



Dipartimento di Scienze della Formazione
Scuola Dottorale in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale
Curriculum Teoria e Ricerca Educativa
XXX ciclo

**STRATEGIE DI APPRENDIMENTO E PROSPETTIVE TEMPORALI
NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA**

Dottoranda: Francesca Rossi

Docente Tutor: Prof. Massimo Margottini

Anno accademico 2017/2018

Indice

INTRODUZIONE	4
PRIMA PARTE - QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	8
CAPITOLO 1 - L'APPROCCIO PER COMPETENZE IN EDUCAZIONE E FORMAZIONE. INQUADRARE IL PROBLEMA	9
1.1 PSICOLOGIA DELL'ORIENTAMENTO E INTERVENTO FORMATIVO	16
1.2 IL QUADRO EUROPEO PER L'APPRENDIMENTO DELLE COMPETENZE CHIAVE	27
1.3 I PIANI DI FORMAZIONE E ORIENTAMENTO IN ITALIA: PUNTI DI FORZA E CRITICITÀ	32
CAPITOLO 2 - COMPETENZE STRATEGICHE E PROSPETTIVE TEMPORALI PER DIRIGERE SE STESSI NELL'APPRENDIMENTO E NEL LAVORO	41
2.1 PROCESSI E STRATEGIE DI APPRENDIMENTO	42
2.2 ORIENTAMENTO E PROSPETTIVA TEMPORALE	54
2.3 VARIABILI TEMPORALI, SOCIALI E ANAGRAFICHE	61
2.4 RELAZIONI TRA DINAMICHE TEMPORALI, COGNITIVE E AFFETTIVO-MOTIVAZIONALI	67
2.5 ELEMENTI TEMPORALI, MOTIVAZIONALI E DECISIONALI DELLA CARRIERA SCOLASTICA E PROFESSIONALE	73
SECONDA PARTE - METODOLOGIA E RISULTATI DELLA RICERCA	80
CAPITOLO 3 - I CRITERI: OBIETTIVI E STRUMENTI	81
3.1 IL DISEGNO DELLA RICERCA	82
3.2 IL QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO	89
3.3 IL QUESTIONARIO DI PERCEZIONE DELLE COMPETENZE STRATEGICHE	102
3.4 LO ZIMBARDO TIME PERSPECTIVE INVENTORY	109
3.5 STRUMENTI PER LA RIFLESSIONE: LA RELAZIONE-PORTFOLIO E IL QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE	118
CAPITOLO 4 – ANALISI E DESCRIZIONE DEI RISULTATI	124
4.1 IL CAMPIONE	124
4.2 I RISULTATI DEL QSA	125
4.3 I RISULTATI DEL QPCS	145
4.4 I RISULTATI DELLO ZTPI	154
4.5 RELAZIONI TRA COMPETENZE STRATEGICHE, PROSPETTIVE TEMPORALI E RENDIMENTO ACCADEMICO	161
4.6 I RISULTATI DEL QUESTIONARIO “AUTOVALUTAZIONE E AUTORIFLESSIVITÀ: COMPETENZE STRATEGICHE E PROSPETTIVE TEMPORALI”	170
CONCLUSIONI	189

<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>192</u>
<u>DOCUMENTAZIONE EUROPEA</u>	<u>216</u>
<u>DOCUMENTAZIONE NAZIONALE ITALIANA</u>	<u>218</u>
<u>ALLEGATI</u>	<u>221</u>
<u>RINGRAZIAMENTI</u>	<u>274</u>

Introduzione

Da alcuni decenni, le politiche educative europee invitano i Paesi membri a sviluppare programmi per innalzare i livelli d'istruzione della popolazione e porre maggiore attenzione sulla formazione delle competenze chiave per garantire a tutti i cittadini un apprendimento permanente (Strategia di Lisbona, 2010; Strategia Europa 2020). Tuttavia, è frequente verificare nei contesti di apprendimento formale una maggiore, se non esclusiva, attenzione al trasferimento di conoscenze e uno scarso rilievo dato alle dimensioni metacognitive e affettivo-motivazionali che sono fortemente connesse allo sviluppo di competenze strategiche e alla capacità di proiettarsi nel futuro. Allo stesso tempo si insiste sulla necessità di sviluppare processi di apprendimento significativo che danno rilievo alla funzione generativa dell'apprendimento, tramite cui il soggetto è in grado di costruire attivamente il senso di ciò che gli viene presentato ed è capace di trasferire le sue conoscenze e competenze.

In tal senso, la ricerca ha concentrato la propria attenzione sui temi dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione nell'apprendimento scolastico e professionale. Le correnti psicologiche, in particolare le teorie sviluppate in ambito socio-cognitivo e umanistico, hanno avuto un grande impatto sul piano degli interventi educativi. Queste sono state riprese in campo pedagogico, dove a cominciare dallo sviluppo dei "metodi attivi" è stata avvertita l'esigenza di comprendere il soggetto posto al centro dei processi formativi.

In linea con queste considerazioni è stata posta grande attenzione sulla capacità di dirigere se stessi non solo in ambiente scolastico e formativo ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro. Considerando la difficoltà di sapersi orientare all'interno di uno scenario così complesso, è stata prodotta una grande quantità di ricerca teorica e sperimentale volta a sottolineare la centralità del soggetto nei processi di apprendimento, con particolare riguardo ai processi decisionali e motivazionali propri dell'agire umano.

Per una maggiore comprensione della condotta umana, la comunità scientifica ha rivalutato quanto già affermato in periodi antecedenti sulla situazione esistenziale dell'uomo, relativamente al suo modo di manifestarsi, mediante una

struttura temporale determinata dal modo di rapportarsi con il tempo e di essere nel tempo. Di conseguenza, il divenire dell'uomo è stato riletto alla luce delle precedenti teorie filosofiche e psicologiche che hanno tenuto conto della capacità umana di elaborare le esperienze vissute e di proiettare i pensieri e i comportamenti nel futuro (Minkowski, 1933). In questo ambito, si è sviluppata un'ulteriore corrente centrata sulla teoria relazionale della motivazione umana (Nuttin, 1964). Secondo questo filone di ricerca la prospettiva del tempo futuro riveste un ruolo fondamentale all'interno dei processi motivazionali rivolti alla progettazione e alla realizzazione di un progetto esistenziale dotato di senso. È nato un approccio che ha ideato il passato, il presente e il futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin & Lens, 1985) e correlativa (Cottle, 1967) propria della prospettiva temporale, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono stati considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Tale panorama è volto a considerare il grado di attivazione dei processi motivazionali come effetto dell'influenza reciproca di più fattori: la vicinanza dello scopo, la ricerca di successi simili a quelli raggiunti in passato, la conoscenza e l'accettazione di mete comuni ad un gruppo, il tipo di educazione ricevuta, *etc.* Ognuna delle componenti cognitive, affettive e valutative considerate ha ricevuto differenti traduzioni operative sul piano empirico ed è stata indagata mediante specifici strumenti che hanno permesso di comprendere i concetti di competenza strategica e prospettiva temporale.

All'interno di questo scenario sono stati costruiti e validati questionari di autovalutazione che hanno permesso la strutturazione di percorsi di rilevazione e potenziamento delle strategie cognitive, metacognitive, affettive, volitive e temporali coinvolte nei processi di apprendimento e lavoro (Pellerey, Grządziel, Margottini, Epifani, & Ottone, 2013; Zimbardo & Boyd, 2008).

La didattica universitaria, da alcuni anni a questa parte, ha riservato un'attenzione crescente alla valutazione degli esiti formativi in termini di conoscenze e competenze acquisite. Le «Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018» hanno suggerito la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione di competenze

trasversali e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente. In questa direzione, da qualche anno, l'insegnamento di Didattica generale del Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre comprende attività laboratoriali finalizzate a promuovere negli studenti la capacità di analizzare e riflettere sulle dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e temporali dell'apprendimento mediante l'applicazione di questionari di autovalutazione (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017).

La prima parte della tesi presenta il quadro teorico di riferimento del progetto. Il primo capitolo inquadra il problema della ricerca in relazione ai bisogni generati dai mutamenti della società attuale, cui è seguita la richiesta di formazione di persone in grado di dirigere se stesse nel lavoro e nell'apprendimento. Nei successivi paragrafi sono presentate le ricerche psicologiche e pedagogiche che hanno determinato l'approccio per competenze in ambito educativo e formativo. L'evoluzione di queste correnti teoriche è stata esaminata alla luce delle recenti normative europee e italiane, le quali hanno rilasciato indicazioni per lo sviluppo di piani di formazione e orientamento per l'apprendimento delle competenze chiave.

Nel secondo capitolo sono mostrate le teorie che hanno analizzato le dinamiche cognitive, affettivo-motivazionali e temporali poste alla base dei processi di apprendimento e dell'orientamento scolastico e professionale. Particolare rilievo è stato dato ai temi dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione, per cui sono stati presentati gli apporti della psicologia umanistica rappresentata dalle ricerche maturate da E. L. Deci e R. M. Ryan (1985), e della scuola tedesca di H. Heckausen (1991) e J. Kuhl (2000). Teorie affiancate dall'interesse per i processi di autoformazione e autodirezione nell'apprendimento introdotti da M. S. Knowles (1975) in ambito anglofono e da P. Carrè (2002) in campo francofono. Seguiti da un ulteriore approfondimento degli apporti teorici e sperimentali provenienti dalla teoria relazionale della motivazione umana di J. Nuttin (1964), nella sfera interpretativa delle relazioni esistenti tra competenze strategiche, prospettive temporali, derivazione socio-culturale e esiti di apprendimento.

La seconda parte delinea la metodologia e presenta i risultati della ricerca. Nel terzo capitolo sono illustrati i criteri seguiti per la progettazione del disegno della ricerca e la scelta di obiettivi e strumenti d'indagine. La ricerca è stata condotta nell'ambito delle attività di laboratorio del corso di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi Roma Tre svolte nell'a.a. 2015/16. Il progetto si è avvalso dell'utilizzo di appositi strumenti autovalutativi quali il «Questionario sulle strategie di Apprendimento» (QSA) e il «Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche» (QPCS) elaborati e validati da M. Pellerey e collaboratori, e il «Questionario sulla Prospettiva Temporale» elaborato e validato da P. Zimbardo e collaboratori (*ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory*). Questi strumenti sono stati applicati in contesto universitario con lo scopo di consentire agli studenti di riflettere sulle proprie competenze e sul proprio percorso di crescita formativa e professionale, con particolare riguardo alle dimensioni dell'autodeterminazione, dell'autoregolazione, della motivazione e della capacità di elaborare un progetto di vita.

Il quarto capitolo presenta gli esiti della somministrazione degli strumenti di autovalutazione (QSA, QPCS e ZTPI) e della restituzione degli esiti a 255 studenti universitari. Al termine del percorso di laboratorio è stato somministrato un ulteriore strumento, il «Questionario di auto-valutazione e auto-riflessione: competenze strategiche e prospettive temporali». Tale questionario è stato costruito appositamente per indagare l'utilità del percorso effettuato mediante gli strumenti proposti e per stimolare ulteriormente il pensiero riflessivo volto alla costruzione di un progetto esistenziale dotato di senso.

In linea con la ricerca nazionale e internazionale (Bembenutty & Karabenick, 2004; de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Ortuño & Paixão, 2010; Pellerey, 2013a,b,c; Ricci Bitti, Rossi & Sarchielli, 1985; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015) i risultati mostrano correlazioni significativamente positive tra l'orientamento al futuro, la volizione, l'autoregolazione e la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Inoltre, secondo il parere degli studenti, il percorso di autovalutazione si è dimostrato molto utile per la crescita della consapevolezza di sé e dell'orientamento al futuro.

PRIMA PARTE

Quadro teorico di riferimento

Capitolo 1 - L'approccio per competenze in educazione e formazione. Inquadrare il problema

Negli ultimi decenni è stata posta grande attenzione sulla capacità di dirigere se stessi non solo in ambiente scolastico e formativo ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro. Recentemente, questa capacità è stata definita come una “competenza strategica” le cui origini sono state individuate a partire dall'antica cultura filosofica. Tra i primi filosofi è stato Aristotele ad esprimersi con il concetto di “virtù” per definire le disposizioni cognitive e emozionali che guidano l'agire umano teorico-pratico ed etico-sociale. Successivamente, la riflessione critica - nei diversi ambiti filosofico, psicologico, pedagogico, economico e politico - ha introdotto varie sfumature di significato del termine “competenza” che hanno seguito il periodo e il contesto storico di riferimento.

Le ragioni di un rinnovato interesse nei diversi ambiti della conoscenza risiedono nei continui e repentini cambiamenti che hanno pervaso il mondo contemporaneo, rendendo estremamente complessa la progettazione di ambienti di apprendimento e di lavoro per la formazione di competenze adeguate alle future generazioni.

Lo sviluppo tecnologico, la crescente globalizzazione del lavoro e dei rapporti economici e l'aumento della mobilità delle persone hanno determinato la nascita di quella che il sociologo polacco Z. Bauman (2000; 2001) ha definito “società liquida”, in quanto caratterizzata da una flessibilità spesso degenerata in condizioni di precarietà, incertezza del futuro e incapacità di pianificare e attuare obiettivi a lungo termine. All'interno di questo scenario, gli individui hanno dovuto imparare ad affrontare diversi momenti di “rottura” (transizioni) durante la propria vita personale e professionale. Questa condizione sarebbe considerata naturale per lo sviluppo umano se non fosse per l'introduzione di situazioni altamente complesse. Ciò ha provocato un'accelerazione delle transizioni risultate, così, fortemente destabilizzanti rispetto ai precedenti periodi storici, tanto da determinare un eccessivo disorientamento nelle persone (Guichard & Huteau, 2001). Per tali ragioni molti studiosi hanno tentato di spiegare ed elaborare piani di recupero dello smarrimento generato dalle emergenze in atto. Tra questi, le psicologhe italiane M.

Pombeni e M. D'Angelo (1994) hanno delineato le principali tipologie delle situazioni di transizione che gli individui devono attraversare durante l'intero processo di orientamento formativo e professionale: transizioni connesse ai processi decisionali coinvolti nel processo di scelta della carriera scolastica e lavorativa; transizioni nell'organizzazione dei passaggi tra i diversi cicli di studio e dal mondo scolastico al mondo lavorativo; transizioni legate a una temporanea perdita di ruolo (studente o lavoratore) in caso di eventi non scelti dal soggetto (es. licenziamento) o crisi soggettive (es. abbandono scolastico), (Pombeni, 1996).

L'aumento dei processi transitivi non ha interessato solo il piano formativo e lavorativo della vita personale, ma ha intaccato anche la sfera delle relazioni private. In passato, la persona seguiva un percorso lineare dalla formazione scolastica, professionale e/o universitaria alla presa in carico del lavoro per cui si era stati formati, giungendo all'acquisizione di un'indipendenza stabile e alla costruzione di una propria famiglia. Oggi, i percorsi esistenziali sono stati frammentati in un'alternanza di momenti di formazione, passaggi tra lavori differenti che spesso non seguono la logica del percorso iniziato, costruzione e scioglimento di vecchi e nuovi nuclei familiari, e frequenti cambiamenti di residenza che hanno reso la vita genericamente instabile.

Già nel 1965 il futurologo statunitense A. Toffler, in un articolo pubblicato da *Horizon*, coniò la definizione "choc del futuro" per descrivere il disorientamento provocato dall'estrema rapidità dei mutamenti, cui sarebbe seguito un tardivo adattamento da parte degli individui e delle istituzioni. Osservando il passaggio dall'"epoca della permanenza" a quella della "transitorietà", Toffler (1970) annunciò la nascita di bisogni sempre più temporanei e di una maggiore concentrazione dell'uomo su pensieri e azioni a breve termine.

Tali considerazioni appaiono tuttora estremamente attuali di fronte alla celerità dei mutamenti e alle difficoltà esaminate negli ultimi decenni.

Su queste problematiche ha riflettuto lungamente anche il sociologo tedesco U. Beck (1986; 1997), il quale ha mostrato come nel mondo globale sia complicato costruire una vita che dipenda solo dalle decisioni personali nei riguardi di scelte future che la "società del rischio" non è più in grado di garantire e che riduce il soggetto ad uno stato di impotenza che degenera in una condizione di "ignoranza

riflessiva sulla propria vita”. Una riflessione che ha indotto lo stesso Beck (2008) a formulare una “profezia”: «Quel che accadrà sarà l’emergere di nuove fonti di disuguaglianza sociale, soprattutto tra coloro che dispongono di competenze culturali sufficienti a condurre una propria vita da un lato e, dall’altro, coloro che non condividono questa situazione di favore. [...] Ora questo scenario ci rivela quali saranno i compiti futuri della politica dell’istruzione [...] auspicare un cambiamento di direzione è facile, ma occorreranno molto tempo e impegno [...] per trasferire in sede istituzionale capacità e orientamenti propri dell’“autoformazione”»¹.

Le trasformazioni in atto non hanno cambiato solo le condizioni di vita, ma hanno provocato anche una vera e propria instabilità delle vecchie conoscenze, abilità e competenze personali, con la necessità di riorientare, riqualificare e sostenere le potenzialità di ognuno al fine di ottenere cittadini in grado di gestire la società attuale. In particolare, la possibilità di riuscire a dominare sul piano cognitivo ed affettivo una simile complessità è stata identificata nella necessità di sviluppare la capacità di “sapersi orientare” (Pombeni, 1996).

Sull’importanza di sviluppare nuovi approcci orientativi anche gli psicologi canadesi D. Pelletier e B. Dumora hanno espresso la loro opinione: «Di fronte alla discontinuità di elementi socio-economici instabili e fluttuanti, il nostro obiettivo è far acquisire agli adolescenti una competenza che permetterà loro di analizzare, nell’immediato ma anche più tardi, a ogni bivio che si presenterà nel corso dello svolgimento del proprio orientamento, gli elementi di sé, le proprie risorse e i propri limiti, e la struttura del mondo circostante con le sue strade maestre e i tornanti, le sue opportunità e le sue forzature. Se in un mondo in evoluzione non è più possibile costruire progetti a lungo termine, occorre fare proprie le strategie a breve termine, gli aggiustamenti conseguenti e la disponibilità.»².

Alla luce di queste osservazioni, nell’ambito della formazione e dell’istruzione, il processo di apprendimento fondato sulla trasmissione di

¹ Beck, U. (2008), *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, pp. 116-117.

² Pelletier, D., & Dumora, B. (1984), *Fondements et postulats pour une conception éducative de l’orientation*, p. 28.

conoscenze e saperi procedurali è stato rivisitato a favore dello sviluppo di conoscenze e competenze funzionali alle nuove esigenze della società. In questa direzione, particolare rilievo è stata data alla capacità di gestire in maniera autonoma e responsabile il proprio percorso formativo e professionale.

Questa visione è divenuta una priorità all'interno dei Piani nazionali e internazionali (Commissione delle Comunità Europee, «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente», Bruxelles, 2001). Nell'orizzonte delineato, l'apprendimento è uscito fuori dai contesti formali dell'istruzione e si è aperto ai diversi ambiti dell'informale e del non formale, per cui è diventato possibile apprendere in ogni luogo e a qualsiasi età. Una prospettiva che ha visto l'apprendimento permanente come una delle condizioni necessarie a promuovere la possibilitazione e la capacitazione umana come fonti di libertà individuale e sociale (Sen, 1999). Pertanto le risorse in cui investire sono diventati gli individui stessi con loro saperi, competenze strategiche, pensiero critico, riflessivo e proattivo, strumenti indispensabili per la creazione di una società democratica (Alberici, 2008; Delors, 1996; Nussbaum, 2013; Schön, 1993; Sen, 1999).

Nel corso degli anni, nell'intenzione di rispondere al quesito posto sul tipo di competenze che un soggetto deve apprendere per essere autonomo e libero, all'interno di un sistema sempre più complesso, si è assistito ad un vero e proprio passaggio dalla concezione di competenza come "saper fare" un determinato mestiere al concetto di "saper agire". Quest'ultimo è stato inteso come la capacità di "gestire se stessi nell'apprendimento e nel lavoro", in una forma di adattamento continuo di pensieri ed azioni. In questo scenario, il significato di competenza è andato oltre l'assunto teorico del "sapere che" arrivando al costrutto di "sapere come" definito in termini di intelligenza operativa (Bruner, 1974). Da questa serie di definizioni è emerso chiaramente che la vera competenza, distinta dalle conoscenze e dalle abilità considerate singolarmente, è costituita dall'integrazione di conoscenze (sapere), abilità (saper fare), capacità metacognitive (sapere come), capacità personali (saper essere) e sociali (saper stare con gli altri). Pertanto, il processo educativo e formativo deve porsi come principale obiettivo quello di creare soggetti in grado di gestire un processo di apprendimento autoregolato, di adottare uno sguardo introspettivo e di controllare i propri comportamenti (Alberici,

2008; Pellerey, 2006). Con ciò, le pratiche di orientamento hanno assunto grande rilevanza allo scopo di guidare la persona durante la gestione delle diverse fasi di transizione e la ricerca della propria strada. L'obiettivo è creare un soggetto capace di autodeterminarsi durante l'intero percorso evolutivo.

In questo scenario, come affermato dagli psicologi francesi J. Guichard e M. Huteau (2001) gli studiosi dell'orientamento sono usciti, passo dopo passo, da un contesto prettamente psicologico arrivando a sviluppare un approccio di "educazione all'orientamento". Con questa considerazione i due ricercatori hanno voluto evidenziare l'importanza di offrire, oltre alla diagnosi, un intervento formativo tramite l'impiego di ulteriori figure professionali come gli insegnanti, gli educatori e i formatori.

Così, nel corso degli anni, è nato un orientamento volto alla promozione delle competenze di "autodirezione" nell'apprendimento, con cui un individuo responsabile si rende capace di determinare processi di apprendimento flessibili e di regolare le proprie strategie e azioni volte al raggiungimento della meta desiderata (Baldi, 2005; Knowles, 1990; Pellerey, 2006).

In tal senso, come ha sostenuto M. L. Pombeni (1990), le attività educative e formative devono rispondere *in primis* ai bisogni orientativi del soggetto che consistono nella necessità di aumentare il proprio livello di consapevolezza, di sviluppare competenze di analisi e valutazione critica, di acquisire metodologie per la ricerca attiva delle informazioni, di elaborare piani d'azione, di immaginare se stessi dentro la nuova situazione ed elaborare strategie di fronteggiamento delle situazioni complesse.

Un compito fondamentale consiste nel riportare l'attenzione su quanto affermato in tempi antecedenti dal pedagogista statunitense J. Dewey (1916), il quale riprendendo la concezione aristotelica di *habitus* aveva descritto l'educazione come l'acquisizione di abiti mentali necessari ad auto-orientarsi nel mondo. Come appreso in seguito, questo meccanismo sarebbe reso possibile dall'attivazione di un processo di "apprendimento trasformativo" (Mezirow, 1991), per cui chi apprende giunge a modificare la propria prospettiva mediante una continua riorganizzazione dei significati precostituiti (Pellerey, Grządziel, Margottini, Epifani, & Ottone, 2013).

Naturalmente, è necessario precisare che le competenze non possono essere insegnate nell'ottica di un modello trasmissivo, a causa della loro natura soggettiva, ma è possibile adottare un piano di promozione delle competenze in cui gli agenti della formazione assumano l'importante compito di porre le condizioni necessarie a favorirne lo sviluppo.

In seguito a tali osservazioni, l'orientamento è diventato un obiettivo strategico per le politiche educative europee che si sono rivolte a tutti i gradi dell'istruzione. Ma, nonostante queste premesse, le istituzioni scolastiche hanno incontrato alcune difficoltà nel tentativo di offrire un sufficiente spazio di ascolto ai bisogni formativi e orientativi dell'allievo. Ciò ha indotto l'improvvisazione di attività orientative spesso risultate inefficaci, cogliendo alla sprovvista il ragazzo durante l'ultimo anno di scuola superiore con la richiesta di scegliere "cosa volesse fare da grande".

È noto che un'efficace attività orientativa deriva dalla formulazione di un tipo di "orientamento diacronico-formativo" finalizzato ad aiutare lo studente a sviluppare le sue attitudini e i suoi interessi durante l'intero percorso di formazione e non quando egli giunge al suo termine (Domenici, 1998). Il principale scopo di questo tipo di orientamento è rendere il soggetto capace di prendere decisioni e di aumentare le sue possibilità di risolvere i problemi, focalizzando le attività formative non più soltanto sull'assimilazione mnemonica dei contenuti dell'apprendimento ma anche sullo sviluppo consapevole delle competenze che ne dirigono i processi.

L'orientamento, così inteso, svolge un ruolo fondamentale nelle attività di promozione e sviluppo di attitudini positive, abilità riflessive e strategie auto-regolative coinvolte nei processi di apprendimento e finalizzate alla realizzazione di progetti individuali (Fioretti, 2015). Un orientamento concepito come auto-orientamento (Pombeni, 1996), cioè capacità di scegliere autonomamente e responsabilmente secondo le motivazioni personali. Si tratta di mettere in atto un "orientamento alla scelta" che invoca il recupero della dimensione esistenziale, educativa e vocazionale di ogni persona (Del Core, 2015; Savickas, 2001). Un approccio *life design* (Savickas, 2012) che vuole potenziare le qualità umane e professionali (*life skills*) con cui il soggetto riesce a fronteggiare le difficoltà del

presente e riadattare continuamente le strategie per realizzare i progetti futuri, nell'ottica di diventare protagonisti attivi della costruzione di sé e quindi della propria vita. Un panorama che considera l'importanza del dare senso e prospettiva al proprio agire esistenziale all'interno di una dimensione narrativa che parte dalla riflessione critica e dalla ricostruzione del proprio passato, in un processo di costruzione attiva del presente proiettato verso l'autorealizzazione futura (Guichard, 2009).

Come è noto, l'interesse verso una progettazione educativa e formativa diretta alla costruzione di veri e propri abiti mentali e operativi in ambito scolastico ha visto le sue origini nella pedagogia novecentesca. A partire dagli studi effettuati in Germania (con la scuola della *Bildung*) e negli Stati Uniti (con le scuole attive), al centro delle finalità educative è stato posto il processo di maturazione delle competenze professionali e sociali considerate in termini cognitivi, affettivi e motivazionali.

L'acquisizione di una progettazione orientativa all'interno dei processi educativi e formativi ha risentito, invece, del notevole ritardo storico dovuto ad una riduzione di interessi all'interno di un ambito prettamente psicologico, settore che per molti anni si è concentrato esclusivamente sulla formulazione di pratiche di *counseling* individuale da rivolgere a soggetti con difficoltà. Mentre, l'evoluzione dei bisogni di un'intera popolazione ha indotto la necessità di riformulare i vecchi paradigmi, a favore della creazione di una guida capace di accompagnare l'individuo durante l'intero processo di gestione del proprio percorso esistenziale.

Come vedremo in seguito, grazie alla diffusione delle scoperte psico-pedagogiche in materia di azioni volte allo sviluppo di competenze, si è giunti alla progressiva formulazione di linee guida e piani operativi per l'organizzazione flessibile degli interventi di istruzione e formazione. Ciò è avvenuto di pari passo con l'introduzione di strumenti valutativi in grado di monitorare e promuovere la dimensione cognitiva, metacognitiva ed affettivo-motivazionale nei processi di apprendimento e orientamento.

1.1 Psicologia dell'orientamento e intervento formativo

L'intervento orientativo e formativo ha l'obiettivo di facilitare l'incontro tra la persona e il contesto in cui essa è collocata in un dato momento storico. Per la realizzazione del progetto di vita e professionale di ciascun individuo, sono nate due correnti relative all'"orientamento scolastico" e all'"orientamento professionale". Secondo la prima accezione, l'orientatore ha lo scopo di aiutare il soggetto ad avere una buona riuscita a scuola, mentre nel secondo caso ha il compito di offrire un sostegno durante la ricerca di un'occupazione.

Un problema è stato riscontrato nella visione separata di questi obiettivi, in quanto fonte di disorientamento piuttosto che di reale sostegno alle scelte formative e professionali dell'individuo che, in realtà, dovrebbero essere considerate all'interno di un modello integrato di orientamento. Come affermato in precedenza, un'altra storica separazione riguarda la presa in carico delle pratiche orientative da parte del solo campo psicologico che per molti anni ha operato indipendentemente dall'ambito pedagogico. Solo in tempi più recenti sono stati scoperti i benefici di una reciproca collaborazione tra i due ambiti di ricerca.

Tale scenario non ha giovato allo sviluppo di un sistema integrato in grado di regolare tutte le attività di orientamento. Tale è la ragione per cui la Raccomandazione del congresso UNESCO (Bratislava, 1970) ha ribadito il vero e profondo significato dell'orientamento, cioè rendere l'individuo capace di prendere coscienza di sé, di gestire i mutamenti del suo percorso scolastico e professionale, di pensare e agire in maniera sensata con l'ulteriore obiettivo di contribuire al progresso della società.

Per queste ragioni è subentrata la necessità di definire un quadro comune per la pianificazione e la progettazione delle attività di orientamento. Prima della rivoluzione industriale, l'istituzione sociale che aveva il compito di orientare i giovani era la famiglia, il cui scopo era tramandare lo stesso lavoro da padre a figlio. Successivamente con l'avvento delle nuove tecnologie, che ha generato nuovi posti di lavoro e la richiesta di manodopera sempre più specializzata, è avvenuta una progressiva evoluzione della funzione esercitata dall'orientatore, il quale è diventato un vero e proprio professionista erogatore di servizi per la persona (Di

Fabio, 2009b). Come vedremo di seguito, i compiti e gli approcci elaborati sul campo dell'orientamento hanno subito diversi adattamenti prima di giungere alla forma conosciuta attualmente.

All'inizio del XX secolo, nei Paesi ad alto tasso di industrializzazione come Inghilterra, Francia e Stati Uniti, si è sviluppato un approccio diagnostico-attitudinale condotto da professionisti dell'orientamento, il cui obiettivo è stato trovare, mediante prove di "psicotecnica", la corrispondenza tra le attitudini individuali e una determinata mansione lavorativa, al fine di rendere produttivo il sistema di *labour market*. Tale approccio è stato presentato per la prima volta dallo studioso americano F. Parsons (1909), secondo il quale il compito dell'orientatore era analizzare, durante un colloquio con il soggetto, le risposte fornite ai test di rilevazione delle attitudini relative ad una professione. Dagli anni Trenta agli anni Cinquanta, l'attenzione si è spostata sugli interessi professionali che hanno preso il posto del concetto di attitudine. Si è passati da una prospettiva psicofisiologica ad una puramente psicologica che ha iniziato a considerare la riuscita professionale come dipendente dal carattere cognitivo e emotivo della persona. Questo approccio ha prediletto l'utilizzo di test e colloqui per la rilevazione delle inclinazioni. Tale concezione dell'orientamento ha influenzato le ricerche psicologiche dall'inizio del XX secolo fino al termine degli anni Cinquanta: in Francia si svilupparono test psico-attitudinali per consigliare agli studenti di apprendere un determinato mestiere ritenuto congeniale alle loro attitudini; negli Stati Uniti nacquero dei programmi di orientamento professionale rivolti a tutti gli studenti (non solo quelli in uscita), di riqualificazione professionale dei disoccupati e di reclutamento nell'esercito (Di Fabio, 2009b).

Dal 1945 al 1960, è subentrata una fase clinico-dinamica in cui l'accento è stato posto sul vissuto e sulle motivazioni inconsce del soggetto rilevate mediante colloquio clinico e test proiettivi. L'operatore dell'orientamento è lo psicologo clinico e per la prima volta il lavoro è visto non più solo come un mezzo di sostentamento ma è anche considerato come una forma di autorealizzazione e fonte di soddisfazione personale.

Nello stesso periodo, il sacerdote e psicologo italiano A. Gemelli (1953, 1960) ha individuato la differenza tra il concetto di inclinazione e quello di

interesse, trovando un collegamento del primo con i meccanismi inconsci e del secondo con i fattori esterni al soggetto.

In questa fase è stato introdotto l'approfondimento della sfera motivazionale che, secondo l'approccio psico-dinamico, determina la personalità e quindi il carattere del soggetto. Per questo, lo psicanalista francese J. Bergeret (1974) ha sostenuto che le scelte professionali sono manifestazioni del carattere. Lo psicologo statunitense C. Rogers (1951) ha notato che alla base dello sviluppo individuale sono collocate la motivazione all'autorealizzazione e il bisogno di successo che hanno il potere di influenzare le scelte vocazionali. Fattori ampiamente studiati dallo psicologo americano J. W. Atkinson (1964), il quale ha osservato anche come la motivazione ad agire sia frutto della speranza che vince la paura del fallimento.

È così che si è giunti allo sviluppo delle "teorie psicodinamiche della personalità" che, dietro l'influenza degli studi dello psicanalista svizzero C. G. Jung (1921), hanno individuato il collegamento tra la personalità e le scelte di carriera. Secondo questi teorici, la personalità è caratterizzata da due attitudini, una "estroversa" che corrisponde all'investimento del soggetto nel mondo esterno (oggettivo) e una "introversa" che vede il suo coinvolgimento nel mondo interno (soggettivo). Lo psicologo americano J. L. Holland (1959), studiando questi collegamenti, è sopraggiunto ad elaborare una classificazione degli interessi professionali in corrispondenza dei relativi tipi di personalità: realistico, intellettuale, artistico, sociale, intraprendente e convenzionale.

Di grande rilievo sono stati gli studi cognitivi di A. Barak e colleghi (1989), i quali hanno rilevato il principio di modificabilità degli interessi dovuto all'influenza esercitata dalle esperienze personali sulla coscienza di sé e delle proprie capacità. Secondo questi psicologi, il grado di percezione delle proprie abilità, le aspettative di successo e l'anticipazione della soddisfazione sono i tre elementi cognitivi che determinano lo sviluppo degli interessi professionali. Successivamente, S. D. Brown (1996) ha osservato, però, che da questo collegamento non sempre deriva un reale impegno nel lavoro scelto a causa dell'influenza di più variabili.

Questo filone di ricerca è stato molto criticato in ambito sociologico per via della mancata considerazione del ruolo svolto dall'ambiente e dalle condizioni

socio-economiche della persona. Altre critiche sono state mosse dal campo pedagogico che ha osservato la mancanza di un'operazione educativa ritenuta fondamentale per giungere al compimento di una scelta professionale.

Per tali motivi, negli anni Settanta, con lo sviluppo della fase degli studi vocazionali è stata introdotta una nuova visione della scelta professionale vista come frutto di un processo maturativo che segue delle tappe evolutive. Qui il soggetto, finalmente riconosciuto attivo, impara ad esplorare le proprie capacità all'interno di un processo di auto-orientamento. Inoltre, il ruolo dell'operatore che attraverso una batteria di test predeterminava il destino del soggetto viene ristabilito come facilitatore del percorso auto-riflessivo.

In questo periodo si è sviluppato il modello interazionista con al centro la teoria socio-cognitiva di A. Bandura (1986) che ha osservato come lo sviluppo della personalità dipenda dall'interazione di tre elementi: individuo, comportamento e ambiente. Secondo tale prospettiva, i processi cognitivi e motivazionali guidano il soggetto verso la progettazione delle proprie esperienze, il controllo dei comportamenti (mediante autoregolazione) e dell'ambiente (mediante modifiche sulla realtà esterna). In tutto ciò, è riconosciuta l'importanza del processo di autoregolazione, relativamente alle attività di monitoraggio delle azioni finalizzate alla realizzazione delle aspettative. Inoltre, si ritiene che le esperienze pregresse determinano gli schemi interpretativi con cui il soggetto valuta il sistema del Sé e spiega le proprie prestazioni. Così, al centro del sistema del Sé troviamo l'autoefficacia (Bandura, 1997) che determina il comportamento in relazione all'obiettivo che si intende perseguire. Secondo questa teoria, per avere un buon senso di autoefficacia il soggetto non deve percepire il compito come troppo facile e deve ritenere che il successo ottenuto sia dovuto al proprio impegno e alle capacità personali (Thompson, 1991).

La teoria sull'autoefficacia di Bandura ha avuto un forte impatto sulle teorie dello sviluppo vocazionale. Tale variabile è risultata più volte correlata al rendimento scolastico (Lopez, Lent, Brown, & Gore, 1997), agli interessi, alle scelte professionali (Lapan, Boggs, & Morrill, 1989) e al processo di *career decision-making* (Betz & Voyten, 1997).

Successivamente, lo psicologo R. W. Lent e colleghi (1994) hanno elaborato una teoria sullo sviluppo della carriera formativa e lavorativa considerata come il prodotto dell'interazione tra componenti cognitive (autoefficacia, aspettative di risultato e obiettivi personali) e variabili ambientali che determinano gli interessi, gli obiettivi e le azioni professionali. Essi hanno osservato come questi fattori possono influenzare lo sviluppo della carriera in modo positivo o negativo, in quanto il processo di orientamento del soggetto è condizionato dal bagaglio delle esperienze pregresse a livello sia individuale sia sociale.

In seguito sono nate ulteriori prospettive che hanno posto al centro della questione l'attività mentale dell'individuo, ribadendo il ruolo di protagonista del soggetto che lavora al processo di definizione delle proprie preferenze e scelte.

L'approccio cognitivo, grazie ad autori come gli psicologi M. Huteau (1982), G. W. Peterson e collaboratori (Peterson, Sampson, & Reardon, 1991), ha preso in analisi le attività (schemi) mentali che si attivano durante il processo di *problem solving*, per cui il soggetto prende coscienza del problema, lo analizza, fa una sintesi delle possibili soluzioni, valuta le conseguenze, elabora ed esegue una serie di piani di azione e strategie in base alle risorse disponibili. Durante questo processo l'individuo valuta la congruenza tra le sue preferenze e il percorso formativo e professionale intrapreso. Secondo l'approccio cognitivo, le rappresentazioni mentali soggettive (rappresentazioni di Sé) e oggettive (rappresentazioni del mondo) influenzano l'agire umano. In tal caso, la rappresentazione del Sé, essendo caratterizzata da elementi cognitivi e affettivi, ha il potere di condizionare il processo di elaborazione e realizzazione delle intenzioni rispetto al futuro. Inoltre, nel considerare il processo di elaborazione delle rappresentazioni, la psicologia cognitiva ha esaminato anche il ruolo rivestito dalla dimensione della "prospettiva temporale", in quanto le dimensioni del passato, del presente e del futuro rivestono un ruolo fondamentale nell'orientare i comportamenti verso obiettivi a breve e a lungo termine (Moscovici, 1976; Rosch, 1978).

Il progresso degli studi sui processi decisionali ha portato la comunità scientifica a comprendere come l'individuo agisce in base a regole e tendenze personali che determinano l'utilizzo di strategie risolutive (Forner & Dosnon, 1992; Mullet et al., 1996). Le situazioni sfidanti, che la persona incontra durante il

processo di orientamento, richiedono lo sviluppo di strategie di aggiustamento e di *coping* (Lazarus & Folkman, 1984).

Le ricerche successive hanno esaminato il potere esercitato dagli stili decisionali, differenti per ogni persona, sul modo di percepire e rispondere a un determinato compito (Harren, 1979). Questi riguardano le diverse abitudini e abilità cognitive (elaborazione di informazioni, autovalutazione, autoregolazione) con cui il soggetto risponde alle varie situazioni (Thunholm, 2004). Ad esempio, lo psicologo D. A. Jepsen (1974) ha identificato due tipi di decisori: i “pianificatori attivi” che prendono informazioni, sono consapevoli e coinvolti nel processo di decisione vocazionale; i “fatalisti singolari” che sono poco attivi nella ricerca di informazioni utili per la carriera e ritengono che la realizzazione professionale non dipenda dalle proprie azioni.

In aggiunta, altri psicologi come I. L. Janis e L. Mann (1977) hanno elaborato la “teoria del conflitto decisionale” per cui la soluzione ad un problema cui giunge il soggetto dipende dalla combinazione tra la pressione temporale e le dimensioni di ottimismo o pessimismo che sono condizionate, a loro volta, dalle personalità individuali e dal contesto.

Nel tempo, per lo studio delle prospettive di sviluppo vocazionale delle identità personali e professionali si è sviluppato un approccio deterministico. Tra i vari autori, J. D. Krumboltz (1979) ha elaborato un modello dell’apprendimento sociale delle scelte di carriera viste come frutto dell’interazione tra fattori “genetici” e fattori ambientali “esterni”. In questo caso, l’orientamento scolastico e professionale è visto come fortemente dipendente dalle capacità cognitive, esecutive e affettive con cui il soggetto interpreta l’ambiente rispetto all’osservazione di sé e alla previsione degli eventi futuri esterni e interni alla sua persona (Mitchell & Krumboltz, 1996). Secondo gli psicologi Guichard e Huteau (2001) il limite di questo modello consiste nel rischio di concentrare le azioni sulla spinta di stereotipi ambientali senza considerare l’influenza esercitata dalle esperienze passate sul processo di costruzione del sé.

Continuando, B. Dumora (1990) ha indagato le modalità di costruzione delle aspettative future a partire dai processi di riflessione. In merito, egli ha identificato i meccanismi di riflessione “comparativa” (paragone tra elementi del Sé e

professione di interesse), i processi di riflessione “probabilistica” (previsione e elaborazione di strategie) e i processi di riflessione “implicativa” (conclusioni riflessive).

Lo psicanalista statunitense E. Erikson (1968), studiando le fasi dello sviluppo vocazionale, ha osservato come le scelte lavorative risultano condizionate dal passaggio delle identificazioni infantili all’identità professionale. In particolare, negli anni dall’infanzia all’adolescenza, l’individuo costruisce la propria identità rispetto alla capacità di immaginarsi impegnato in un lavoro che lo porterà ad investire le sue energie.

Una visione innovativa, all’interno del quadro delle teorie sullo sviluppo vocazionale, è stata introdotta dallo psicologo americano D. Super (1963), in quanto egli non si è fermato allo studio della sola fase evolutiva posta nell’età adolescenziale ma ha considerato i processi di sviluppo coinvolti nell’intero arco di vita della persona. Lo studioso ha elaborato una teoria *life-span/life-space* con cui l’identità vocazionale è vista come il prodotto dell’incontro dei diversi ruoli sociali (bambino, adolescente, studente, lavoratore, genitore, *etc.*) che concorrono allo sviluppo del Sé. Egli ha considerato il bisogno dell’identità biologica di conformarsi all’ambiente socio-economico in cui è collocata: la famiglia d’origine, le caratteristiche personali, le opportunità, la maturità professionale. In quest’ottica, la maturità vocazionale appare costituita da più dimensioni, quali la pianificazione, l’esplorazione, la raccolta di informazioni, il *decision-making* e l’orientamento alla realtà (Super, Thompson, Linderman, Jordaan, & Myers, 1981). Allo stesso tempo bisogna considerare l’adattabilità del soggetto, cioè la capacità di cambiare in risposta alle nuove situazioni e quindi di gestire autonomamente percorsi non lineari di carriera (Super, Thompson, & Linderman, 1988).

Più recentemente, J. Guichard (2005) ha individuato all’interno del processo di costruzione di Sé il ruolo svolto dagli aspetti sociologici (schemi identitari attribuiti dalla comunità di appartenenza in base a categorie sociali), psicologici (strutture cognitive che attribuiscono *frame* identitari sulla base di stereotipi sociali) e dinamici (forme identitarie date dallo scambio tra individuo e ambiente sociale).

Lo psicologo M. L. Savickas (2005) ha elaborato, poi, una proposta applicativa unendo la prospettiva “differenziale-predittiva” di J. L. Holland (1959)

con la prospettiva “evolativa-comprensiva” di D. Super. Così, gli elementi analizzati in Holland, che ha studiato i concetti di occupazione, adattamento, differenze individuali e orientamento, e espressi da Super sotto i nomi di carriera, maturità, sviluppo, *counseling*, storia, *etc.* sono stati riassunti da Savickas (2007, 2008) in termini di storia di vita, costellazione di ruoli e bilancio tra lavoro e relazioni. In questo modo, Savickas (2001) ha elaborato la teoria sulla costruzione della carriera (*career adaptability*) che si basa sulla comprensione della scelta professionale e l’adattamento al lavoro mediante processi interpretativi e interpersonali con cui il soggetto fornisce un significato e una direzione al proprio comportamento vocazionale. Un modello che concepisce la capacità di adattarsi ai diversi compiti evolutivi mediante la gestione dei compiti professionali e delle transizioni di ruolo, le strategie di fronteggiamento e costruzione attiva della vita personale e professionale, e la lettura del contesto socio-economico di appartenenza. Il modello di Savickas considera dimensioni come il senso di responsabilità verso il futuro con atteggiamento ottimista e orientato tra passato, presente e futuro (*concern*), l’impegno e la perseveranza con cui si esercita un controllo sulla propria attività professionale (*control*), la curiosità professionale (*curiosity*), la fiducia nelle proprie capacità e la cooperazione con gli altri per la costruzione di un benessere reciproco (*confidence*), (Savickas & Porfeli, 2012).

È noto che le ricerche che si sono concentrate sulla fase vocazionale hanno ampliato progressivamente il campo d’indagine fino ad estendere l’attenzione al processo di maturazione dell’individuo.

Dunque, il XXI secolo vede un soggetto attivo capace di chiedere aiuto all’esperto che ha il compito di sostenerlo in un percorso in cui impara a prendere coscienza di sé e assumere una scelta congruente e adattiva rispetto a situazioni complesse. L’orientamento e l’intervento formativo assumono, così, il compito di guidare i processi di riflessione soggettiva, con lo scopo di esplorare e definire le possibili forme identitarie future della persona sottoposta all’intervento (Di Fabio, 1999, 2002, 2009a; Di Fabio, Lemoine, & Bernaud, 2008).

Come è possibile osservare, con lo scorrere degli anni, la pratica dei processi di attivazione dello sviluppo vocazionale e personale ha condotto allo sviluppo di

un pensiero espresso in termini di “educazione all’orientamento” (Guichard & Huteau, 2001). Questo cambiamento è dovuto al passaggio da un orientamento con intento psico-diagnostico - basato su metodi di osservazione e consiglio (test e colloqui) - a una concezione educativa, in cui l’orientatore è stato identificato come uno degli operatori dell’intervento formativo con lo scopo di facilitare il processo di sviluppo delle competenze del soggetto.

Ricapitolando, in realtà, le origini dei metodi di educazione all’orientamento risalgono all’era di F. Parsons (1909), periodo in cui vi era la preoccupazione di preparare i giovani usciti dalla scuola primaria per la formazione operaia o impiegatizia. All’epoca, l’orientamento aveva l’obiettivo di fornire informazioni sui mestieri e sugli sbocchi professionali, aiutare il giovane a conoscere se stesso, le proprie attitudini, mediante l’utilizzo di questionari ed esperienze scolastiche. A partire dagli anni Trenta le pratiche di orientamento sono state aperte a tutta la popolazione studentesca e basate sull’uso esclusivo di prove psicotecniche e attività informative. Negli anni Cinquanta, in sostituzione alla pratica psicotecnica è stata proposta una didattica dell’informazione professionale (Léon, 1957) con lo scopo di offrire un sostegno alle scelte degli studenti giunti al termine della scuola primaria. In seguito, lo sviluppo dei metodi di educazione all’orientamento ha provocato un progressivo allontanamento dai metodi basati sulla semplice distribuzione delle informazioni professionali, giungendo alla produzione di forme di orientamento permanente che hanno preso in carica la capacità di scelta del soggetto. L’inizio di questo sviluppo è stato osservato negli anni Settanta con le teorie vocazionali di D. Super, le teorie cognitive di J. Piaget e le teorie umaniste di C. Rogers tese a rilevare la centralità di un soggetto non più passivo come quello generato dalla pratica psicotecnica (Guichard & Huteau, 2001).

La crisi occupazionale, la crescita della mobilità professionale e l’incertezza del futuro subentrato in seguito hanno messo a dura prova il tradizionale modello di orientamento. Sono nate varie richieste che hanno suscitato il bisogno di metodi di educazione all’orientamento volti a rispondere a nuovi obiettivi: sviluppare competenze, attitudini, fare leva sulla motivazione scolastica, espandere i servizi di orientamento. Elementi necessari all’individuo che si trova a dover elaborare un progetto di vita in linea con le sue aspettative future.

Il primo metodo sistematico di educazione all'orientamento è nato in Francia agli inizi degli anni Settanta con le ricerche degli psicologi D. Pelletier, G. Noiseux e R. Bujold (1974). Si tratta del metodo di attivazione dello sviluppo vocazionale che ha generato una spinta evolutiva dei metodi di orientamento. Si ricorda, in particolare, il modello di "educazione delle scelte" sviluppato da J. Pellerano e colleghi (1988) al fine di offrire un supporto agli studenti dei *collèges* francesi durante il processo di scelta degli orientamenti personali e lo sviluppo della capacità di sapersi orientare durante l'intero percorso di vita, scolastico e professionale. Questo metodo ha fornito un'educazione psicologica finalizzata a incoraggiare lo sviluppo cosciente del soggetto, e a sostenere la riuscita scolastica attraverso il rafforzamento della motivazione.

In generale, i metodi di educazione all'orientamento si preoccupano di sviluppare processi cognitivi e riflessivi, mediante l'uso di esercizi che misurano il livello di maturità vocazionale che prevede l'apprendimento di percorsi formativi, la conoscenza di sé, la capacità di sviluppare e mobilitare le proprie risorse. In realtà, questi metodi non hanno un preciso impianto teorico, in quanto nati da studi empirici (Guichard & Huteau, 2001). Ad ogni modo, si possono trovare notevoli riferimenti nella psicologia dello sviluppo, nella psicologia cognitiva e nella psicologia umanista, le cui teorie sono state riprese dalle pratiche pedagogiche all'interno della scuola, ambiente in cui il soggetto viene chiamato a sviluppare e mettere in pratica competenze di natura trasversale.

Lo scenario descritto ricalca il pensiero di Guichard (1987) relativamente all'elaborazione di un metodo avente l'obiettivo di indurre i giovani a riflettere sul proprio futuro professionale, espandendo la prospettiva temporale personale, diventando consapevoli degli stereotipi che guidano le scelte e utilizzando la dissonanza cognitiva per ottenere l'evoluzione del pensiero. Prospettiva riportata nel modello elaborato da Savickas (2005), secondo il quale il percorso professionale deve essere fonte di sviluppo personale.

In definitiva, un buon sistema di interventi orientativi e formativi è quello che si occupa di stimolare una riflessività biografica che - attraverso un processo di sviluppo delle competenze strategiche e di elaborazione dei significati attribuiti a

ricordi passati, esperienze presenti e aspirazioni future – trova la forza di realizzarsi in un comportamento vocazionale.

In conclusione, le ricerche effettuate nel tempo in materia di sviluppo delle competenze hanno preparato il terreno ad una serie di politiche educative aventi lo scopo di stabilire un piano d'azione comune per tutti gli attori coinvolti. In particolare, gli interrogativi posti nell'ultimo decennio in ambito europeo hanno riguardato la pianificazione di soluzioni in grado di garantire a tutti l'apprendimento di quelle competenze necessarie per creare partecipazione attiva durante l'intero arco vitale della persona.

Il quadro europeo ha adottato un concetto di competenza che ha incluso al suo interno le qualità personali, gli atteggiamenti cognitivi e affettivi, le conoscenze e le abilità logiche e operative (*skills*). Le nuove linee guida si sono soffermate sulla categoria delle *soft skills*, per cui sono state individuate delle sottodimensioni: il gruppo delle “*skills* di efficacia personale” in cui rientrano l'autocontrollo e la resistenza allo stress, la fiducia in se stessi, la flessibilità, la creatività e l'apprendimento permanente. Le “*skills* relazionali e di servizio” che riguardano la comprensione interpersonale, l'orientamento al cliente, la cooperazione con gli altri e la comunicazione. Le “*skills* relative a impatto e influenza” esercitate sugli altri grazie alla consapevolezza organizzativa e alle capacità di *leadership*. Le “*skills* orientate alla realizzazione”, cioè l'orientamento agli obiettivi (o al successo), l'efficienza, l'attenzione all'ordine e alla qualità, la proattività, il *problem solving*, la pianificazione e l'organizzazione, la ricerca e gestione delle informazioni, l'autonomia. Infine, sono state considerate le “*skills* cognitive” che concernono il pensiero analitico e concettuale. Mentre le competenze tecnico-professionali collegate a specifici settori lavorativi (legislativo, normativo, economico, scientifico e tecnologico, ecologico, informatico, comunicazione in lingue straniere, *etc.*) sono state classificate nelle cosiddette *hard skills* (Pellerey, 2016a). Tali sono le competenze considerate all'interno della normativa europea per lo sviluppo formativo e occupazionale, le cui indicazioni saranno mostrate nel seguente paragrafo.

1.2 Il quadro europeo per l'apprendimento delle competenze chiave

Nel 2000, con il Consiglio europeo di Lisbona, l'Unione Europea ha riconosciuto il valore delle persone in quanto risorse fondamentali per ogni Paese ed ha sollevato l'urgenza di delineare nuove competenze di base da assicurare nel corso dell'apprendimento permanente con il principale scopo di rispondere al fenomeno della globalizzazione e alla comparsa in scena dell'economia della conoscenza. Nelle Conclusioni di Lisbona, tra le strade da intraprendere, sono state indicate la definizione delle competenze chiave per l'esercizio attivo della cittadinanza, l'innalzamento dei livelli di istruzione e di educazione permanente, e il riconoscimento degli apprendimenti non solo formali ma anche informali e non formali. Questi concetti sono stati ripresi e approfonditi in tutti i successivi documenti europei.

I consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) hanno sottoscritto il programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" concentrato sullo sviluppo di determinate abilità richieste dalla nuova società della conoscenza, mediante attività come la promozione dell'apprendimento delle lingue, lo sviluppo dell'imprenditorialità e l'adozione di una prospettiva europea.

La comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" e la risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 hanno ribadito la priorità di garantire lo sviluppo delle competenze necessarie ad apprendere lungo tutto il corso della vita.

Nel maggio 2003 il Consiglio europeo ha adottato i "parametri di riferimento" per lo sviluppo di competenze chiave in materia di miglioramento della capacità di lettura, della dispersione scolastica, del completamento dell'istruzione secondaria superiore e della partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente.

La relazione del Consiglio del novembre 2004 ha evidenziato l'utilità del contributo dell'istruzione all'apprendimento di valori sociali e civili, quali la cittadinanza, l'uguaglianza, la tolleranza e il rispetto per la conservazione e il rinnovo del contesto culturale comune, insieme al rafforzamento della coesione sociale, a partire dall'ampliamento degli accessi al mondo del lavoro.

Il problema è sorto quando la Commissione nel 2005 si è accorta di non aver raggiunto alcun progresso rispetto al quadro dei livelli di riferimento europei posti come obiettivi da realizzare entro il 2010.

Lo studio di Maastricht sull'istruzione e sulla formazione professionale del 2004 ha rilevato un forte divario tra i livelli d'istruzione richiesti dai nuovi posti di lavoro e i livelli raggiunti dalla forza lavoro europea risultata scarsamente qualificata rispetto alla richiesta di almeno un 50% della popolazione con un livello di istruzione terziario.

Con la stesura del patto europeo per la gioventù, allegato alle conclusioni del Consiglio europeo di Bruxelles (marzo 2005), si è inteso creare un nuovo slancio per ottenere lo sviluppo di una base comune per la formazione delle competenze. È stata aggiunta anche la necessità di raggiungere l'uguaglianza di genere in tutte le azioni raccomandate in precedenza.

Con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 sono state enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave capaci di garantire un equo esercizio della cittadinanza europea. Tra le prime quattro troviamo la comunicazione in lingua madre, la comunicazione in lingue straniere, la competenza matematica, le competenze di base in scienza e tecnologia e la competenza digitale. Le altre sono ritenute centrali per la vita ed il lavoro della persona ed attirano l'interesse del nostro ambito di riferimento. Tra queste abbiamo l'“imparare ad imparare” definito anche come meta-competenza dell'“apprendere ad apprendere” in quanto comprende una multidimensionalità di competenze trasversali sul piano cognitivo, affettivo e sociale (Alberici, 2008). Tale competenza concerne l'abilità di organizzare e regolare il proprio percorso di apprendimento, di gestire il tempo, di assumere nuove conoscenze e di saperle applicare ai diversi contesti. Vi sono le “competenze interpersonali e civiche” che permettono di partecipare alla vita pubblica nell'ottica propositiva di soluzione dei conflitti. Vi è l'“imprenditorialità” come capacità di indurre innovazioni ed adattarsi ai cambiamenti esterni, assumersi la responsabilità delle proprie scelte e motivarsi a realizzare i propri scopi. Infine, vi è l'importanza del “saper esprimere le proprie idee ed esperienze culturali” in maniera intelligente e creativa.

In ultimo, con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 viene costituito il «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente» (EQF) per consentire la certificazione e quindi la comparazione a livello europeo dei titoli e delle qualifiche necessarie per la mobilità professionale. Questo documento ha segnato un passo decisivo verso il superamento delle ambiguità concettuali connesse alla definizione della competenza. Nella Raccomandazione i risultati dell'apprendimento sono stati definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze. Le conoscenze sono state descritte come il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento di teorie e pratiche relative ad un settore di studio e/o di lavoro. Le abilità sono state delineate come capacità di applicare conoscenze e di utilizzare il *know-how* per realizzare compiti e risolvere problemi in termini cognitivi e pratici. Infine, le competenze sono state intese come capacità di utilizzare autonomamente e responsabilmente le conoscenze, le abilità e le capacità personali, sociali e metodologiche nel lavoro e nello studio.

In questo contesto è nato anche un dibattito sulla differenza sottolineata tra i termini "abilità" e "competenza". In merito, è stato riconosciuto il valore del contributo dell'esperto di formazione delle risorse umane, G. Le Boterf (1994), il quale ha affermato che la competenza è una caratteristica della persona più che della situazione. Ragione per cui la competenza non è legata, come l'abilità, a determinati processi o compiti ma dipende dalla persona che anche in mancanza di saperi specifici è capace di mobilitare abilità e capacità personali, sociali, e metacognitive per affrontare i problemi legati al contesto sia personale sia professionale.

Nell'EQF l'abilità è stata intesa come la conoscenza approfondita di un processo tramite cui affrontare gli imprevisti insiti nel processo stesso, mentre le competenze sono state descritte in termini di responsabilità e autonomia, poiché consistono nella capacità di impiegare le conoscenze, abilità e capacità personali in maniera appropriata dinanzi a nuovi contesti.

Come è possibile dedurre, il fine ultimo dell'istruzione e dell'educazione è sviluppare nel soggetto le competenze che gli permettono di esercitare una cittadinanza attiva e di includersi a livello sociale. Perciò, tutti gli attori coinvolti

nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione sono stati chiamati a operare in questa prospettiva.

Nel 2008, l'Associazione delle Università Europee (EUA) - in seguito ad un seminario sull'apprendimento permanente tenutosi alla Sorbona (dicembre 2007) - ha redatto una Carta il cui scopo è garantire un'assistenza alle università europee, nel promuovere il loro ruolo specifico in quanto istituzioni per l'apprendimento permanente, costituendo così un pilastro centrale dell'Europa della conoscenza. Tali impegni sono stati presi e sottoscritti insieme ai governi e ai partner regionali. Con questo documento le Università si sono impegnate nelle seguenti azioni: ampliare gli accessi e introdurre il concetto di apprendimento permanente all'interno delle loro strategie istituzionali; fornire un'offerta formativa che vada incontro ad una popolazione studentesca diversificata; adattare i corsi di studio per un'ampia partecipazione che includa anche studenti adulti di ritorno; offrire servizi di orientamento e consulenza; riconoscere gli apprendimenti pregressi; includere l'apprendimento permanente nella cultura della qualità; rafforzare la relazione tra ricerca, didattica e innovazione; consolidare le riforme per promuovere ambienti di apprendimento flessibili e creativi; sviluppare partenariati a livello locale, regionale, nazionale e internazionale per offrire corsi appropriati; agire da istituzioni modello per l'apprendimento permanente.

Per realizzare questi impegni è stato necessario chiedere ai Governi di assicurare un ambiente favorevole allo sviluppo di contributi concreti da parte delle Università. Pertanto, i Governi, a loro volta, si sono impegnati a: riconoscere il contributo delle università all'apprendimento permanente come valore aggiunto per gli individui e la società; promuovere l'equità sociale e una società dell'apprendimento a carattere inclusivo; includere gli obiettivi dell'apprendimento permanente nelle finalità e nelle attività dei sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità; sostenere lo sviluppo di servizi di orientamento e consulenza; riconoscere gli apprendimenti pregressi; rimuovere ostacoli giuridici al ritorno all'istruzione superiore; assicurare l'autonomia e fornire incentivi per l'apprendimento permanente universitario; incoraggiare i partenariati a livello regionale con le autorità locali, i datori di lavoro e le agenzie; informare e incoraggiare i cittadini nel trarre vantaggi dalle offerte delle università in termini di

possibilità di apprendimento permanente; agire da istituzioni modello per l'apprendimento permanente.

Successivamente, le conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 con l'istituzione di un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (*Education and Training 2020*) hanno elencato alcuni obiettivi strategici per il potenziamento delle azioni presenti in campo: far divenire realtà l'apprendimento permanente e la mobilità; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione; migliorare l'occupabilità; promuovere l'apprendimento delle lingue.

Le dichiarazioni definitive riguardanti il periodo 2010-2020 hanno previsto alcuni criteri di riferimento europei sulla base di quelli adottati nel precedente programma di lavoro *Education and Training 2010* e fondati su dati comparabili che hanno considerato le diversità di ciascuno Stato membro impegnato nell'elaborazione di piani d'azione nazionali. Tali criteri ribaditi e ampliati con la Strategia Europa 2020 hanno previsto le seguenti azioni:

- aumentare la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, agevolando in particolare l'inserimento delle persone scarsamente qualificate (media di almeno il 15%) e istruendo anche persone provenienti da un contesto migratorio;
- garantire un livello adeguato nelle competenze di base con speciale riferimento a lettura, matematica e scienze, rendendo inferiore al 15% la quantità dei quindicenni che risultano insufficienti in tali materie;
- rispondere alla domanda crescente di diplomati dell'istruzione superiore, raggiungendo una quota di almeno il 40% di persone tra i 30 e i 34 anni in possesso di un diploma;
- ridurre la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente la propria istruzione e formazione arrivando ad un numero inferiore al 10%;

- aumentare la partecipazione all'istruzione della prima infanzia come punto di partenza per il futuro successo scolastico estendendola ad almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria.

Le Nazioni Unite hanno già provveduto al rinnovo delle intenzioni con la stesura dell'“Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile” che tra i vari obiettivi ha espresso chiaramente quello di raggiungere un'educazione di qualità, equa ed inclusiva con pari opportunità di apprendimento soprattutto nei paesi meno avanzati e nelle aree marginalizzate dei paesi ad economia maggiormente sviluppata. Risulta evidente come il ruolo dell'educazione sia considerato strategico per la realizzazione di tutti gli obiettivi dell'agenda relativi alla salute, all'uguaglianza di genere, al lavoro dignitoso, alla crescita economica, alla tutela dell'ambiente. L'agenda è stata ispirata da una “visione umanista” dell'educazione e dello sviluppo dei diritti umani, della giustizia sociale, dell'inclusione e della protezione delle diversità culturali, linguistiche ed etniche e della responsabilità condivisa.

Ma, nonostante sia presente molta documentazione sul tema e alcuni casi virtuosi abbiano sviluppato tale visione, è necessario assumere un comportamento consapevole nei riguardi di una serie di criticità rimaste ad ostacolare la piena realizzazione degli obiettivi considerati. L'adozione di una “didattica delle competenze” è ancora lontana dal divenire una realtà estesa a tutti i Paesi. Ciò non è dovuto solo alla carenza di riforme sostanziose dei programmi scolastici e di riorganizzazione dei sistemi di istruzione e formazione, ma è dovuto anche alla mancanza di un comune modello teorico-operativo capace di far fronte alle difficoltà degli insegnanti nel valutare competenze di natura trasversale.

1.3 I piani di formazione e orientamento in Italia: punti di forza e criticità

Ogni Paese ha cercato di seguire le linee guida rilasciate dall'Unione europea adattandole al proprio sistema di istruzione e formazione che, sul piano internazionale, risente delle diversità sociali, politiche ed economiche.

L'Italia, con il documento tecnico allegato alla Raccomandazione del 18 dicembre 2006 recepita dal DM 139 del 22 agosto 2007 - «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione» ha distinto le competenze chiave in:

- competenze relative agli assi culturali declinate in abilità e conoscenze (lingua italiana, lingua straniera e altre forme di linguaggio scientifico e storico-sociale);
- competenze per l'esercizio della cittadinanza: imparare a imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere i problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione.

Di fatto, dal settembre 2012, il sistema educativo italiano ha definito gli obiettivi da raggiungere nelle «Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione» del MIUR. È stato delineato il ruolo della scuola dell'infanzia nel promuovere nei bambini, dai 3 ai 6 anni di età, lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e l'avvio alla cittadinanza attiva. Sono stati previsti cinque campi di esperienza al fine di procurare determinati apprendimenti: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo.

Per la scuola primaria è stato stabilito lo scopo di far acquisire le conoscenze e le competenze culturali di base. Le discipline previste dalle nuove Indicazioni per i cinque anni di scuola primaria sono: italiano, inglese, storia, geografia, matematica, scienze, tecnologia e informatica, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia. A queste discipline è stato aggiunto l'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione» che con le nuove Indicazioni del 2012 ha superato definitivamente la fase sperimentale avviata nell'a.a. 2009/2010.

Pertanto, al termine del primo ciclo di istruzione dovrebbe emergere un profilo con le seguenti caratteristiche: consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti; riconoscimento e rispetto delle diverse identità; interpretazione dei vari sistemi culturali e rispetto delle regole condivise; capacità di portare a termine

un lavoro in maniera individuale e collaborativa; padronanza nella lingua italiana; espressione a livello elementare in lingua inglese sia con persone di diverse nazionalità sia nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; padronanza delle conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per l'analisi di dati e fatti della realtà; pensiero razionale e capacità di *problem solving*; auto-orientamento; competenze digitali; capacità di trattenere le conoscenze e di procurarne nuove; cura e rispetto di sé nel riguardo di un sano stile di vita e di una buona convivenza civile; responsabilità nel fornire e chiedere aiuto agli altri; impegno in campi espressivi, motori e artistici in relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento.

Come per la scuola primaria, il curriculum della scuola secondaria di primo grado è stato definito sulla base delle nuove «Indicazioni nazionali per il curriculum» del 2012. La scuola secondaria di primo grado, frequentata da ragazzi dagli 11 ai 14 anni, deve porre le discipline come modalità di conoscenza e rappresentazione del mondo reale. Le discipline previste dalle nuove Indicazioni per i tre anni di scuola secondaria di primo grado sono: italiano, inglese e seconda lingua comunitaria, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica, tecnologia. Anche in questo curriculum è stata inclusa la conoscenza della Costituzione della Repubblica italiana al fine di instaurare un'educazione all'etica della responsabilità finalizzata al miglioramento continuo del proprio contesto di vita.

All'uscita dal primo ciclo di istruzione, gli studenti accedono obbligatoriamente al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione (istruzione obbligatoria fino a 16 anni). Gli alunni possono scegliere fra i percorsi generali e professionali offerti nell'ambito dell'istruzione secondaria di secondo grado di competenza statale e i corsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IfP) di competenza regionale.

L'istruzione secondaria di secondo grado di tipo generale, della durata di cinque anni, si svolge in sei tipi di liceo: artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico (con opzione delle scienze applicate) e delle scienze umane (con opzione economico-sociale).

A partire dall'anno scolastico 2010/11 le «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali» hanno delineato un Profilo che «indica i risultati di apprendimento comuni all'istruzione liceale, divisi nelle cinque aree: metodologica (acquisire un metodo di studio autonomo e flessibile); logico-argomentativa (saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui); linguistica e comunicativa (padroneggiare scrittura, lettura, comprensione e espressione della lingua italiana); storico-umanistica (conoscere i presupposti culturali e la natura delle istituzioni politiche, giuridiche, sociali ed economiche, con riferimento particolare all'Italia e all'Europa, e comprendere i diritti e i doveri che caratterizzano l'essere cittadini); scientifica, matematica e tecnologica (sapersi orientare nel campo delle scienze applicate e saper usare strumenti telematici).»³. Come nei livelli precedenti, l'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione» è diventato un obiettivo che tutte le scuole devono considerare nel proprio piano di offerta formativa.

L'istruzione secondaria di secondo grado professionale è organizzata presso gli istituti tecnici e gli istituti professionali. In entrambi i casi i corsi di studio hanno la durata complessiva di cinque anni e sono destinati a studenti fra i 14 e i 19 anni. I percorsi offerti nei primi riguardano i settori economico e tecnologico, mentre nei secondi vi sono i settori dei servizi e dell'industria e dell'artigianato. Durante i cinque anni di studio gli studenti acquisiscono conoscenze e competenze professionali relativi al proprio settore. Tali saperi e competenze sono organizzati in riferimento a quattro assi culturali: dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale. Anche per l'istruzione secondaria superiore professionale, a partire dall'anno scolastico 2010/2011, l'insegnamento «Cittadinanza e Costituzione» è divenuto un obiettivo irrinunciabile per la formazione delle competenze chiave del cittadino.

³ MIUR, Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.”, p. 7.

Volendo proseguire gli studi, il sistema dell'istruzione superiore in Italia è offerto dalle università, dall'Alta formazione artistica e musicale (Afam), dagli Istituti tecnici superiori (Its) e dagli istituti superiori.

Considerando l'ambito universitario le attività formative sono state raggruppate in determinate tipologie: formazione di base; ambiti caratterizzanti la classe o il corso; ambiti disciplinari affini o integrativi dell'ambito di studio; autonomamente scelte dallo studente; preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e verifica della conoscenza della lingua straniera; conoscenze linguistiche, abilità informatiche, relazionali; tirocini formativi e di orientamento; alternanza formazione-lavoro.

Infine, è stato elaborato un piano di istruzione e formazione degli adulti rivolto a coloro che per età fanno parte della popolazione scolastica a rischio di dispersione e che devono essere inseriti in percorsi di reinserimento nel percorso scolastico e coloro che, pur avendo assolto l'obbligo scolastico, sono usciti dai percorsi scolastici ordinari ma intendono rientrarvi. In particolare, le attività dei centri aperti per l'educazione degli adulti hanno previsto: accoglienza, ascolto e orientamento; alfabetizzazione primaria funzionale e di ritorno; apprendimento della lingua e dei linguaggi; sviluppo e consolidamento di competenze di base e di saperi specifici; recupero e sviluppo di competenze strumentali culturali e relazionali; acquisizione e sviluppo di una prima formazione o riqualificazione professionale; rientro nei percorsi di istruzione e formazione di soggetti in condizioni di marginalità.

Le Indicazioni Nazionali hanno costituito il principale punto di riferimento, per tutti i livelli di istruzione e formazione, riguardo al tipo di conoscenze, abilità e competenze che gli allievi dovrebbero sviluppare. I diversi documenti hanno esplicitato le competenze che gli alunni dovrebbero conseguire nei quattro assi culturali (linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) e le competenze necessarie per l'esercizio della cittadinanza (imparare a imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere i problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione).

In realtà, appare subito chiaro che le competenze chiave di cittadinanza richiamano alcune delle otto competenze chiave europee. In aggiunta, il limite riscontrato nelle indicazioni nazionali consiste nella separazione tra le competenze di cittadinanza e le competenze degli assi culturali. Pertanto, il pericolo appurato sul piano reale è la mancata connessione tra conoscenze e competenze, che porta a trascurare l'aspetto sociale, relazionale e metodologico, propri delle competenze chiave delineate in ambito europeo, che invece dovrebbero essere considerati al centro dei processi di sviluppo delle competenze tacite ed esplicite.

È noto, ormai, che l'apprendimento di tali competenze è essenziale per la formazione di soggetti in grado di pensare e agire sensatamente in vista della realizzazione di un proprio progetto esistenziale. Ciò nonostante, risulta ancora difficile far divenire tutto questo una realtà per tutte le fasce della popolazione che non si differenziano solo nell'età (giovani e anziani) ma sono classificate anche in categorie a maggiore rischio di emarginazione (es. disabili; immigrati; disoccupati; NEET - *Not (engaged) in Education, Employment or Training*).

In realtà, l'Italia deve ancora trovare il modo di rispondere ad alcune criticità della sua struttura formativa. Secondo M. Margottini (2015), professore di Didattica dell'orientamento, tra questi limiti compare l'inadeguatezza della formazione tecnica e professionale nell'offrire un'adeguata preparazione per l'inserimento nel mercato del lavoro e per il proseguimento degli studi. Inoltre, la formazione degli indirizzi scolastici risente ancora della separazione tra cultura classica e istruzione tecnica tramandata dalla legge Casati (1859) e dalla riforma Gentile (1923). Uno degli effetti di questo sistema è la passività dello studente che si trova a seguire un percorso obbligatorio basato su un inflessibile piano di studi. Un'altra problematica è l'insufficiente preparazione degli studenti ai percorsi universitari, da parte della scuola secondaria di secondo grado, che comporta scelte incoerenti dell'indirizzo degli studi e che causa una grande quantità di abbandoni e ritardi scolastici. Ulteriore questione è l'incapacità di valorizzare le risorse umane all'interno del sistema produttivo, e ciò provoca nei ragazzi un atteggiamento di sfiducia e, quindi, l'assenza di attività di progettazione del proprio futuro (Margottini, 2015).

Alla luce di queste considerazioni condivise, l'Italia ha avvertito una nuova sensibilità nei confronti del ruolo chiave rivestito dall'orientamento all'interno della

società, la cui richiesta riguarda sia giovani che adulti. La continua riflessione sulle modalità di superamento dei fenomeni crescenti della dispersione scolastica, dell'inoccupazione e della disoccupazione ha richiamato la necessità di sviluppare un sistema integrato di interventi finalizzato al successo scolastico e formativo di ogni persona. Sul piano della ricerca diversi studiosi hanno proposto la costruzione di nuovi modelli d'azione. Tra questi, di notevole impatto è stato l'approccio *life design* di M. Savickas (2012) che mira a formare «un individuo adattabile [...] in grado di modificare una serie di elementi personali – conoscenze, abilità, disposizioni, comportamenti – per venire incontro alle richieste della situazione in cui è inserito. [...] Elevati livelli di adattabilità sono associati a una personalità di tipo proattivo, a significativi livelli di *locus of control* interno, di ottimismo, di persistenza, di capacità di *coping* e *problem solving* e di capacità di iniziativa, apertura mentale e ricerca di opportunità.»⁴.

In questo scenario, l'orientamento ha acquistato una nuova dimensione in quanto non è più visto come uno strumento per gestire la transizione da una scuola all'altra ma è diventato la chiave per aiutare la persona, in ogni fase della vita, a realizzare in maniera autonoma e responsabile il proprio progetto esistenziale.

Infatti, nella Risoluzione del Consiglio europeo del 21 novembre 2008 «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» la competenza chiave “imparare ad imparare” è stata considerata fondamentale per lo sviluppo e l'arricchimento della capacità di orientamento dei cittadini lungo tutto l'arco della vita. Tale capacità mobilita la persona verso: la conoscenza del proprio contesto storico ed economico; l'attivazione di un processo di autovalutazione mediante cui conoscere se stessi ed essere capaci di descrivere le competenze acquisite nell'ambito dell'istruzione formale, informale e non formale; la conoscenza dei sistemi di formazione, certificazione e impiego nel mondo lavorativo.

La Risoluzione del 2008 ha invitato gli Stati membri a introdurre nei programmi di istruzione le attività di apprendimento e insegnamento finalizzate allo

⁴ Margottini, M. (2015), *L'orientamento a livello universitario*, p. 540.

sviluppo dell'attitudine all'orientamento e a preparare ed accompagnare gli insegnanti e i formatori durante lo svolgimento di tali attività. In particolare, è stata ribadita l'importanza di attivare servizi di orientamento a scuola per combattere l'abbandono scolastico precoce⁵.

Per quanto riguarda l'Italia, le recenti riforme della scuola e del mercato del lavoro potrebbero agevolare il perseguimento di una strategia integrata di apprendimento permanente in cui dovrebbe trovare ampio spazio una progettazione didattica basata sulla promozione di processi di autovalutazione e auto-orientamento.

La Circolare Ministeriale del 15 aprile 2009 «Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita» (CM 43/2009) ha invitato ad integrare la didattica orientativa nei percorsi di istruzione fin dalla scuola dell'infanzia e in maniera trasversale a tutte le discipline definendo il ruolo di tutorato orientativo del docente come guida e facilitatore dell'apprendimento.

Successivamente sono nati tre Accordi definiti in Conferenza Unificata tra Governo, Regioni ed Enti Locali. Il primo accordo è stato concluso nel 2012 con la decisione di condividere una strategia nazionale di orientamento permanente nel campo dell'educazione, della formazione professionale e dell'occupazione. Il secondo accordo, concluso nel 2013, ha stabilito le «Linee guida per l'orientamento permanente». L'ultimo, sancito nel 2014, ha definito i livelli dei servizi e delle competenze degli operatori dell'orientamento.

L'emanazione delle «Linee guida nazionali per l'orientamento permanente» (prot. N. 4232 del 19.02.2014) ha segnato definitivamente la centralità e la trasversalità dell'orientamento nel sistema di istruzione e formazione. Il documento riconosce l'orientamento come un diritto del cittadino di qualsiasi età e stabilisce l'importanza di rendere il cittadino autonomo durante i processi di identificazione di interessi, competenze e attitudini personali, di ricerca di opportunità e risorse disponibili, di responsabilità nella presa di decisioni relative al proprio percorso di formazione e lavoro, di progettazione e realizzazione dei propri obiettivi, e di gestione di percorsi attivi. Come recita l'Art. 1 dell'Accordo sull'orientamento

⁵ E.C. (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.

permanente, sancito in C.U. il 20.12.2012, l'azione orientativa mira a «facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative.».

Per queste ragioni, l'orientamento formativo deve avere una funzione educativa, permanente e trasversale e deve essere presente sin dalla scuola dell'infanzia grazie al lavoro di insegnanti e operatori del settore. Naturalmente, l'intenzionalità orientativa deve entrare anche nell'insegnamento universitario in un sistema aperto con le imprese al fine di allineare il sistema formativo con quello lavorativo (Margottini, 2015).

La lentezza della formulazione di piani legislativi nazionali risente dello sviluppo tardivo di un'adeguata prospettiva psico-pedagogica. Da decenni tali considerazioni sono presenti nell'ambito educativo inglese e statunitense che hanno creato le loro fondamenta sugli insegnamenti pedagogici di J. Dewey (1916) nel considerare le competenze strategiche come abiti intellettuali e operativi. Mentre in Italia - nonostante la storica tradizione aristotelica sulle competenze viste come virtù e la rilettura dei lavori deweyani sviluppata da M. Baldacci (2006, 2012) concentrata poi sull'elaborazione di un curriculum scolastico e formativo finalizzato allo sviluppo di abiti cognitivi e affettivi - vi è ancora una certa resistenza alla diffusione di una didattica incentrata sulle competenze di natura strategica (Pellerey, 2013a).

In conclusione, urge un rinnovamento della didattica scolastica e universitaria mediante l'acquisizione di un modello *competence based learning* capace di unire le conoscenze e competenze disciplinari con quelle trasversali e strategiche per aiutare gli studenti a realizzare gli obiettivi di occupabilità e cittadinanza (Margottini, 2015).

Capitolo 2 - Competenze strategiche e prospettive temporali per dirigere se stessi nell'apprendimento e nel lavoro

Negli ultimi decenni, le ricerche in ambito psico-pedagogico hanno mostrato come «una delle finalità fondamentali dell'intero percorso formativo educativo nazionale sia la capacità di dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale»⁶. Le politiche dello sviluppo e della formazione permanente hanno puntato alla progettazione e alla realizzazione di percorsi educativi mirati al potenziamento della competenza delle competenze: “apprendere ad apprendere”. In merito è stata prodotta una grande quantità di ricerca teorica e sperimentale volta al recupero dell'intenzionalità del soggetto, con particolare riguardo ai processi decisionali e motivazionali propri dell'agire umano (Lewin, 1942; Nuttin, 1964).

In realtà, il concetto della dinamica motivazionale non è nuovo sullo scenario attuale, in quanto già individuato ai tempi dell'antica filosofia greca da Aristotele, il quale aveva osservato il moto delle energie generate dalla percezione di possedere le risorse interne necessarie per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Come è possibile notare, la centralità del soggetto che apprende e i meccanismi dei processi di apprendimento sono argomenti che hanno attirato l'attenzione di molti studiosi durante le diverse epoche storiche. Tanto da diventare un punto focale del dibattito dell'attivismo pedagogico dei primi anni del Novecento, periodo in cui le “scuole nuove” hanno spostato il focus da una “pedagogia dell'insegnamento” ad una “pedagogia dell'apprendimento”.

Questi sviluppi hanno accompagnato l'affermarsi dell'interesse psicologico verso il concetto di competenza, in quanto disciplina coinvolta da sempre nello studio dei comportamenti basati sulle pulsioni interne al soggetto e sulle sollecitazioni ambientali (White, 1959). Un concetto strettamente legato alla sfera motivazionale che diversi ricercatori hanno visto a fondamento dell'agire umano, notando una sua dipendenza dal rapporto tra la percezione di possedere le competenze adeguate al compito e il valore attribuito all'obiettivo. È stato rilevato che nel momento in cui questo rapporto viene a mancare non viene attivata alcuna

⁶ Pellerey, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, p. 8.

spinta motivazionale ad agire. Alcune teorie psicologiche hanno dimostrato l'esistenza di tale rapporto: la «teoria dell'autoefficacia» di A. Bandura (1997), la “teoria del valore del Sé” di M. V. Covington (1992), il “modello attesa-valore” di A. Wigfield e J. S. Eccles (1992). Tali studi hanno dimostrato come la concezione che si ha di Sé e delle proprie capacità influenza notevolmente la disponibilità a impegnarsi in un compito. La persona che ritiene di avere buone capacità intellettive è in grado di coltivare maggiori aspettative di successo e riesce a mantenere sforzi costanti; al contrario, colui che si ritiene incapace di apprendere ha una concezione limitata dei suoi successi e quindi presenta un debole impegno (Dweck & Elliott, 1983).

Dunque, in termini di apprendimento, il soggetto è stato considerato l'attivo costruttore di conoscenze concettuali e procedurali. Quindi, oltre alla sfera decisionale e motivazionale, sono state considerate anche le capacità operative con cui l'individuo riesce a realizzare i propri obiettivi. Come vedremo in seguito, sono state prese in esame le variabili cognitive, affettivo-motivazionali e temporali poste alla base del processo di autodirezione nell'apprendimento e nel lavoro.

2.1 Processi e strategie di apprendimento

Come è noto, molti studiosi hanno preso in esame le diverse dinamiche che dirigono i processi di apprendimento. Ad esempio, gli psicologi J. G. Borkowski e P. K. Thorpe (1994) hanno parlato di “dinamica dell'azione di apprendimento” per definire il processo in cui la decisione di impegnarsi in un compito è seguita dall'attivazione di strategie metacognitive. Secondo gli autori, i risultati ottenuti al termine dell'esecuzione di un'attività stimolano un processo di autovalutazione che ha il potere di influenzare lo stile attributivo di successi e fallimenti, rispetto a fattori interni (controllabili) o esterni (non controllabili), la percezione di Sé e lo stato motivazionale della persona.

Nel 1974, lo psicologo M. C. Wittrock ha presentato il “modello generativo dell'apprendimento”. Questo modello considera i processi cognitivi che lo studente attiva per produrre e trasferire la conoscenza, al fine di costruire i significati attraverso la generazione di associazioni tra stimoli e conoscenze preesistenti,

credenze ed esperienze. Tale teoria è stata ripresa negli anni Ottanta nell'ambito della psicologia socio-cognitivista (Bandura, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Harter, 1981; Weiner, 1985; Wigfield & Eccles, 1992), filone diretto allo studio approfondito dei processi motivazionali (Anderman, 2010).

Il merito del lavoro di Wittrock e colleghi (Wittrock & Alesandrini, 1990) consiste nell'aver riconosciuto il potere esercitato dalla conoscenza precedente (*prior knowledge*) nel dirigere il processo di apprendimento e costruzione di significato. Le successive ricerche hanno ampliato tale concetto, aggiungendo l'osservazione di un rapporto circolare tra la motivazione e l'attivazione dei processi di apprendimento. Infatti, le teorie più recenti (Grabowski, 2004; Lee, Lim, & Grabowski, 2008) hanno ritenuto che a partire da una spinta motivazionale il soggetto attiva il processo di costruzione dei significati, la cui riuscita produce a sua volta degli effetti sulla motivazione accademica. In questo senso, se l'individuo vive una positiva esperienza di apprendimento riesce a perseguire in maniera efficace il processo di costruzione delle credenze circa il proprio valore, e a sviluppare, quindi, la capacità di attivare nuovi e continui processi di costruzione della conoscenza (Anderman, 2010).

Lee, Lim e Grabowski (2008) hanno effettuato una lettura in chiave moderna delle idee presentate da Wittrock (1974, 1992) mostrando come un processo di apprendimento generativo, per esistere, abbia bisogno dell'interazione di più elementi: un soggetto mentalmente attivo e responsabile nella costruzione di relazioni tra ciò che conosce (conoscenze pregresse) e ciò che vuole apprendere (Wittrock & Alesandrini, 1990); la motivazione che solleva l'impulso ad apprendere e realizzare un obiettivo (Corno, 2001) e che regola la persistenza, la volizione, e quindi sostiene l'interesse durante l'intero processo di generazione della conoscenza; le strategie di apprendimento per la codifica semplice e complessa; l'integrazione delle diverse strategie.

Negli stessi anni Ottanta, una grande attenzione è stata rivolta anche al processo di autodeterminazione, cioè la capacità decisionale che coinvolge le fasi di elaborazione dei progetti di vita e di individuazione dei mezzi per realizzare i propri obiettivi (Deci & Ryan, 1985). L'altro processo che è stato preso in esame è l'autoregolazione, cioè la capacità di gestire se stessi nella definizione degli

obiettivi, tra fasi di autocontrollo e autovalutazione (Zimmerman, 1989). Da quel momento in poi, l'attenzione è stata diretta al compito rivestito dalla motivazione nell'attivare il sistema cognitivo, fornire energie e mantenere un comportamento diretto alla pianificazione e alla realizzazione di obiettivi futuri, al fine di permettere ad ogni persona di realizzare un progetto esistenziale dotato di senso. In merito, sono stati prodotti numerosi lavori nell'ambito della formazione degli adulti, per cui si ricordano anche gli studi condotti in ambiente anglofono da M.S. Knowles (1975) che ha parlato di *Self-directed Learning* e dagli studi effettuati in campo francofono da P. Carré (2002) che ha introdotto il termine *Autoformation*. Naturalmente, nel tempo, questi termini sono stati declinati in ulteriori espressioni analoghe e adattati ai diversi gradi di apprendimento (Carré e Moisan, 2002).

P. Carré (2002), nel suo lavoro, ha evidenziato l'importanza dei contributi offerti da E. L. Deci e R. M. Ryan (1985) con la teoria dell'auto-determinazione e da J. Zimmerman (1989a,b; 2000) con la teoria dell'autoregolazione. Analizzando queste ricerche, Carré (2002) ha proposto di integrare, nel concetto di auto-direzione, l'auto-determinazione che contiene la scelta, il controllo e l'intenzionalità dell'azione (spinta motivazionale) e l'auto-regolazione che riguarda il monitoraggio e la valutazione dell'azione. Con ciò egli ha individuato due livelli: uno "strategico" con cui il soggetto riesce a dare un senso e uno scopo all'azione e uno "tattico" con cui la persona controlla la coerenza e l'orientamento del proprio agire (Pellerey, 2006).

Di seguito sono mostrate nel dettaglio le teorie che hanno vagliato le dinamiche di ciascun processo di apprendimento, le cui variabili - come dimostrato da diversi ricercatori - sono strettamente interrelate tra loro.

Lo psicologo tedesco H. Heckausen (1991) è stato tra i primi a descrivere il processo di autodirezione in termini di spinte motivazionali, perché strettamente collegato alla fase di determinazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere attraverso percorsi di scelta e intenzionalità dell'azione. A tal proposito, durante l'analisi delle dinamiche motivazionali, la psicologia umanista ha individuato due principali tipologie: motivazioni "intrinseche" ed "estrinseche". Le prime dipendono dalle caratteristiche personali che variano da un soggetto all'altro,

mentre le seconde scaturiscono da fattori esterni alla persona e, quindi, provenienti dal contesto sociale di appartenenza.

Gli psicologi E. L. Deci e R. M. Ryan (1985) e R. Flaste (1996) hanno delineato tre tipi di motivazioni intrinseche, equivalenti a bisogni psicologici innati, che rispondono al principale bisogno di dare un senso alle azioni, al fine di soddisfare il proprio benessere psicologico (Baard, Deci, & Ryan, 2000; La Guardia et al., 2000; Reis et al., 2000; Sheldon & Elliot, 1999; Szadejko, 2003). Inoltre, essi hanno rilevato che la mancata soddisfazione di questi bisogni può persino degenerare in stati depressivi (Deci & Flaste, 1996).

Tra i principali tipi di motivazione intrinseca sono stati individuati i bisogni di autonomia, di competenza e di relazionalità:

- il bisogno di autonomia, come scoperto da R. M. Ryan e J. P. Connell (1989), non fa riferimento solo al bisogno di auto-efficacia (Bandura, 1997) o alla ricerca d'indipendenza dal proprio nucleo familiare (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995) ma riguarda anche la necessità di percepirsi artefici del proprio destino;
- il bisogno di competenza, presente sin dall'infanzia, è fondamentale per la persona indipendentemente dalla sua natura intrinseca o estrinseca. Il sentimento che deriva dal suo soddisfacimento incide fortemente sul senso di autorealizzazione. Inoltre, il grado di percezione di competenza è dato dalla "sfida ottimale", cioè più il compito è difficile, maggiore sarà la percezione di competenza e realizzazione che deriverà dall'affrontare gli ostacoli trovati sul cammino (Deci & Flaste, 1996);
- il bisogno di relazionalità, non riguarda solo i rapporti interpersonali ma anche le relazioni più profonde come quelle tra pari e con il partner (Deci & Flaste, 1996). La soddisfazione di questo bisogno dipende dalla presenza di elementi fondamentali come la reciprocità e l'accettazione dell'altro diverso da sé (Ryan & Powelson, 1992).

Dunque, secondo la teoria della valutazione cognitiva di Deci & Ryan (1985), l'autodeterminazione deriva dalla soddisfazione di questi tre principali bisogni, il cui grado di percezione e soddisfazione viene continuamente misurato dal soggetto.

In aggiunta, per quanto riguarda il mondo occidentale, Deci e Ryan (1985) hanno elaborato un modello di integrazione dei processi motivazionali intrinseci ed estrinseci fondato su tre livelli:

1. processo di introiezione dell'azione e del comportamento mediante l'autoregolazione della propria condotta, sulla base di collegamenti tra le influenze esterne (modelli, mode) ed i bisogni interiori;
2. processo di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche mediante l'identificazione del Sé, per cui le proprie prospettive di vita dipendono dalle interazioni con gli altri (es. il volontariato, oltre ad essere una forma di aiuto verso gli altri, è vissuto come un'esperienza positiva per la vita di colui che ne offre servizio);
3. processo di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche tramite la loro integrazione con le motivazioni intrinseche (es. la motivazione alla ricchezza è collegata al bisogno di autonomia e competenza).

Come è possibile immaginare, la soddisfazione dei bisogni sia intrinseci sia estrinseci condiziona notevolmente la qualità della vita di ogni soggetto. Pertanto, all'interno di un contesto democratico l'educatore ha il compito di guidare il giovane, che si trova a dover canalizzare le forze interne ed esterne, verso la realizzazione di un efficace processo di autodeterminazione (Pellerey, 2006). Si evidenzia, dunque, l'importanza di curare i processi decisionali con cui l'individuo dirige e gestisce il proprio percorso di vita.

Tale assunto è stato approfondito intorno agli anni Ottanta, quando J. Kuhl (1984), studioso dell'"agire umano" e allievo di Heckhausen, riconsiderò il processo decisionale che il suo predecessore aveva suddiviso in due fasi: la fase pre-decisionale di tipo motivazionale e la fase post-decisionale di tipo volitivo. Kuhl (1985), soffermandosi sulla fase post-decisionale che precede la realizzazione dell'obiettivo, ha elaborato la teoria del controllo volitivo dell'azione con cui è giunto alla formulazione del concetto di "orientamento all'azione". In merito, l'autore ha individuato un sistema di autoregolazione secondo cui a partire dai 9 anni si sviluppano una serie di strategie metacognitive finalizzate all'auto-controllo

delle azioni: strategie di attenzione selettiva delle informazioni utili allo sviluppo dell'azione e successiva inibizione di quelle non inerenti alla stessa; strategie di mantenimento nella memoria e codifica delle informazioni; strategie cognitive di governo per cui si ricercano le informazioni che possono agevolare la realizzazione dell'azione; strategie di controllo delle emozioni che possono indebolire il processo di volizione; strategie di controllo e protezione delle motivazioni che mantengono attive le scelte operate; strategie di organizzazione e governo dell'ambiente di apprendimento; strategie di superamento delle situazioni che disturbano la concentrazione sull'obiettivo.

Successivamente, lo studioso ha sostituito il concetto di "controllo volitivo dell'azione" con quello di "autodirezione". Con questa azione Kuhl ha voluto evidenziare il ruolo del soggetto-autore che gestisce se stesso (auto-dirige), rispetto alle sue interazioni con l'ambiente, in funzione di un continuo processo evolutivo del sistema del Sé. Secondo tale ottica, la capacità di autodirigersi consiste nella capacità di prendere decisioni, porsi degli obiettivi e realizzarli, mantenendo un'elevata motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 1991) ed essendo consapevoli delle difficoltà e degli ostacoli che possono subentrare durante l'azione (Fröhlich & Kuhl, 2003).

In sostanza, il processo di autodirezione appare caratterizzato dall'interazione di due principali dinamiche, l'autocontrollo e l'autoregolazione. In questo caso, per autocontrollo si intende la parte conscia dell'autodirezione che si realizza nell'intenzione di perseguire gli obiettivi. Durante questo processo la percezione di Sé viene inibita al fine di non essere soggetti a distrazioni. L'autoregolazione rappresenta la parte inconscia orientata al mantenimento delle azioni e all'integrità del Sé (motivazione, umore, attenzione, *etc.*). Per quanto riguarda la sfera pratica, il processo di autodirezione si articola in sei azioni: mantenimento dell'intenzione; inibizione della realizzazione (per evitare l'esecuzione affrettata di un'intenzione); sospensione dell'inibizione o iniziativa (avviene nel momento adatto alla realizzazione dell'intenzione); autorappresentazione (orientamento verso i bisogni del sistema del Sé); auto-inibizione (adattamento dei propri interessi a quelli dell'altro) in cui rientra la funzione di autocontrollo (repressione e controllo degli

impulsi); riconoscimento degli oggetti (percezione di mete concrete che hanno la precedenza anche se non sono concordi con i desideri del Sé), (Pellerey, 2006).

Inoltre, durante il processo di autocontrollo è necessario fare molta attenzione, poiché se il soggetto assume un eccessivo controllo volitivo sulle proprie azioni rischia di incorrere in fenomeni auto-alienanti (es. non conoscere i propri desideri e vivere in funzione degli altri), (Kuhl & Fuhrman, 1998; Fröhlich & Kuhl, 2003).

Proseguendo gli studi sul processo del controllo volitivo dell'azione, Kuhl è giunto ad elaborare anche la teoria delle «interazioni sistemiche della personalità» (Kuhl, 2000; Kuhl & Fuhrmann, 1998; Kuhl & Völker, 1998). Tale teoria spiega il collegamento tra i processi cognitivi, motivazionali e affettivi, delineando un rapporto di dipendenza tra la memoria intenzionale (mantenimento delle intenzioni), il sistema di regolazione del comportamento (sistema esecutivo), la memoria estensionale (conoscenza coerente di Sé e del contesto) e il sistema di riconoscimento degli oggetti (attenzione orientata all'incongruenza). La formazione o l'inibizione di questo collegamento dipende dai processi affettivi e quindi dalla personalità di ciascun individuo. Affinché questi quattro sistemi collaborino per ottenere il controllo dell'azione, l'intensità delle emozioni positive e negative dovrebbe essere sempre di livello medio. È chiaro, però, che la loro attivazione dipende anche dall'adattamento ad una determinata situazione. Dunque, per mantenere un efficace processo di autodirezione è necessario rivedere continuamente i vari processi mentali e le azioni necessarie per raggiungere gli obiettivi personali (Pellerey, 2006).

Quanto al processo di autoregolazione, uno dei contributi più significativi è derivato dagli studi condotti nell'ambito della psicologia socio-cognitiva. Uno dei massimi esponenti sul tema è stato lo psicologo B. J. Zimmerman (1989 a,b), il quale ha definito l'autoregolazione come il processo di apprendimento che coinvolge il soggetto sul piano metacognitivo, motivazionale e operativo. Secondo questo studioso, le variabili che determinano tale processo sono: la capacità di gestire il tempo di studio; la pratica sviluppata; la padronanza di metodi di

apprendimento; il ruolo degli obiettivi che si vogliono raggiungere; la percezione di efficacia (Zimmerman, 2002).

Successivamente, B. J. Zimmerman e M. Campillo (2003) hanno individuato tre fasi mediante cui si manifesta, secondo uno schema ciclico, una competenza autoregolativa nell'apprendimento scolastico e professionale. Tale schema prevede la fase di anticipazione o di preparazione dell'azione (convinzioni, motivazioni, definizione degli obiettivi), la fase di attuazione dell'azione o del progetto (auto-osservazione e autocontrollo) e la fase della riflessione successiva all'azione (autovalutazione e elaborazione delle attribuzioni causali).

Di seguito, le fasi dello schema ciclico del processo di autoregolazione sono esaminate nel dettaglio⁷:

1. La «fase di anticipazione o preparazione dell'azione» comprende l'attivazione delle spinte motivazionali, l'analisi del compito da affrontare e la presa in carico degli obiettivi.

Secondo la corrente socio-cognitiva, i soggetti altamente autoregolati sono in grado di organizzare gli obiettivi in maniera gerarchica dividendoli in una serie di piccoli obiettivi raggiungibili, hanno elevate capacità anticipatorie anche grazie alle convinzioni motivazionali di natura intrinseca e una percezione più profonda della propria autoefficacia (Bandura, 1986). Mentre, è stato rilevato che i soggetti poco autoregolati si prefissano mete troppo lontane e poco strutturate con assenza di strategie utili a raggiungere lo scopo, non hanno molte aspettative, non percepiscono la propria autoefficacia e sono più orientati verso riconoscimenti esterni per compensare la carenza di interessi personali.

2. La «fase di attuazione dell'azione» comprende i processi di autocontrollo e di auto-osservazione che si racchiudono in un'attività di monitoraggio delle proprie attività in rapporto alle risposte ambientali. È stato osservato che i soggetti poco autoregolati non posseggono un approccio strategico all'apprendimento, pertanto non riescono a gestire il controllo delle

⁷ Zimmerman, B. J., Campillo, M. (2003), *Motivating self-regulated problem solvers*, p. 239.

informazioni. Mentre coloro che sono altamente autoregolati applicano un solido monitoraggio delle attività.

3. La «fase di riflessione successiva all'azione», alla cui base Bandura (1986) ha individuato alcuni processi valutativi delle azioni di apprendimento, dei risultati raggiunti e della natura cognitiva e affettivo-motivazionale delle cause che hanno portato a determinati risultati. Questo processo di autovalutazione riguarda i giudizi espressi su la padronanza raggiunta, le prestazioni proprie e altrui e la collaborazione con gli altri.

In sostanza, Zimmerman (1989 a,b) ha descritto la persona autoregolata come una persona motivata alla riuscita di un compito, che si prefigge obiettivi raggiungibili, che programma le strategie utili per la loro realizzazione, che monitora le proprie attività per misurare l'efficacia del proprio operato e adatta il suo comportamento in vista dei risultati ottenuti. Egli è giunto, così, a delineare un profilo di studente autoregolato con le seguenti caratteristiche:

- capacità di utilizzare strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) per l'elaborazione di informazioni, la pianificazione, il controllo e la direzione dei processi mentali diretti al conseguimento degli obiettivi (aspetti metacognitivi);
- gestione delle emozioni e delle spinte motivazionali (senso di autoefficacia, orientamento ad apprendere, soddisfazione, entusiasmo, *etc.*) e capacità di autocontrollo (aspetti affettivi);
- capacità di pianificazione e controllo del tempo e delle azioni da eseguire (saper chiedere aiuto ai tutor, agli insegnanti, ai compagni; evitare distrazioni interne ed esterne; mantenere la concentrazione e la motivazione), (aspetti volitivi);
- responsabilità e partecipazione attiva all'interno della comunità di apprendimento (aspetti relazionali).

Successivamente, lo psicologo P.R. Pintrich (2000) ha evidenziato il ruolo svolto dalle due fasi che, dal punto di vista cognitivo, motivazionale e volitivo costituiscono il processo di autoregolazione: la fase di monitoraggio e la fase di

controllo. Nella fase di monitoraggio vi è la consapevolezza metacognitiva della motivazione e delle emozioni, degli sforzi, dei tempi a disposizione e del bisogno di ottenere aiuto. Il monitoraggio prevede anche la lettura dei mutamenti del contesto in cui interviene l'azione orientata al compito. Nella fase di controllo subentrano la selezione e l'adattamento delle strategie di pensiero, di apprendimento, di gestione della motivazione e delle emozioni, insieme alla rinegoziazione del compito.

È necessario sottolineare che le fasi individuate da Pintrich sono fondamentali affinché si verifichi un apprendimento generativo basato su una continua sperimentazione e analisi del modo in cui il soggetto pensa e agisce il proprio percorso formativo e professionale.

Negli ultimi anni, Zimmerman (2011) - in collaborazione con altri ricercatori tra cui D. H. Schunk (Zimmerman & Schunk, 1989; Zimmerman & Schunk, 2011) - ha presentato un'evoluzione del modello del processo di autoregolazione dell'apprendimento. Questi autori hanno elaborato un modello suddiviso in tre fasi: preparazione, realizzazione e valutazione dell'azione.

Lo studioso M. Pellerey (2006; 2013 a,b,c) ha riportato in Italia il modello elaborato da questi autori a partire dagli Ottanta, ampliandolo con le teorie prodotte sul campo dei processi di autodeterminazione e autoregolazione. In particolare, riprendendo la ricerca avviata da J. Kuhl e altri studiosi (2000), Pellerey ha voluto evidenziare il ruolo svolto dalle dinamiche cognitive, metacognitive, affettive, motivazionali, volitive e relazionali che risultano coinvolte nei processi di apprendimento.

In continuità con gli studi effettuati da Pellerey e altri autori (2013), la ricercatrice E. Ottone ha proposto un modello ciclico e multidimensionale dell'azione di apprendimento in cui ha raccolto e ampliato le prospettive di Zimmerman, Pintrich, Kuhl e Pellerey. L'autrice (Ottone, 2014) ha costruito, così, un modello articolato in un insieme di competenze e sottocompetenze strategiche che uno studente può attivare in sequenza ciclica durante le tre fasi del processo di autodirezione nell'apprendimento (prima, durante e dopo l'azione). Di seguito sono

riportati i processi e le competenze coinvolte all'interno del modello preso in considerazione.⁸

Nella prima fase di anticipazione dell'azione uno studente competente nel dirigere se stesso agisce su tre piani:

- sul piano cognitivo e metacognitivo analizza il compito di apprendimento, seleziona le proprie motivazioni, sceglie gli obiettivi, le strategie e i passi da seguire;
- sul piano motivazionale e volitivo si riconosce capace di eseguire il compito, attribuisce valore al compito e formula l'intenzione di agire;
- sul piano affettivo si mostra consapevole delle proprie emozioni.

Mentre, uno studente incapace di autodirigersi nell'apprendimento non dedica tempo ad analizzare i compiti che deve svolgere, sceglie obiettivi poco realistici, non pianifica le proprie azioni, ha poche aspettative e fiducia di riuscire nel compito, agisce solo in base a riconoscimenti esterni senza preoccuparsi di arricchire il proprio bagaglio culturale, e tende a procrastinare decisioni e azioni (Pellerey, 2006; Zimmerman, 2011).

Pertanto, nell'ottica di promuovere la capacità di dirigere se stessi nell'apprendimento risulta necessario favorire lo sviluppo di competenze di natura diagnostica (analisi e percezione realistica della situazione, del compito e della propria competenza), decisionale (capacità di individuare convinzioni, valori e interessi, di trovare la motivazione, di stabilire un modo di agire), progettuale e organizzativa (porsi obiettivi realistici e adottare strategie efficaci), (Ottone, 2014).

Continuando, nella seconda fase di realizzazione, controllo e osservazione dell'azione di apprendimento, uno studente capace di orientarsi e organizzarsi nello studio è in grado:

⁸ Ottone, E. (2014), *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, pp. 18-23.

- sul piano cognitivo e metacognitivo, di riconoscere, controllare e gestire le proprie strategie cognitive, di organizzare l'ambiente di apprendimento, e di monitorare se stesso durante l'azione;
- sul piano motivazionale e volitivo, di seguire le proprie intenzioni e di mantenere la perseveranza fino al termine del compito;
- sul piano affettivo, di monitorare e regolare le proprie emozioni.

Lo studente che non riesce ad autoregolarsi non applica processi tattici e di monitoraggio. In particolare, a causa della mancanza di obiettivi chiari, egli rischia di soccombere ad un sovraccarico cognitivo che gli impedisce di adottare adeguate strategie di apprendimento (Pellerey, 2006; Zimmerman, 2011). Di conseguenza, per promuovere la capacità di imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento è fondamentale attivare lo sviluppo di competenze di natura gestionale e regolativa (utilizzo di strategie per comprendere e ricordare, per autoregolare se stessi e l'ambiente di studio), e osservativa (automonitoraggio), (Ottone, 2014).

Infine, nella terza e ultima fase che consiste nel compimento dell'azione, lo studente attiva determinati processi di autoriflessione:

- sul piano cognitivo e metacognitivo valuta le cause dei propri successi e insuccessi e riflette sull'azione, sui risultati e sulla padronanza raggiunta;
- sul piano motivazionale e volitivo attribuisce i successi e gli insuccessi a fattori controllabili;
- sul piano affettivo riconosce e regola le proprie emozioni.

Al contrario, lo studente che non è in grado di dirigere se stesso nell'apprendimento, una volta terminata l'azione non vuole perdere tempo ed energie per riflettere sulle strategie attuate e sui risultati ottenuti, preferisce attribuire le cause dei propri successi o insuccessi a fattori esterni ed incontrollabili, e si scoraggia facilmente anche di fronte a risultati accettabili (Pellerey, 2006; Zimmerman, 2011).

Al fine di promuovere la capacità di imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento, è importante favorire lo sviluppo della capacità di autovalutazione che comprende il giudizio delle proprie prestazioni e l'attribuzione delle cause di successi e insuccessi a fattori che dipendono da sé (Ottone, 2014). Dunque, dal punto di vista educativo è necessario raccogliere l'invito a promuovere un percorso di accompagnamento alla formazione continua centrato sullo sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione, processi che chiamano in causa la capacità di dirigere se stessi attraverso i processi di decisione, gestione, controllo e valutazione personale in funzione dell'apprendimento di quelle conoscenze e competenze culturali, sociali e lavorative ritenute fondamentali per la crescita della persona.

2.2 Orientamento e prospettiva temporale

Come affermato in precedenza, il fine dell'orientamento è accompagnare la persona durante il processo di autodirezione di pensieri, competenze e azioni volte alla pianificazione e alla realizzazione di un progetto di vita individuale. Tale affermazione non considera solo lo studio approfondito dei processi di autodeterminazione e autoregolazione, ma valuta anche l'elemento temporale in cui viene a collocarsi l'intero processo di apprendimento delle conoscenze e delle esperienze.

Nel corso dei secoli, la natura soggettiva e oggettiva del tempo ha sollecitato l'interesse di numerosi ricercatori. Da tale interessamento è nata una "scienza del tempo" che ha scoperto un meccanismo innato nel modo in cui la percezione temporale influisce sulla formazione del pensiero umano. Non a caso, l'interazione tra scienza e cultura è stata spesso mediata dalle credenze sul tempo che variano a seconda del contesto e del periodo storico di riferimento (Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015). Come osservato dallo psicologo italiano G. Vicario (1973), da questo interesse si sono sviluppate tre principali aree d'indagine sull'esperienza temporale: la prima comprende lo studio dell'adattamento biologico degli organismi viventi per sopravvivere ai mutamenti ambientali; la seconda si interessa alla lettura dei fenomeni collegati all'esperienza temporale, in termini di percezione

della contemporaneità, della continuità e dell'immediatezza della vita presente; la terza esamina i modi in cui gli individui, mediante lo sviluppo di rappresentazioni temporali, affrontano i cambiamenti dell'ambiente circostante, considerano le dimensioni dell'orizzonte e della prospettiva temporale in cui si collocano le esperienze e la condotta umana e verificano il modo in cui si organizzano queste dimensioni secondo variabili soggettive e oggettive.

Nonostante la presenza di un quadro di ricerca alquanto eterogeneo, è apparsa un'equivalenza concettuale nei pensieri espressi dai diversi autori che si sono occupati di prospettiva temporale, specialmente in rapporto agli studi effettuati sul comportamento umano.

Tra le più antiche riflessioni sul tempo compaiono le orme lasciate dagli antichi filosofi greci. Tra questi, è possibile ricordare Eraclito con la teoria sull'essenza della ciclicità e della mutabilità cosmica per descrivere le trasformazioni che riguardano l'uomo e la natura dentro una serie continua di attimi che si susseguono nel tempo (*Panta rei*: tutto scorre).

Tra i filosofi contemporanei, in contesto francofono troviamo H. Bergson (1889), il quale ha intuito come la durata temporale sia avvertita attraverso il flusso di coscienza. Con ciò, Bergson ha concepito un tempo soggettivo mediato da una relazione spazio-temporale che si realizza attraverso una rappresentazione simbolica costituita dalla memoria del passato e dalle aspettative future. In seguito, anche Guyau (1902) ha trattato gli aspetti dinamici del processo di presa di coscienza del tempo generati dalla tensione direzionale che, a sua volta, è data dall'interazione tra processi cognitivi e spinte motivazionali rivolte al futuro.

Il passaggio di interesse da un campo prettamente filosofico ad un contesto psicologico è avvenuto per merito dello psicologo e filosofo statunitense W. James (1890). Egli è stato il primo ricercatore a introdurre, tra i principi psicologici, l'importanza di considerare la percezione della durata, del passaggio e quindi del flusso temporale.

Successivamente, lo psicologo e filosofo francese P. Janet (1928) - al fine di comprendere come l'uomo reagisce di fronte al continuo mutamento delle condizioni ambientali - oltre al pensiero ha preso in esame anche l'azione umana. Egli ha individuato, nell'azione e nella coscienza dell'agire personale, gli elementi

capaci di generare un sentimento del tempo passato, presente e futuro. Inoltre, Janet ha evidenziato il problema della “funzione di realtà” della temporalità in relazione al processo di socializzazione, intendendo con ciò il bisogno di interiorizzare le norme sociali che portano allo sviluppo di un tempo o codice universale che permette di interagire con gli altri.

Secondo quest’ottica, il tempo appare come una struttura mediante cui si manifesta la situazione esistenziale dell’uomo. Il rapporto dinamico dell’esperienza temporale è determinato dal modo con cui egli si rapporta con il tempo e dal suo modo di essere nel tempo. Il divenire dell’uomo consiste, pertanto, in uno slancio che prende forza dal passato e si proietta nel futuro (Minkowski, 1933).

Lo psicologo americano L. K. Frank (1939) studioso di problemi sociali e delle dinamiche dello sviluppo infantile, esaminando la condotta umana mediante un approccio teorico di campo, ha osservato come i concetti di passato e di futuro uniti alle caratteristiche individuali e ai costumi culturali hanno il potere di determinare continui mutamenti al concetto di presente.

In questo scenario si sono venute a collocare anche le riflessioni dello psicologo francese P. Fraisse (1957), il quale si è interrogato sul problema di percepire oggettivamente il presente (tempo delle cose). Secondo questo studioso, il tempo è frutto di una percezione soggettiva (durata delle sensazioni) che costruisce un orizzonte di riferimento temporale tra passato, presente e futuro. Con ciò, egli ha proposto di esaminare la “condotta temporale” attraverso cui l’uomo adatta e crea le condizioni della sua esistenza.

Così, di pari passo con lo sviluppo di teorie sempre più strutturate, è nata la necessità di definire tale costrutto sulla base di un significato condivisibile. Basti sapere che il termine *time perspective* è comparso per la prima volta nella letteratura anglo-sassone per merito di Frank (1939). La traduzione in italiano (prospettiva temporale) potrebbe indurre a pensare che tale definizione si riferisca ad una precisa dimensione, ossia il futuro. Ma l’accezione più comune ha considerato «lo schema di riferimento dinamico nel quale un individuo od 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»⁹. Mentre nella letteratura francese è comparso il termine

⁹ Paolicchi, P. (1976), *Esperienza del tempo e realtà sociale*, p. 46.

horizon temporel per opera di Fraisse (1957). Pertanto, l'esistenza di più definizioni ha indotto gli studiosi ad effettuare un'importante distinzione: con "orizzonte temporale" si intende il quadro di riferimento cognitivo e percettivo relativo all'esperienza e alla condotta individuale e sociale, mentre con "prospettiva temporale" si assume un punto di vista psico-biografico (Paolicchi, 1976).

Successivamente, gli psicologi J. E. McGrath e F. Tschan (2004) hanno effettuato una classificazione delle dinamiche temporali della vita quotidiana. Essi hanno distinto quattro processi: *time use*, *pace of life*, *time perception* e *time orientation*.

Per *time use* si intende la maniera di distribuire il tempo tra le attività giornaliere come il momento del lavoro, del pasto, del tempo libero, del viaggio e delle cure personali. *Pace of life* si riferisce alla scorrevolezza con cui vengono svolte le attività quotidiane. *Time perception* è il modo in cui le persone giudicano il passaggio del tempo e si interrogano sulla durata di determinati intervalli temporali e sui sentimenti che riguardano in maniera generale lo scorrere del tempo. Infine, *time orientation* è il modo di paragonare il presente al futuro, tra speranze e paure.

In tempi antecedenti, lo psicologo tedesco K. Lewin (1942) aveva parlato di "prospettiva temporale totale" per definire l'intero spazio di vita umano caratterizzato da progressi o peggioramenti che modificano la percezione dell'estensione del futuro e del passato e condizionano, quindi, le azioni, le emozioni e il morale di un individuo. Secondo questo studioso, la condotta di un individuo è fortemente collegata alla sua situazione attuale che risulta profondamente influenzata dai desideri e dai ricordi delle sue esperienze passate.

Studiando le dinamiche dello sviluppo infantile, Lewin ha esaminato l'estensione spazio-temporale del pensiero umano. Egli ha notato come il bambino, avendo una scarsa estensione dei propri spazi e tempi vitali, vive prevalentemente nel presente in quanto si impegna in azioni di breve durata ed è incapace di rimandare la gratificazione dei propri impulsi. Tale prospettiva temporale si espande con la crescita della persona che maturando arriva ad inglobare nelle sue forme di pensiero anche una serie di sequenze di azioni poste nelle dimensioni di passato e di futuro a breve e a lungo termine. Pensiero confermato dallo psicologo

svizzero J. Piaget (1970), secondo il quale la nozione temporale si sviluppa durante il processo evolutivo della persona che con l'avanzare dell'età va perfezionando le "strutture categoriali del pensiero". Come evidenziato da Vicario (1973), per Piaget la percezione del tempo è frutto di un processo di apprendimento attivo e non di un'automatica funzione del sistema nervoso. Tramite questo percorso, il soggetto determina la propria condotta in funzione di categorie temporali in cui subentrano i processi adattivi alla realtà presente, alle esperienze passate e alle aspettative future.

Nello stesso periodo, E. Erikson (1968) ha aggiunto che la capacità di organizzare il tempo non è dovuta solamente ad una percezione cognitiva ma anche ai processi e ai contenuti motivazionali derivanti da una realtà sociale e culturale significativa per il soggetto.

Successivamente, lo psicologo belga J. Nuttin (1964, 1980) ha preso in esame l'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 ottenere lo sviluppo equilibrato dell'identità sia personale sia sociale.

Tale panorama ha ispirato la nascita di un approccio che ha ideato il passato, il presente e il futuro come aspetti di una struttura spaziale (Nuttin, 1980) e correlativa (Cottle, 1976) propria della prospettiva temporale, all'interno della quale i comportamenti e l'orientamento nel tempo sono stati considerati interdipendenti con le variabili individuali e culturali. È nato, così, un insieme di ricerche che hanno visto la rappresentazione del tempo come uno degli elementi tramite cui il soggetto regola se stesso e il proprio progetto di vita. Una volta interpretata la struttura della prospettiva temporale è subentrato il bisogno di trovare

una metodologia per poter svolgere una ricerca empirica capace di analizzarne le dinamiche (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Hoornaert (1973), effettuando una ricognizione dei vari studi empirici, è giunto a pubblicare i vari elementi che devono essere considerati durante il processo di analisi della prospettiva temporale:

- l'“atteggiamento” verso il tempo e le fasi temporali della propria esperienza, verso cui il soggetto può assumere tendenze positive o negative;
- la “direzione” della prospettiva temporale che costituisce l'orientamento o la preferenza per una determinata fase temporale (passato, presente e futuro);
- la “densità”, cioè la quantità dei contenuti cognitivi relativi alle varie fasi della prospettiva temporale;
- la “coerenza” che si attribuisce al livello di organizzazione degli eventi passati o futuri.

Le successive indagini hanno sollevato l'esigenza di chiarire il quadro teorico e metodologico coinvolto nello studio della prospettiva temporale da un punto di vista multidimensionale. La prospettiva temporale prende significato all'interno di un quadro strutturato fondato sulla relazione di fattori cognitivi e affettivo-motivazionali e su una rete di interazioni che si instaurano tra variabili individuali e sociali (Trommsdorff, 1986). All'interno del vasto panorama di ricerche, il grado di attivazione dei processi motivazionali è visto come un effetto della correlazione tra la vicinanza dello scopo, la ricerca di successi simili a quelli raggiunti in passato, la conoscenza e l'accettazione di mete comuni ad un gruppo, e il tipo di educazione ricevuta all'interno della propria società di appartenenza. Ognuna delle componenti sociali, cognitive e affettivo-motivazionali ha ricevuto differenti traduzioni teorico-operative ed è stata valutata mediante specifici strumenti di misura che hanno permesso di approfondire e comprendere, seppure in maniera eterogenea, il concetto di prospettiva temporale. Ma nonostante l'impiego di metodi e tecniche sofisticate, i risultati empirici appaiono spesso discordanti tra loro. Si avverte la mancanza di un metodo costruttivo che non si fermi solo alla descrizione dei

fenomeni osservati, ma vada oltre con la ricerca di una spiegazione dei rapporti causali (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Un contributo notevole 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. In continuità con la ricerca avviata da Zimbardo, nel 2007 la ricercatrice russa A. Sircova ha fondato l’*International Research Network* (Paixão, da Silva, Ortuño, & Cordeiro, 2013; Sircova et al., 2007; Sircova et al. 2015; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015). Una rete costituita da esperti che hanno lavorato alla costruzione e alla validazione 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. La rilevanza di questi studi è stata individuata nella volontà di esaminare e curare il processo per cui un orientamento temporale non moderato tra passato, presente e futuro può condizionare negativamente il benessere del soggetto.

Le ricerche del *Network* hanno individuato un’ampia gamma di relazioni esistenti tra la prospettiva temporale e le diversità culturali, geografiche, religiose, politiche, economiche, di classe sociale, del livello di educazione, dei modelli sociali di riferimento, di genere e età. Tra queste è stata trovata anche una relazione significativa tra il tipo di educazione ricevuto, la motivazione al successo indotta dalla società di appartenenza e la prospettiva temporale rivolta al futuro (Gonzalez & Zimbardo, 1985; Zimbardo & Boyd, 2008).

Per una maggiore comprensione delle relazioni che saranno prese in esame, ciascun contributo riportato dalla letteratura scientifica dovrà essere interpretato all’interno di una visione d’insieme. Tale affermazione parte dalla consapevolezza delle diverse variabili che risultano contribuire alla determinazione della capacità di saper orientare e dirigere se stessi verso la realizzazione del proprio progetto esistenziale.

2.3 Variabili temporali, sociali e anagrafiche

La prospettiva temporale umana non può essere compresa al di fuori dell'organizzazione dei tempi sociali (tempo della famiglia, della scuola, del lavoro) dettati dal tipo di società in cui vive il soggetto (occidentale; orientale; patriarcale; capitalista; *etc.*), (Halbwachs & Friedmann, 1955).

Non a caso, la teoria della prospettiva temporale ha avuto i suoi primi sviluppi nell'ambito della psicologia sociale che vede il comportamento umano come il prodotto dell'interazione tra persona e ambiente. Secondo questo filone di ricerca, la prospettiva temporale umana appare fortemente influenzata dall'azione esercitata dall'ambiente sociale, sia mediante rapporti interpersonali sia tramite le stesse caratteristiche della società e del gruppo di appartenenza (Berger & Luckmann, 1966). Di conseguenza, la condotta umana nel tempo trova il suo significato con la mappa cognitivo-motivazionale che si forma durante lo sviluppo dell'identità del Sé, sulla base delle rappresentazioni delle esperienze soggettive e dell'ambiente circostante (relazioni, istituzioni, ruoli, regole, valori), (Tajfel, 1972).

Come suggerito dallo psicologo francese N. Fieulaine (2007), l'approccio generalmente adottato per l'analisi delle dinamiche temporali e sociali si riferisce ad un processo di "doppia contestualizzazione". Tale approccio considera la capacità delle persone di definire la prospettiva temporale dei contesti storici e simbolici e, contemporaneamente, riconosce che gli eventi e le situazioni posizionate in una particolare prospettiva temporale determinano i significati e le conseguenze comportamentali del soggetto.

Tra le varie ricerche in campo, Lewin ed i suoi collaboratori (1951) hanno messo in evidenza una pluralità di rapporti fra prospettiva temporale, ambiente sociale e fenomeni comportamentali. Essi hanno dimostrato come lo sviluppo dell'individuo appare mediato dalle persone con cui stringe rapporti significativi e viene rinforzato dalle aspettative, dalle norme e dai valori morali dettati dalla classe di appartenenza.

In uno studio antropologico, E. T. Hall (1958) ha analizzato il modo di vivere il tempo nelle civiltà occidentali (es. Stati Uniti) notando come la prospettiva temporale sia totalmente proiettata verso il futuro, ed il passato è visto come lo

strumento che permette di prevedere e raggiungere il futuro. Ciò incide sulla capacità di agire, sulla perseveranza e sulla produttività del soggetto. Mentre, nelle civiltà orientali (es. indiani) il tempo non viene segnato da un orologio ma dalla comunità che valuta la maturità dei tempi della vita del villaggio. In questo caso il futuro è una dimensione collettiva che non viene vissuta in maniera differente da ciascun individuo come nelle società occidentali (Hall, 1958; Erikson, 1963). In seguito a queste osservazioni, Hall (1989) è giunto alla definizione di due tipi di orientamento temporale: uno “monocronico” posseduto dai soggetti che preferiscono fare un’attività in un dato tempo e si affidano ad orari e programmi; uno “policronico” con cui le persone tendono a svolgere diverse attività nell’immediato, dando maggiore rilevanza al completamento delle azioni piuttosto che all’aderimento ad orari predefiniti. Dai suoi studi è emerso che gli occidentali hanno un orientamento monocronico, mentre i latino-americani e i mediterranei sono più policronici. Analisi confermata dagli psicologi R. W. Brislin e E. S. Kim (2003) che hanno declinato tale dicotomia in termini di tempi dettati dall’orologio (es. Stai Uniti) e tempi determinati dagli eventi (es. Latino-America). Ciò nonostante, è bene notare che queste differenze possono diminuire all’interno di società che sono in via di sviluppo, dove l’avanzamento della globalizzazione e il progresso tecnologico stanno portando le persone a lavorare in maniera sempre più *multitasking* (Sircova et al., 2015).

Altri studi hanno dimostrato il ruolo svolto dalla prospettiva temporale in quanto mediatore del legame tra una condizione di precariato socio-economico e la salute psicologica. Come affermato da Lewin (1942), di fronte ad un clima incerto ed in presenza di sistemi educativi autoritari diventa difficile progettare il futuro. In particolare, uno stato di disoccupazione lavorativa ha un grande impatto sul morale dell’individuo, il quale mostra una forte inclinazione alla disperazione e alla desolazione, e una riduzione delle aspettative future. Anche lo psichiatra K. Muzdybaev (2000) ha dimostrato come le crisi economiche modificano la prospettiva temporale poiché, di fronte all’imprevedibilità del futuro, le persone non riescono a fare progetti a lungo termine e preferiscono concentrarsi sul presente che in quel momento appare più sicuro.

Dunque, la precarietà socio-economica sembra avere un impatto negativo sull'orientamento al futuro. È stato lungamente dimostrato come in condizioni di instabilità nei soggetti prevalgano una prospettiva negativa del passato e sintomi di depressione e ansia (Adams, 2009; Fieulaine, Apostolidis, & Olivetto, 2006).

Inoltre, diversi lavori hanno dimostrato i legami esistenti tra comportamenti educativi e motivazione al successo, e tra benessere economico, valori di indipendenza e motivazione al successo condivisi e trasmessi all'interno di un gruppo sociale. Vari studiosi (D'Alessio, Guarino, De Pascalis & Zimbardo, 2003; Fieulaine et al., 2006; Schmidt, Lamm, & Trommsdorff, 1978) hanno valutato l'effetto del grado di educazione sulla prospettiva temporale, per cui livelli d'istruzione più bassi sono apparsi collegati ad un minore orientamento ed una visione pessimista del futuro, oltre ad una visione più fatalista del presente. Contrariamente, un alto livello d'istruzione permette al soggetto di acquisire una maggiore consapevolezza del passato e lo porta ad investire nel suo futuro (Zimbardo & Boyd, 2008).

Per quanto riguarda la classe sociale, sembra che le persone di ceto inferiore siano molto scettiche riguardo al riconoscimento futuro delle proprie capacità e dei propri sforzi. Per tale ragione, esse accantonano aspettative e sogni a favore di un atteggiamento più concreto (Frank, 1939). Diversi studi hanno rilevato una riduzione dell'orientamento al futuro all'interno dei gruppi e delle classi sociali più svantaggiate (Bouffard, Lapierre, & Bastin, 1989; Cottle & Pleck, 1969; Fieulaine & Apostolidis, 2015; Koenig, Swanson, & Harter, 1981; Lamm, Schmidt, & Trommsdorff, 1976; Le Shan, 1952; Lomranz, Shmotkin, & Katznelson, 1983; Nurmi, 1987; O'Rand & Ellis, 1974; Schmidt et al., 1978; Wallace, 1986). Al contrario, è stato dimostrato come nelle classi con buone condizioni socio-economiche sia più semplice avere delle ambizioni e progettare obiettivi a lungo termine (Bosma, van de Mheen, & Mackenbach, 1999; Freire, Gorman, & Wessman, 1980; Green et al., 1996; Jaroni et al., 2004; Lawrence, 1991; Peetsma, 2000; Thiébaud, 1997; Wardle & Steptoe, 2003). Come dimostrato ulteriormente da L. Le Shan (1952), esistono alcune differenze tra i figli della classe operaia e quelli della classe borghese, per cui i primi tendono a preferire progetti a breve termine. Il motivo è stato attribuito all'adozione di un atteggiamento realistico che si basa

sull'adattamento a situazioni difficili e a condizioni di vita svantaggiate (Cottle & Klineberg, 1974; Koenig et al., 1981; Nuttin et al., 1977).

Nella prima metà del Novecento, in una ricerca condotta a Manchester all'interno di industrie tessili a ciclo familiare con operai di origine contadina, lo psicologo T. K. Hareven (1977) ha preso in esame il "tempo familiare" e il "tempo industriale". Lo studioso ha osservato la vita di queste famiglie scandita sia dalle usanze tradizionali sia dal tempo industriale governato da un sistema patriarcale e paternalistico. Egli notò come la prospettiva temporale futura delle persone fosse strettamente collegata all'impiego in fabbrica. Questi erano alcuni dei motivi per cui, ad esempio, le donne aspiravano a lavorare al suo interno per mantenere gli studi dei figli maschi che potevano ambire così ai posti più qualificati. Così, la vita individuale era regolata da quella familiare che a sua volta dipendeva da quella industriale.

All'interno di questo panorama di ricerche appare chiaro come l'orientamento della prospettiva temporale e la progettazione di mete future trovino la loro spiegazione sia attraverso l'osservazione degli effetti della socializzazione primaria (orientamento temporale trasmesso dalla famiglia) e secondaria (orientamento temporale condizionato dalle interazioni scolastiche), sia mediante la considerazione delle condizioni vantaggiose o sfavorevoli del gruppo sociale di appartenenza (Pham, Taylor, & Seeman, 2001). Pertanto, in un'epoca caratterizzata da frequenti crisi ambientali, sociali ed economiche che generano un presente imprevedibile, appare fondamentale orientare le persone verso il futuro, al fine di diffondere lo stato di emancipazione ed equità sociale (Fieulaine & Apostolidis, 2015).

Altre ricerche sono state concentrate sull'analisi della relazione tra prospettiva temporale, età e genere. In particolare, è stato rilevato un aumento del livello di orientamento al futuro durante la fase adolescenziale. Lewin (1951) ha osservato come l'adolescente si trova nella condizione di iniziare a fare delle scelte scolastiche e professionali che lo portano a valutare le sue motivazioni e aspirazioni.

Lo psicologo A. Le Blanc (1969), tramite uno studio longitudinale condotto con ragazzi dai 10 ai 24 anni, ha notato come l'orientamento al futuro aumenti con

l'incremento dell'età. In particolare, egli ha individuato i motivi di un simile avvenimento nel processo di sviluppo dell'identità personale che porta a confrontarsi con i modelli sociali. Tale sarebbe la ragione per cui in società con una forte crescita industriale le persone sono portate a fare progetti a lungo termine, a rimandare la gratificazione e a tollerare maggiormente la mancata autorealizzazione nel presente.

Un altro studioso, H. Rodriguez Tomè (1981), in una ricerca condotta in un liceo francese con ragazzi dai 14 ai 17 anni, ha voluto rilevare il rapporto tra prospettiva temporale e identità personale tramite la concentrazione sul sentimento di continuità rispetto al proprio vissuto passato, presente e futuro. I risultati rispetto al futuro hanno mostrato la prevalenza di bisogni di indipendenza, responsabilità, rapporti sociali e beni economici. Inoltre, la descrizione del futuro, rispetto al presente, è apparsa più ricca di attività, esperienze gratificanti e amicizie. In confronto al futuro, il passato è risultato connotato da ricordi negativi e riferimenti all'età scolastica; mentre rispetto al presente, nel passato sono emersi rapporti affettivi più intensi con la famiglia. Infine, il presente ha mostrato dati relativi all'identità pubblica ed è apparso caratterizzato dalla ricerca dell'identità personale con dubbi e problemi caratteristici dell'età adolescenziale.

Continuando a scorrere le ricerche effettuate in campo psicologico, P. Cameron e colleghi (1977-78), in una ricerca intercontinentale, hanno analizzato il cambiamento della prospettiva temporale in soggetti dai 4 ai 99 anni. Essi hanno osservato punteggi più elevati della prospettiva rivolta al futuro in persone dai 19 ai 39 anni. J. Leroux (1979) ha poi verificato che il futuro raggiunge un'estensione massima nel periodo dai 35 ai 55 anni, mentre la fascia dei 60 anni si concentra maggiormente intorno alla percezione del futuro prossimo. Infatti, R. Breesh-Grommen (1975), facendo una ricognizione degli studi sull'età adulta, ha notato come tutti riportino un restringimento della prospettiva futura con l'aumentare dell'età senile. P. Cameron (1972) analizzando il periodo dall'adolescenza all'anzianità ha specificato, poi, come con l'aumento dell'età le persone non perdono la capacità di percepire il futuro da un punto di vista cognitivo ma smettono di pensare al futuro personale. J. Nuttin e W. Lens (1980), studiando un campione belga composto da soggetti dai 18 ai 90 anni, hanno osservato anche come

l'estensione della prospettiva temporale diminuisca a partire dai 35 anni e raggiunga il minimo livello intorno ai 70 anni.

Oltre all'età, sono state rilevate ulteriori differenze riguardo al legame tra la prospettiva temporale, il genere e la società di appartenenza. E. Douvan e J. Adelson (1958) in uno studio condotto con adolescenti americani hanno rilevato come le ragazze progettino obiettivi meno realistici e più a breve termine, contrariamente alla componente maschile. Questi risultati sono stati confermati dalla ricerca di R. Ezekiel (1968) condotta con ragazzi tardo adolescenti: alla richiesta di pensare al proprio futuro con una distanza di cinque anni le ragazze avevano fornito una risposta corrispondente al ruolo tradizionale (attribuito dalla società) della donna americana che abbandona il lavoro in vista del matrimonio. Anche lo psicologo italiano P. Reale (1976; 1982), tramite indagini condotte sulle scelte scolastiche, ha confermato la tendenza delle ragazze italiane a proiettarsi in carriere di studio a breve periodo. Risultati convalidati anche dagli psicologi T. Peetsma, J. Schuitema e I. Van der Veen (2012), i quali hanno osservato come le ragazze olandesi che frequentano il primo anno della scuola secondaria presentano un valore più alto nella prospettiva temporale futura a breve termine riguardo alla carriera scolastica e professionale. Ciò nonostante, la ricerca ha mostrato anche alcune differenze di genere durante i primi anni scolastici, per cui le femmine sono più concentrate sulla carriera rispetto ai maschi che danno maggiore importanza al tempo libero (Peetsma, Schuitema, & Van der Veen, 2012).

È interessante notare come la società di appartenenza, in relazione all'età e al genere di un individuo, condizioni in maniera così marcata i pensieri e le azioni collocate nello spazio e nel tempo della vita personale. Di conseguenza, sembra opportuno riflettere sugli effetti benefici che potrebbero procurare degli interventi mirati al potenziamento delle competenze strategiche e orientative, al fine di generare soggetti in grado di costruire un proprio progetto esistenziale al di là delle influenze esercitate dall'ambiente socio-culturale di provenienza.

2.4 Relazioni tra dinamiche temporali, cognitive e affettivo-motivazionali

È noto come la prospettiva temporale oltre ad avere basi socio-culturali sia biologicamente basata su fattori cognitivi e affettivo-motivazionali.

Tra i vari ricercatori in ambito psicologico, A. Rabin (1978) - riprendendo la variabile “controllo interno o esterno” trattata da J. Rotter (1966) negli studi sulla personalità - ha individuato la relazione tra prospettiva temporale e forza dell'Io. In un esperimento condotto con studenti universitari, Rabin (1978) ha esaminato il rapporto di dipendenza tra la prevedibilità del risultato dell'azione e l'attribuzione degli avvenimenti a cause esterne o interne a sé. Al termine della ricerca, egli è giunto a formulare l'ipotesi per cui il controllo interno o esterno dell'azione è una variabile della forza dell'Io e della capacità di pianificare il proprio futuro.

Anni prima, D. McClelland (1951) aveva attribuito la principale caratteristica di una personalità positiva alla capacità di vivere in maniera cosciente il presente, in quanto momento orientato alla preparazione del futuro.

Successivamente T. Cottle (1976), in uno studio con soggetti maschi, ha dimostrato la presenza di una correlazione tra l'ansia e la capacità di immaginare gli eventi futuri. Osservazione ritrovata anche in A. Siegman (1961) che, utilizzando la tecnica del completamento di storie, ha individuato una correlazione positiva tra l'ansia e l'estensione della prospettiva futura. Al contrario, D. Epley e D. Ricks (1963) e H. Krauss e R. Ruiz (1967) in un campione di pazienti psichiatrici hanno rilevato una correlazione negativa fra ansia e prospettiva futura. In questa circostanza risulta utile adottare un'ottica costruttiva, andando oltre la semplice descrizione del caso, in quanto si può ipotizzare che in presenza di condizioni patologiche e di un vissuto critico i soggetti non riescono ad attivare quei naturali meccanismi psicologici coinvolti nei processi di progettazione e attuazione di un proprio progetto di vita (Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985).

Continuando, J. Von Wright e R. Kinnunen (1976) hanno osservato, in studenti tra i 17 e i 19 anni, come il sentimento negativo collegato ad eventi ostili diminuisce con l'aumentare della distanza temporale di questi ultimi.

Allo stesso tempo, W. Mischel (1961) ha analizzato la correlazione positiva tra il bisogno di realizzazione e la capacità di rimandare la gratificazione in vista di una ricompensa più grande quanto più lontanamente proiettata nel futuro. Mentre l'incapacità di differire le gratificazioni e la preferenza verso obiettivi a breve termine denota la carenza di responsabilità sociale (Mischel, 1962).

Proseguendo lo studio degli atteggiamenti affettivi che determinano la prospettiva temporale, R. Menahan (1972) ha visto come in persone dai 17 ai 40 anni prevale un atteggiamento più positivo verso il futuro anziché verso il passato. Ma, contrariamente a quanto sostenuto da molte ricerche che hanno considerato la visione positiva del futuro come una tendenza generale (Eson & Greenfield, 1962), J. Winnubst (1975) ha riscontrato negli studenti una visione pessimista del futuro. Intuendo che la causa di questo atteggiamento negativo sia derivata da un particolare periodo storico connotato da problemi economici e professionali, W. Lens (1975) ha effettuato un'indagine con studenti universitari sulla base di dati raccolti prima dello scoppio della crisi economica (1973/74) rilevando, in effetti, una tendenza generale all'ottimismo.

Ulteriori approfondimenti hanno rilevato come l'orientamento al futuro e una buona visione del passato correlano positivamente con il benessere soggettivo (Zhang & Howell, 2011; Zhang, Howell, & Bowerman, 2013; Zhang, Howell, & Stolarski, 2013), l'intelligenza emotiva (Stolarski, Bitner, & Zimbardo, 2011) e il ritardo della gratificazione (Stolarski et al., 2011; Zimbardo & Boyd, 2008). Mentre una visione negativa del passato e un orientamento fatalista sono negativamente correlati a questi fattori (Zajenkowski, Carelli, & Ledzinska, 2015). Inoltre, una prospettiva fatalista si mostra associata a sentimenti negativi, ad un basso livello di estroversione ed alto livello di nevrosi (Zhang & Howell, 2011); ed è stato rilevato anche come l'unione di questi stati psicologici influenza in maniera negativa le prestazioni cognitive (Mitchell & Phillips, 2007).

In aggiunta, i soggetti con un elevato orientamento al futuro mostrano una migliore capacità di autocontrollo (Zimbardo & Boyd, 1999). Al contrario, come rilevato dagli studi di P. Zimbardo e colleghi (1997), gli individui concentrati a vivere unicamente nel presente tendono ad assumere comportamenti rischiosi come l'abuso di sostanze, *etc.* Questo sembra accadere a causa di un comportamento che

non tiene conto delle esperienze passate o delle conseguenze future delle proprie azioni.

Valutando altri fattori, sembra che le persone con un alto grado di intelligenza riescano a regolare le proprie emozioni (Ackerman & Heggstad, 1997). Siccome l'intelligenza è legata a funzioni esecutive come il controllo dell'attenzione o l'inibizione di una risposta impulsiva (Conway, Kane, & Engle, 2003), è possibile che alcuni aspetti del controllo siano alla base della relazione tra l'intelligenza e l'orientamento al futuro. Nonostante tale legame non sia apparso in maniera chiara ed evidente, è stato dimostrato che un orientamento fatalista del presente correla negativamente con l'intelligenza (Zajenkowski et al., 2015).

M. Zajenkowski, M. G. Carelli e M. Ledzinska (2015) hanno esaminato il legame tra la prospettiva temporale, il comportamento diretto all'obiettivo e le funzioni di controllo esecutivo. In particolare, in uno studio longitudinale condotto in Svezia con adolescenti (14-18 anni) e giovani adulti (19-29 anni), è stato rilevato come gli individui con un buon sviluppo delle funzioni di controllo esecutivo (es. memoria di lavoro; pianificazione delle azioni; coordinazione e adattamento delle attività dirette all'obiettivo) sono più orientati al futuro e riescono a realizzare obiettivi complessi, rispetto ai soggetti con una minore efficienza delle funzioni di controllo cognitivo (Figner et al., 2009; Weber & Johnson, 2009).

Nello stesso periodo sono avvenute ulteriori ricerche sul legame tra la prospettiva temporale e la metacognizione (Flavell, 1979). Questi studi sono partiti dall'assunto per cui la percezione del tempo è un importante fattore di determinazione, controllo e pianificazione delle proprie azioni nel tempo (Kozhevnikov, 2007). Da questo punto di vista, l'orientamento temporale appare come un fattore capace di influenzare i processi metacognitivi.

In uno studio condotto con 100 giovani adulti polacchi, M. Ledzinska (Zajenkowski et al., 2015) ha rilevato alcune correlazioni tra le prospettive temporali e le competenze metacognitive (facendo particolare riferimento a dimensioni di apprendimento quali l'autocontrollo e l'autoregolazione). Ad esempio, un orientamento edonista verso il presente è risultato positivamente correlato con un tipo di controllo inflessibile e indeciso. Infine, la ricercatrice ha osservato come la valutazione negativa del passato sia collegata a processi

metacognitivi disadattivi, cioè credenze negative che portano disfunzioni nella concentrazione del flusso dei pensieri e dell'autoconsapevolezza.

Altri studi hanno rilevato il collegamento tra la prospettiva temporale e la sfera emotiva. È evidente come il modo di vedere il passato, il presente e il futuro influenza gli atteggiamenti, il senso di benessere generale e aumenta lo stato di vulnerabilità emotiva. Secondo le teorie cognitive, i tratti di personalità e la prospettiva temporale abituale sono associati ad auto-credenze stabili (Matthews & Stolarski, 2015). Il cambiamento emotivo è guidato non solo dai mutamenti esterni ma anche dai processi autoregolativi della persona. Ciò significa che è possibile riflettere sulle proprie emozioni e sviluppare nuove strategie regolative che portino ad una loro razionalizzazione. Non a caso esiste un legame tra la prospettiva temporale rivolta al passato e l'intelligenza emotiva: le competenze emotive possono includere la capacità di usare in maniera costruttiva le emozioni passate al fine di riuscire a regolare il proprio stato (Matthews & Stolarski, 2015).

C. Lennings (1996) ha definito la prospettiva temporale come un'operazione cognitiva che comporta sia una reazione emotiva rispetto all'immagine del passato, del presente o del futuro sia una preferenza verso una determinata zona temporale.

J. Zhang e R. Howell (2011) hanno individuato una correlazione positiva tra stati nevrotici e una prospettiva negativa del passato. Mentre, l'estroversione correla positivamente con una prospettiva positiva del passato ed un atteggiamento edonista verso il presente. La coscienziosità si correla in maniera positiva con il futuro, al contrario dell'impulsività e del comportamento rischioso che correlano con un basso orientamento al futuro ed un'elevata prospettiva edonista del presente (Zimbardo & Boyd, 1999).

Inoltre, gli aspetti emotivi della prospettiva temporale possono essere associati anche alla vicinanza o alla distanza assunta rispetto agli eventi. In questo senso, la prospettiva positiva o negativa del passato, insieme al presente edonista, possono apparire in vista di esperienze immediate e pertanto vivide nella memoria. Mentre una visione fatalista del presente e una prospettiva rivolta al futuro hanno a disposizione una maggiore estensione temporale che permette di attivare strategie regolative dell'emozione (Matthews & Stolarski, 2015).

Come si può osservare, diverse ricerche (Zimbardo & Boyd, 1999; Carelli, Wiberg, & Wiberg, 2011; Matthews & Stolarski, 2015) hanno dimostrato la natura di determinate prospettive temporali. Questi studi hanno osservato come l'ansietà e la preoccupazione sono collegate ad una visione negativa del futuro, mentre il rimpianto, la tristezza e il dolore costituiscono un passato negativo. Un orientamento fatalista del presente si manifesta con sentimenti di impotenza e passività. Infine, un'elevata prospettiva edonista del presente corrisponde a determinati piaceri come lussuria e euforia.

Il ruolo rivestito dalla prospettiva temporale risulta fondamentale per la gestione delle sfide emotive collegate alle esperienze di vita della persona (es. relazioni intime, successo nel lavoro, *etc.*). Il problema di questa relazione subentra solo nel caso in cui vi siano stili disfunzionali del processo di regolazione delle emozioni e un disadattamento delle prospettive temporali che possono comportare disordini emotivi. Per tali motivi, all'interno di questo quadro è stato evidenziato il compito centrale dei processi cognitivi, in quanto mediatori del rapporto di influenza esercitato dalle prospettive temporali sulle emozioni. Di conseguenza, è stato dedotto che una valutazione cognitiva (introspettiva) sia una condizione indispensabile per creare un rapporto equilibrato tra prospettiva temporale e stati emotivi (Matthews & Stolarski, 2015).

Proseguendo la lettura dei diversi contributi scientifici è possibile notare come vari studi abbiano presentato il concetto di prospettiva temporale futura come un costrutto cognitivo-motivazionale (de Bilde et al., 2011; Fraisse, 1967; Lens, 1986; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Lewin, 1942; Nuttin & Lens, 1985). Per W. Lens (1986) la prospettiva temporale futura è il frutto dell'integrazione del pensiero anticipato del futuro all'interno del presente psicologico. In questo senso il futuro è considerato sia il prodotto che la fonte dello spazio motivazionale (Nuttin, 1964). Tale rapporto è generato dalla presenza di alcuni elementi chiave, quali l'*extension* (grado di lontananza della rappresentazione nel tempo), il *content* (contenuto del futuro previsto) e la *valence* (importanza data alle aspettative future), (Husman & Lens, 1999). Il costrutto di *content* racchiude una molteplicità di significati collegati a determinate qualità motivazionali degli obiettivi futuri: le

motivazioni e gli obiettivi intrinseci e estrinseci (Deci & Ryan, 2000; Lens & Vansteenkiste, 2006).

Come suggerisce la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000, 2002) la ricerca di obiettivi di natura intrinseca garantisce una migliore qualità di vita rispetto a quella estrinseca, in quanto fonte di maggiore benessere. Ma il vero beneficio è dato dal rapporto che si instaura tra i due tipi di motivazione: gli obiettivi futuri generano stati di motivazione estrinseca, ma allo stesso tempo la loro qualità dipende dal contenuto intrinseco.

Le evidenze empiriche dimostrano che la presenza di obiettivi di natura intrinseca comporta sentimenti positivi, soddisfazione, persistenza, strategie di apprendimento adattive e benessere (Kasser & Ryan, 2001; Vansteenkiste et al., 2008). I motivi per cui gli obiettivi futuri intrinseci sono considerati di qualità migliore - mentre quelli di natura estrinseca sono valutati alla base della frustrazione in quanto controllati dall'esterno - risiedono nella soddisfazione di bisogni innati quali l'autonomia (autodeterminazione), la competenza e la relazionalità.

Oltre alla prospettiva temporale futura anche le prospettive passato e presente presentano contenuti motivazionali. In realtà, le prospettive future sono basate sulle esperienze passate, il cui ricordo positivo o negativo condiziona le implicazioni motivazionali (Stolarski et al., 2015). Oltre a queste, anche il presente edonista genera spinte motivazionali verso la ricerca del piacere immediato. Al contrario, il presente fatalista può demotivare le persone, in quanto pensano di non avere il controllo della propria vita (Potgieter, Heyns, & Lens, 2011). All'interno di questo quadro teorico, è stato osservato come gli individui con una prospettiva futura a lungo termine riescono ad anticipare le conseguenze delle attività poste nel presente e ad elaborare strategie per la progettazione e la realizzazione dei propri obiettivi. Mentre le persone maggiormente orientate verso il presente dimenticano di considerare le conseguenze delle proprie azioni, ragione per cui molti rischiano di cadere in atteggiamenti devianti (es. abbandono scolastico; sesso non protetto; abuso di sostanze; *etc.*), (Zimbardo & Boyd, 2008; Lens et al., 2012).

Per risolvere le eventuali problematiche, diversi studiosi hanno parlato di "orientamento temporale equilibrato" (Boniwell & Zimbardo, 2004) e di "integrazione del tempo" (Lens, Herrera, & Lacante, 2004; Shostrom, 1968). Con

il primo si intende l'abilità mentale di imparare dalle esperienze passate, traendo energie e emozioni per vivere il presente in funzione di una chiara visione del futuro (Boniwell & Zimbardo, 2004). Allo stesso tempo, però, Zimbardo ha messo in guardia da atteggiamenti devianti provocati da un'eccessiva concentrazione sul futuro, quali il rifiuto del tempo da trascorrere in famiglia, con gli amici, con la comunità e dei momenti divertenti e rilassanti che fanno parte del benessere della persona. Tale teoria è in linea con quanto affermato da H. Rappaport e colleghi (1985), i quali hanno osservato come sia un forte che un debole orientamento al futuro possono procurare problemi, mentre un orientamento temporale equilibrato agevola lo sviluppo di un'identità sana. Allo stesso tempo, è utile riprendere il concetto elaborato da E. Shostrom (1968) riguardo alla necessità di generare nel soggetto la capacità di "integrare il tempo", azione che considera la creazione di un rapporto di continuità tra esperienze significative di apprendimento, obiettivi futuri e attività collocate nel presente.

Dunque, in linea con la letteratura nazionale e internazionale è possibile affermare l'importanza di orientare l'individuo verso la costruzione di un rapporto armonico tra vissuto passato, vita presente e prospettive future. Ciò è fondamentale affinché egli possa trarre le energie (spinte motivazionali) necessarie per pianificare e vivere le attività poste nel presente in vista del raggiungimento di obiettivi futuri.

2.5 Elementi temporali, motivazionali e decisionali della carriera scolastica e professionale

Rivolgendo lo sguardo al mondo scolastico e professionale, la necessità di formare studenti e futuri professionisti in grado di apprendere in maniera permanente ha generato il bisogno di sviluppare un adeguato bagaglio di competenze autoregolative (Zimmerman & Schunk, 2011). A tal proposito, come esaminato in precedenza, sono state valutate le diverse variabili che contribuiscono allo sviluppo dei processi di apprendimento. Tra queste è stato rilevato come la prospettiva temporale abbia il potere di influenzare la motivazione scolastica, le strategie di apprendimento e il benessere soggettivo.

Le psicologhe E. Marttinen e K. Salmela-aro (2012) hanno esaminato l'orientamento all'obiettivo che si trova alla base della prospettiva temporale, rispetto al passato (obiettivi di auto-ruminazione), al presente (relazioni e tipo di educazione) e al futuro (prossima formazione e ricchezza). In particolare, queste studiose hanno visto come gli adolescenti vivono pienamente il presente e allo stesso tempo sono chiamati a progettare il proprio futuro in prossimità della loro entrata nel mondo degli adulti. Nel fare ciò subentra una serie di interessi e obiettivi personali che dirige meccanismi cognitivi, affettivo-motivazionali e temporali. La coerenza di questo rapporto risulta indispensabile al fine di creare uno stato di benessere soggettivo. Non a caso, T. Peetsma (1992) ha concettualizzato la prospettiva futura in termini di tre componenti: la "cognizione" che consiste nell'insieme di idee e aspettative che riguardano il futuro e la conoscenza della realtà sociale; l'"affetto", in senso di espressione dei sentimenti verso i domini contemplati nella vita futura (famiglia, lavoro, *etc.*); l'"intenzione comportamentale" che è la manifestazione visibile della combinazione con gli altri due elementi. L'unione di queste caratteristiche rende la prospettiva temporale futura un migliore predittore dell'investimento scolastico.

J. Hilpert e colleghi (2012), in una ricerca condotta con studenti universitari americani, hanno rilevato che le strategie di apprendimento impiegate durante il processo di costruzione della conoscenza sono influenzate dalla prospettiva temporale futura e dalla percezione di strumentalità endogena.

La ricerca presente sul campo ha dimostrato che gli studenti in grado di immaginare il proprio futuro sono capaci di costruire delle *roadmaps* finalizzate a creare un piano di apprendimento strategico (Lens & Vansteenkiste, 2008; Marko & Savickas, 1998; Oyserman et al., 2004). Lo sviluppo della visione di un futuro ritenuto gestibile vede le attività poste nel presente come un compito necessario a realizzare la propria crescita formativa e professionale (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 2005). Tale meccanismo dipende dalla percezione dell'utilità di un futuro compito, processo che sembra scaturire sia dalle caratteristiche dell'obiettivo sia dalla rappresentazione mentale della meta (Husman & Hilpert, 2007). La consapevolezza di questo rapporto porta il soggetto ad organizzare i compiti presenti in vista del raggiungimento degli

obiettivi personali (Hilpert et al., 2012; Miller, DeBacker, & Greene, 1999; Nuttin, 1964; Nuttin & Lens, 1985; Tabachnick, Miller, & Relyea, 2008).

S. Tabachnick e colleghi (2008) e H. Jang (2008) hanno studiato gli obiettivi futuri in relazione alla strumentalità percepita (endogena o esogena) e alle strategie di apprendimento. La percezione di strumentalità è stata a sua volta trovata positivamente correlata ai processi di produzione di conoscenza e di autoregolazione (Simons, Dewitte, & Lens, 2004). Nello specifico, la strumentalità endogena - che riguarda la percezione che l'apprendimento in sé sia utile per realizzare obiettivi a lungo termine, al contrario di una strumentalità esogena che richiede una ricompensa esterna per poter raggiungere una meta - è stata trovata positivamente correlata alla produzione di conoscenza autoregolata (Simons et al., 2004) e all'uso di strategie volitive (Husman, McCann, & Crowson, 2000).

Successivamente, le psicologhe statunitensi T. L. Walker e T. J. G. Tracey (2012) hanno indagato il modo in cui le proprietà motivazionali della prospettiva temporale futura si applicano durante il processo decisionale della carriera. Queste studiose - in una ricerca condotta con studenti universitari dell'Arizona - hanno osservato come la combinazione del valore attribuito dagli individui al futuro (*valence*) e della presa di misure necessarie per conseguire obiettivi futuri (*instrumentality*) predicono alti livelli di autoefficacia decisionale della carriera.

Contemporaneamente, le psicologhe russe M. D. Petrash e O. Y. Strizhitskaya (2013) hanno esaminato il processo di autodeterminazione professionale basato sulla scelta e sull'orientamento professionale. Le ricercatrici russe hanno considerato il periodo della prima adultità, in quanto fase critica per il soggetto che deve passare dal mondo scolastico a quello lavorativo. Il problema rilevato al momento dell'entrata nella professione riguarda la mancata analisi, e quindi l'assenza di una decisione consapevole da parte dello studente. Questa condizione risulta essere un'esperienza critica che porta il soggetto a ripensare alla propria scelta, ma è altrettanto evidente che questo processo non si attiva sempre in maniera automatica in tutti gli individui (Petrash, 2011).

A partire da queste considerazioni, M. Petrash e O. Strizhitskaya (2013) hanno condotto la loro ricerca con un gruppo di studenti e giovani professionisti russi (19-25 anni), con i quali hanno esplorato il rapporto tra la scelta

occupazionale, la posizione emotiva verso il futuro professionale e i fattori di sviluppo professionale. L'analisi correlazionale ha dimostrato una correlazione negativa tra una corretta scelta occupazionale e una posizione emotiva assunta in maniera negativa. Mentre una scelta consapevole, uno stato emotivo positivo e lo sviluppo professionale sono apparsi positivamente correlati. Lo studio ha rivelato come la scelta premeditata di un'occupazione favorisce la valutazione costruttiva e consapevole del proprio sviluppo professionale, aumenta l'attitudine positiva verso il futuro professionale e riduce stati di paura e atteggiamenti indifferenti. In sostanza, attraverso l'analisi di regressione, la ricerca (Petrash & Strizhitskaya, 2013) ha dimostrato come l'atteggiamento positivo verso il futuro professionale garantisce l'autorealizzazione professionale. Riassumendo gli aspetti considerati, all'interno di un'attitudine positiva rientrano: la soddisfazione per la propria vita professionale; la comunicazione interpersonale; l'autocontrollo; l'affettività; le strategie di *coping* e *problem solving*; l'autovalutazione; la pianificazione; la responsabilità; il benessere psico-fisiologico. Mentre è emerso come bassi livelli di soddisfazione per la professione ricoperta, un debole desiderio di realizzarsi professionalmente, la prevalenza di atteggiamenti negativi (paura, ansia, indifferenza) verso il futuro professionale e strategie di *coping* come l'accettazione di responsabilità, la voglia di evasione, il distanziamento, l'autocontrollo, *coping* di confronto della prima adultità potrebbero comportare alcune criticità professionali. Pertanto l'adozione di percorsi e strumenti atti a costruire un consapevole processo di autodeterminazione professionale risulta fondamentale ai fini della disposizione di un atteggiamento positivo orientato alla scelta del futuro professionale e alla piena realizzazione del soggetto (Petrash & Strizhitskaya, 2013).

È noto, ormai, come la formulazione di un piano d'intervento (es. *career counseling*) sulla prospettiva temporale futura procuri un impatto estremamente positivo sul processo decisionale della carriera (Atanásio, Paixão, & da Silva, 2013; Walker & Tracey, 2012; Savickas, 1990). È stata riconosciuta l'importanza di creare buone competenze motivazionali, poiché è stato osservato che una loro carenza rischia di togliere le energie necessarie per raggiungere il pieno sviluppo personale.

Alcune ricerche hanno rilevato che le prospettive temporali si sviluppano intorno agli 11 anni (Erikson, 1968; Piaget, 1955). Generalmente questi

orientamenti sono considerati stabili nel tempo (Gjesme, 1996; Nurmi, 1989; Zimbardo & Boyd, 1999). Per gli studenti “il tempo dopo la scuola” e “l’anno scolastico corrente” sono periodi temporali significativi, ma secondo alcune ricerche la spinta motivazionale verso obiettivi a lungo termine sembra non perdurare per periodi molto lunghi (es. 10-20 anni), (Zhang et al., 2011). A tal proposito, alcuni ricercatori (Peetsma, Schuitema, & Van Der Veen, 2012) hanno svolto uno studio longitudinale con studenti olandesi durante i primi anni della scuola secondaria. Il loro lavoro ha rilevato alcune interessanti correlazioni tra la prospettiva temporale, la capacità di ritardare la gratificazione e l’ambiente di apprendimento. Tale ricerca ha ripreso il costrutto elaborato dagli psicologi H. Bembenuty e S. Karabenick (2004), i quali hanno individuato il collegamento tra la prospettiva temporale futura e il compito di apprendimento autoregolato. In questo senso, la prospettiva futura è stata considerata come una componente del kit di strumenti che gli studenti hanno a disposizione per realizzare un efficace processo di apprendimento. Mentre per apprendimento autoregolato i ricercatori hanno inteso l’abilità di ritardare la gratificazione, processo ritenuto indispensabile per il completamento dei compiti accademici.

Ulteriori ricerche (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Peetsma, 1997; Peetsma et al., 2005; Peetsma et al., 2012) hanno mostrato come la prospettiva temporale sulla carriera scolastica e professionale, la motivazione scolastica e l’autoregolazione (inclusa la capacità di ritardare la gratificazione) decrescono durante i primi anni della scuola secondaria, mentre aumenta l’interesse per il tempo libero. La difficoltà di ritardare la gratificazione accademica sembra dovuta ad un blocco dello sviluppo della prospettiva temporale futura sulla carriera scolastica e lavorativa che, di conseguenza, con il passare degli anni diventa sempre meno rilevante per gli studenti. Le ragioni di questo declino sono state individuate in ambienti di apprendimento dove gli insegnanti e i compiti assegnati non risultano stimolanti per l’allievo. Per tale motivo la comunità accademica ha sottolineato la necessità di rinnovare gli ambienti di apprendimento al fine di riuscire a stimolare i processi motivazionali e di autoregolazione (Peetsma et al., 2012).

Anche J. de Bilde e colleghi (2011) hanno trovato una correlazione positiva tra l’orientamento al futuro e l’uso di strategie autoregolative per lo studio (in

particolare con l'attitudine scolastica e la persistenza). Al contrario, una prospettiva edonista o fatalista del presente non sono o sono risultati negativamente associati ai risultati di apprendimento. Questo studio ha dimostrato come gli studenti orientati al futuro sono in grado di gestire lo studio, di restare concentrati sull'obiettivo e di impiegare in maniera adeguata i propri processi cognitivi. Inoltre, la ricerca (de Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011) ha esaminato la relazione tra la prospettiva temporale e la motivazione in quanto elementi del processo di autodeterminazione (Deci & Ryan, 2002). Come era possibile prevedere, dall'analisi è emerso che l'orientamento al futuro non è collegato alla regolazione esterna ma correla positivamente con la motivazione intrinseca. Inoltre, come ipotizzato, il presente-fatalista è risultato non correlato alla motivazione sia estrinseca sia intrinseca. Dallo studio è emerso anche un risultato interessante: la relazione negativa tra la motivazione intrinseca e la prospettiva edonista del presente. Questo dato ha attirato l'attenzione dei ricercatori in quanto entrambi i fattori si riferiscono alla soddisfazione personale. La spiegazione è stata trovata nel diverso tipo di interpretazione da attribuire ai due concetti (Lens et al., 2012; Ryan & Deci, 2001): l'orientamento edonista equivale alla ricerca del piacere sensoriale, alla continua ricerca della felicità e alla gratificazione dei propri impulsi; la motivazione intrinseca corrisponde ad un benessere soggettivo dato dalla soddisfazione di un bisogno di competenza. Un altro esito inaspettato è emerso dalla correlazione positiva tra l'orientamento al futuro e alcune strategie di apprendimento (persistenza, attitudine, concentrazione, gestione del tempo) che non è risultata mediata dall'autoregolazione ma si è mostrata negativamente mediata dalla motivazione intrinseca. La ragione di questa relazione è stata individuata negli effetti dell'orientamento al futuro, in quanto se non controllato può generare negli studenti un senso di pressione che li rende più soggetti a distrazioni e meno efficaci nel gestire il proprio tempo. Oltre a ciò, sono stati osservati meno pensieri positivi riguardo alla propria formazione a causa della presenza di una motivazione "controllata" e quindi di bassa qualità. Tali conclusioni hanno ribadito l'importanza del "contenuto" degli obiettivi posti nel futuro, in quanto questo elemento ha il potere di influenzare la qualità della motivazione sia intrinseca sia estrinseca (Lens et al., 2012).

V. Ortuño e M. Paixão (2010) - in uno studio condotto con studenti portoghesi – hanno rilevato che coloro che hanno la media dei voti più bassa vivono il presente in maniera fatalista e pensano poco al proprio futuro. Questi risultati sono in linea con quanto mostrato nelle precedenti ricerche, per cui l'orientamento al futuro appare positivamente correlato alla prestazione accademica, mentre una prospettiva fatalista del presente appare negativamente correlata alla stessa.

Successivamente, R. King e M. Gaerlan (2014) hanno indagato la sfera emotiva di un gruppo di studenti universitari filippini, rilevando una correlazione positiva tra la prospettiva temporale futura, il ricordo positivo del passato e le emozioni accademiche piacevoli come il divertimento, la speranza, e l'orgoglio. Mentre la prospettiva temporale presente-fatalista e il passato-negativo sono risultati positivamente correlati a emozioni accademiche negative come la rabbia, l'ansia, la vergogna, la disperazione, e la noia. Infine, la prospettiva edonista del presente non è risultata correlata con alcuna emozione accademica, probabilmente perché in questo caso gli studenti non riescono a concentrarsi sull'adozione di quel carico emotivo dovuto ad una prospettiva futura cui li costringe l'ambito accademico.

In conclusione, è possibile affermare che le ricerche condotte nel campo della “Teoria della prospettiva temporale” hanno dimostrato l'importanza di sviluppare un orientamento temporale equilibrato tra passato, presente e futuro. In particolare, come è stato precedentemente dimostrato, lo sviluppo di una prospettiva futura a lungo termine è risultato fondamentale per la crescita motivazionale, il benessere personale e il successo accademico e professionale.

Seconda parte
Metodologia e risultati della ricerca

Capitolo 3 - I criteri: obiettivi e strumenti

È noto, ormai, come il tema sullo sviluppo delle competenze necessarie per apprendere durante l'intero arco vitale della persona sia stato preso in grande considerazione all'interno della didattica universitaria. Le «Linee guida di indirizzo delle programmazioni delle Università per il triennio 2016-18» hanno promosso un quadro di intervento finalizzato a far acquisire quelle competenze trasversali che rendono lo studente capace di apprendere in maniera costante e attiva. Una leva strategica è stata individuata nel ruolo ricoperto dall'orientamento sul piano di fronteggiamento di alcune criticità del sistema d'istruzione (dispersione scolastica, regolarità delle carriere scolastiche e professionali, *etc.*) e del mondo lavorativo (divario tra domanda e offerta di lavoro, *etc.*). Per tali ragioni, le Università sono state coinvolte nel piano di sviluppo delle politiche attive volte ad ottenere l'integrazione tra formazione, ricerca e lavoro.

Tali intenzioni, però, hanno incontrato alcune problematiche al momento della loro applicazione in contesto reale, a causa della mancanza di un significato condiviso di competenza e della carente conoscenza di strumenti operativi atti a creare una “didattica per competenze”. In particolare, l'assenza di relazioni tra la scuola secondaria di II grado e il mondo dell'istruzione terziaria ha generato bassi livelli di preparazione e disorientamento sul percorso di studi che lo studente vuole intraprendere. Tutto ciò ha causato alti tassi di ritardo e abbandono della carriera scolastica e professionale. In più, il sistema produttivo si è rivelato incapace di valorizzare e impiegare in maniera adeguata le risorse umane provenienti dal mondo della formazione. Di conseguenza, è emersa la necessità di promuovere esperienze di apprendimento significativo, al fine di facilitare negli studenti lo sviluppo di capacità metacognitive, riflessive e autoregulative. Aspetti che, per lungo tempo, sono stati sottovalutati in ambito sia scolastico sia accademico, abbandonando l'allievo alla ricerca di se stesso (Margottini, 2015, 2017).

Per creare un'adeguata consapevolezza delle competenze strategiche è stata sollevata l'importanza di progettare interventi orientativi all'interno della didattica universitaria. In merito, sono stati sviluppati percorsi centrati sull'utilizzo di strumenti di autovalutazione e autoriflessione su strategie di apprendimento

(Pellerey et al., 2013) e prospettive temporali (Zimbardo & Boyd, 2008) per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006, 2013 a,b,c).

In questo scenario si è venuto a collocare il presente lavoro, per cui la prima parte è stata dedicata all'analisi e alla discussione critica delle direttive europee e nazionali e delle ricerche scientifiche che hanno invitato i sistemi di istruzione ad intervenire in materia di sviluppo delle competenze generali e trasversali necessarie per affrontare un percorso scolastico e professionale dotato di senso. Mentre, la seconda parte del progetto di ricerca mostra le fasi di progettazione e realizzazione della ricerca sul campo.

3.1 Il disegno della ricerca

Da alcuni anni è nata la progettazione di attività laboratoriali all'interno dell'insegnamento di Didattica Generale del Corso di Laurea (CdL) di Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre. La disciplina, essendo rivolta a allievi del primo anno del CdL, ha agevolato la pianificazione di interventi orientativi in ingresso e in itinere volti a sostenere il percorso formativo degli studenti universitari. Il laboratorio del Corso di Didattica ha previsto attività finalizzate a promuovere negli studenti capacità di analisi e riflessione sulle dimensioni metacognitive dell'apprendimento e sulla capacità di dare senso e prospettiva al proprio impegno accademico e professionale. Ciò è stato possibile mediante l'applicazione di questionari per l'autovalutazione di competenze strategiche e prospettive temporali (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017).

Il progetto è basato su una modalità di ricerca descrittiva in quanto volto all'interpretazione di atteggiamenti, tendenze, opinioni e sviluppi mediante una procedura controllata di rilievo e analisi dei dati. Lo schema seguito da questa ricerca prevede l'analisi di un problema, la formulazione di obiettivi, la selezione di strumenti ritenuti idonei per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati.

La ricerca si presenta anche come uno studio basato sulla rilevazione dei dati da analizzare per correlazione, al fine di rispondere alle ipotesi di relazioni causali (De Bartolomeis, 1993; Lucisano & Salerni, 2002).

Tra le tecniche di raccolta dei dati previste da questo tipo di ricerca vi sono questionari, interviste, prove di atteggiamento e di opinione, *etc.* Nello specifico, nel presente lavoro sono state adottate alcune fra le principali tecniche di rilevazione usate in campo educativo e formativo:

- questionari con domande a risposta chiusa e a risposta aperta somministrati per via telematica al fine di raggiungere un elevato numero di soggetti, per rilevare dati fattuali e di comportamento ed offrire agli utenti elementi di riflessione narrativa sugli esiti ottenuti;
- prove di profitto semistrutturate (domande a risposta aperta; relazione di laboratorio) e strutturate (domande con risposta multipla) somministrate in modalità scritta e orale per analizzare le strategie, le competenze e la padronanza delle conoscenze.

La scelta di determinati strumenti e tecniche è stata dettata dallo scopo fondamentale della ricerca che ha inteso indagare gli effetti dell'utilizzo, per fini orientativi, di alcuni strumenti di autovalutazione delle competenze strategiche e delle prospettive temporali sullo sviluppo di un consapevole processo di riflessione e orientamento del progetto di vita e professionale in studenti universitari. Nel dettaglio, il progetto è stato fondato sui seguenti principali obiettivi:

- rilevare le competenze cognitive e affettivo-motivazionali legate ai processi di autodirezione;
- esaminare le tendenze relative all'orientamento temporale della vita del soggetto;
- analizzare le relazioni esistenti tra processi di apprendimento, prospettiva temporale e rendimento accademico;
- promuovere e potenziare capacità di auto-orientamento e autoriflessività.

Il contesto in cui è stata svolta la ricerca empirica è l'insegnamento di Didattica Generale strutturato in modalità *blended*: il corso da 9 Crediti Formativi Universitari (CFU) è articolato in una parte base di 6 CFU che prevede lo

svolgimento di lezioni in aula e attività laboratoriali per 3 CFU da svolgere online sulla piattaforma *e-learning* del Dipartimento (<http://formonline.uniroma3.it>), (Fig. 1).

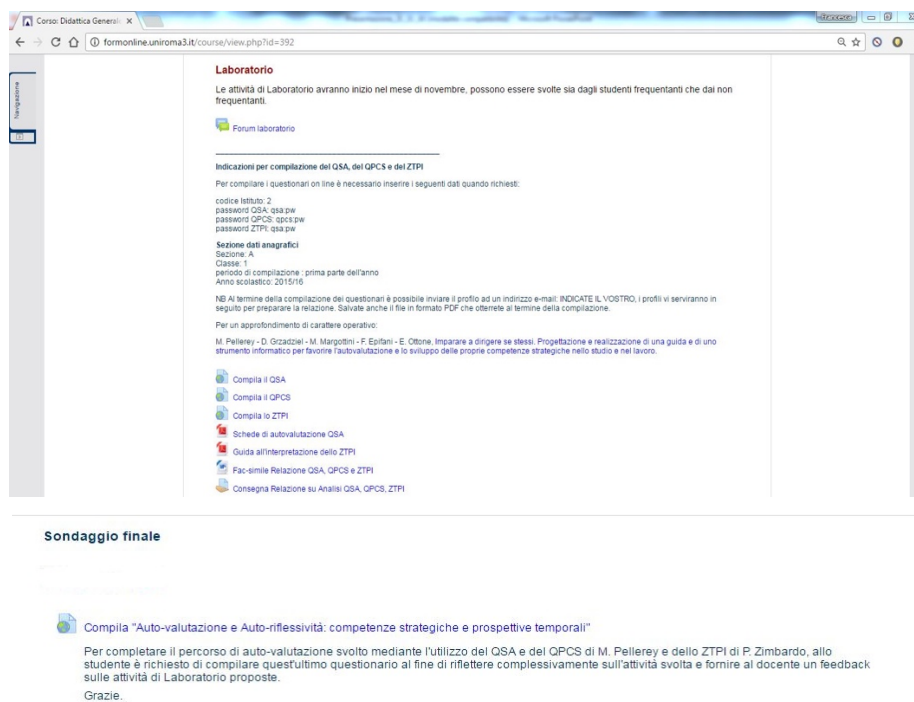


Fig. 1: Sezione Laboratorio del Corso sulla piattaforma formonline.uniroma3.it

Il lavoro è stato diviso in sette fasi che si sono susseguite nell'arco dell'a.a. 2015/16:

1. due incontri iniziali in aula in cui sono state illustrate le attività e gli strumenti previsti dal percorso laboratoriale;
2. somministrazione online del «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» (QSA – Pellerey & Orio, 2006), strumento di autovalutazione delle strategie di apprendimento;
3. somministrazione online del «Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche» (QPCS – Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010), strumento di autovalutazione delle competenze strategiche per l'apprendimento e il lavoro;

4. somministrazione online dello *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI – Zimbardo & Boyd, 2008; Tr.it. M. Riccucci, 2009), strumento di autovalutazione dell’orientamento psicologico-temporale;
5. stesura della “relazione-portfolio” di Laboratorio con analisi di I e II Livello dei profili rilasciati al termine della compilazione dei questionari online, strumento elaborato per potenziare la capacità riflessiva e narrativa in seguito alla restituzione degli esiti;
6. somministrazione di un questionario finale semi-strutturato «Autovalutazione e auto-riflessività: competenze strategiche e prospettive temporali», strumento elaborato sia per indagare l’utilità e gli effetti del percorso di laboratorio sia per stimolare ulteriormente la capacità autoriflessiva dei soggetti coinvolti;
7. svolgimento della prova di profitto per la valutazione dei contenuti appresi dal corso e colloquio orale sulla “relazione-portfolio”.

Il QSA, il QPCS e lo ZTPI sono stati resi disponibili per via telematica su *formonline.uniroma3.it* mediante collegamento diretto alla piattaforma *e-learning* *www.competenzestrategiche.it* (Fig. 2) su cui sono stati implementati dal gruppo di lavoro del C.ri.S.F@D (Centro ricerche e Servizi per la Formazione a Distanza) dell’Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con la Federazione nazionale CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale).

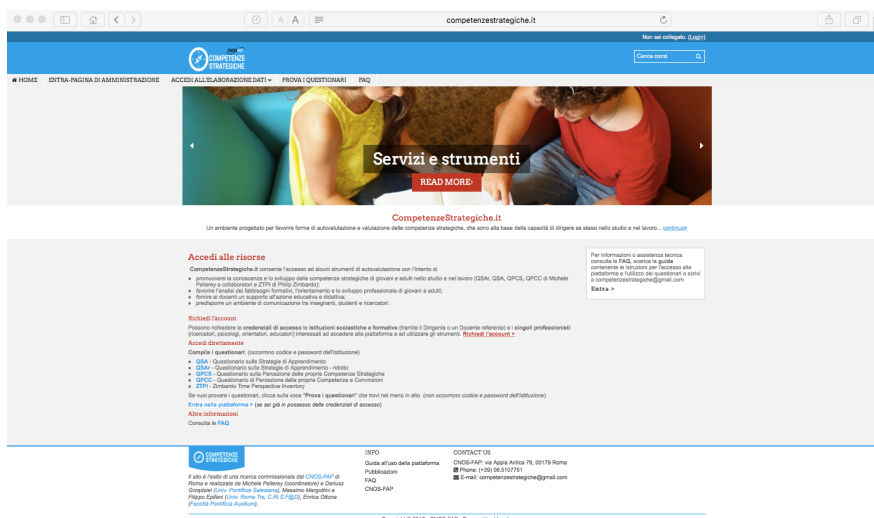


Fig. 2: Piattaforma *www.competenzestrategiche.it*

Di seguito sono descritte le ragioni che hanno portato alla scelta e all'utilizzo degli strumenti sopra elencati.

Come risulta evidente dalla presentazione schematica delle fasi e degli strumenti d'indagine, il progetto è stato realizzato mediante una metodologia di ricerca prevalentemente quantitativa.

L'elaborazione, in tempo reale, dei questionari consente di velocizzare l'elaborazione dei dati e di restituire, al termine della compilazione, il profilo personale allo studente, agevolando così il percorso di autovalutazione sulle proprie strategie di apprendimento e prospettive temporali.

Il QSA, il QPCS e lo ZTPI non devono essere considerati unicamente come dispositivi di raccolta dei dati, ma sono strumenti consolidati e validati da un'ampia comunità scientifica in un'ottica di progettazione e valutazione di percorsi educativi. Tali strumenti forniscono un valido supporto alle azioni di orientamento, sostegno e verifica della crescita personale degli studenti. Secondo quest'ottica, la valutazione esterna offerta tramite questi dispositivi permette di progettare interventi educativi finalizzati a far acquisire maggiori capacità di autovalutazione, autoriflessione e autoconsapevolezza della competenza autoregolativa (Pellerey, 2013c).

Naturalmente, la ricerca è stata condotta in un clima di consapevolezza dei problemi sollevati sulla difficoltà di valutare le competenze strategiche nel settore scolastico e universitario, per cui sono emersi vari punti di vista sulle tecniche statistiche adatte alla loro rilevazione (Hartig, Klime, & Leutner, 2008; Winne & Hadwin, 2000; Wirth & Leutner, 2008). La valutazione delle competenze strategiche per l'apprendimento risente di alcune problematicità a causa della loro natura intrinseca, in quanto, come afferma M. Pellerey: «Una competenza viene, infatti, caratterizzata dal punto di vista statistico come un insieme strutturato di variabili latenti che possono essere rilevate a un buon grado di affidabilità tramite strumenti di misura opportunamente tarati. La definizione di quali variabili entrino

in gioco in maniera essenziale per ciascuna delle competenze considerate è di conseguenza una delle problematiche più interessanti e difficili da risolvere.»¹⁰.

Entrando nel profondo della questione, vari autori (Winne & Hadwin, 2000; Wirth & Leutner, 2008) hanno evidenziato la distinzione tra principi di misurazione di natura quantitativa e principi di natura qualitativa.

Nel primo caso, la ricerca sul campo ha prodotto un'ampia gamma di questionari di autovalutazione delle competenze considerate come variabili latenti quantitativamente valutabili (di solito su scala *Likert*) sulla base delle risposte fornite alle domande presentate ai soggetti. Ma, in merito, sono state mosse delle critiche ai questionari di autovalutazione o di autopercezione delle competenze, a partire dalla messa in discussione della loro problematica correlazione e, quindi, difficoltà nel predire i risultati accademici. Per tali ragioni, la ricerca successiva ha voluto chiarire gli scopi dell'utilizzo di questi dispositivi, dimostrando come questo tipo di questionari sia utile per conoscere meglio ogni studente e per costruire un percorso educativo basato su un processo di autovalutazione. L'intenzione reale è rispondere alla necessità di allievi e docenti di conoscere e comprendere i meccanismi nascosti dietro ai processi di apprendimento. Tali finalità soddisfano il bisogno di creare consapevolezza sui punti di forza e sulle criticità delle strategie di apprendimento messe in atto e sul processo di maturazione personale (Guichard, 1987). Infatti, è noto che queste variabili devono essere verificate mediante più strumenti che richiama anche una metodologia di natura qualitativa. Tale prospettiva risponde alla tecnica di "triangolazione dei dati" (osservazione sistematica, autovalutazione, analisi delle prestazioni) tipica della ricerca educativa, un metodo considerato sicuro per la raccolta di informazioni e la formulazione di giudizi validi (Pellerey, 2013c).

Per tali ragioni, al fine di garantire l'ottimizzazione e la massima efficacia all'opzione quantitativa, per comprendere in profondità i comportamenti, le motivazioni e le credenze su cui si fondano le scelte e le azioni individuali, e per stimolare un processo riflessivo e narrativo sulle competenze personali, la ricerca si è avvalsa di ulteriori strumenti qualitativi: una "relazione-portfolio" di

¹⁰ Pellerey et al. (2013), *Imparare a dirigere se stessi*, p. 32.

laboratorio e un'intervista semistrutturata somministrata in forma di questionario online («Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali»).

È necessario ribadire che i questionari di autovalutazione non servono solo per rilevare le competenze strategiche, oltre a restituire gli esiti agli studenti permettono di potenziare la capacità di riflettere su se stessi all'interno di una dimensione diacronico-narrativa e motivazionale. L'aggiunta della "relazione-portfolio" ha permesso agli studenti di raccogliere e esaminare gli esiti (profili) ottenuti al termine della compilazione dei questionari (QSA-QPCS-ZTPI). Tale dispositivo ha offerto un sostegno al processo di accompagnamento di ciascuno studente dall'inizio alla fine del percorso di laboratorio, per tracciare la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate dei risultati ottenuti e condivise tramite colloquio orale. In questo modo si è creato un processo narrativo e riflessivo che ha permesso non solo di restituire e raccogliere gli esiti in forma unitaria ma di potenziare anche le competenze apprenditive e orientative di ogni allievo.

La decisione di sviluppare l'intervista mediante questionario online («Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali») è derivata dalla valutazione dei tempi e dei costi necessari per la somministrazione, soprattutto in base alla considerazione del vasto campione di soggetti. In questo modo sono state evitate differenze di approccio in una stessa indagine, è stata garantita una maggiore attendibilità dei dati e, allo stesso tempo, tutti i soggetti hanno avuto la possibilità di partecipare ad un percorso di potenziamento metacognitivo. Infatti, il questionario ha permesso di raccogliere le riflessioni emerse nella "relazione-portfolio" e discusse durante il colloquio orale, in merito al gradimento degli strumenti utilizzati e al potenziamento delle capacità di autoriflessione e autovalutazione delle competenze di autoregolazione e autodeterminazione.

Di seguito saranno esaminate nel dettaglio le caratteristiche e gli obiettivi degli strumenti utilizzati sul campo.

3.2 Il Questionario sulle Strategie di Apprendimento

Il “Questionario sulle Strategie di Apprendimento” (QSA) è stato elaborato in Italia da M. Pellerey (Pellerey & Orio, 1996) con l’intenzione di offrire una risposta alle difficoltà di apprendimento e ai disagi riscontrati nei giovani inseriti in istituti scolastici secondari superiori e nel contesto universitario. Tra le cause sono apparsi il contesto socioculturale di appartenenza, un basso livello delle conoscenze e delle abilità linguistiche e matematiche, e la carenza di capacità di controllo delle strategie cognitive e affettivo-motivazionali necessarie per generare un apprendimento significativo.

In maniera sempre più frequente i ragazzi arrivano impreparati alla scuola secondaria manifestando bassi livelli di concentrazione e di persistenza rispetto al compito da eseguire. Aspetti probabilmente causati da un’eccessiva esposizione a dispositivi elettronici e informatici, un mancato esercizio di apprendimento, e al contesto socioculturale di appartenenza. La scuola non sembra considerare l’importanza rivestita dal proprio compito nel fornire strumenti capaci di sollecitare strategie di controllo dell’attenzione (es. eliminazione delle possibili fonti di distrazione). Inoltre, gli insegnanti spesso dimenticano l’importanza di chiarire gli obiettivi e la meta che intendono raggiungere al termine delle attività didattiche. Ciò toglie significato al percorso, per cui lo studente finisce con il non provare interesse e attenzione per quello che gli viene richiesto di fare (Pellerey et al., 2013).

Il QSA è nato come uno strumento di autopercezione e autovalutazione volto alla rilevazione del livello di consapevolezza e di capacità di gestire i processi e le strategie di apprendimento. Il questionario rilascia informazioni utili sia per lo studente sia per il gruppo dei docenti, i quali hanno l’opportunità di impostare l’azione formativa sul confronto tra le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell’attività didattica. Ciò si traduce in un processo di triangolazione tra autopercezione dello studente, percezione da parte degli insegnanti e prestazioni rilevate. Il risultato è una valutazione completa che consente di sviluppare anche adeguati percorsi di sostegno o di recupero. Non a caso, tra gli effetti positivi della somministrazione del questionario è stato osservato un aumento della consapevolezza degli insegnanti sull’influenza esercitata dai processi cognitivi e

affettivo-motivazionali sul rendimento scolastico. Inoltre, anche gli studenti si sono dimostrati entusiasti del coinvolgimento in attività di autopercezione e di autovalutazione, riconoscendo l'opportunità di imparare a conoscere e controllare meglio se stessi (Pellerey et al., 2013).

Il questionario è costituito da 100 item che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Per le risposte è indicata una scala da 1 a 4 (mai o quasi mai; qualche volta; spesso; quasi sempre o sempre) che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente vengono eseguite determinate azioni o provate emozioni. La valutazione del questionario restituisce un punteggio in quattordici scale, di cui sette di natura cognitiva (C) e sette di natura affettivo-motivazionale (A): C1 - Strategie elaborative; C2 – Autoregolazione; C3 – Disorientamento; C4 – Disponibilità alla collaborazione; C5 – Organizzatori semantici; C6 – Difficoltà di concentrazione; C7 – Autointerrogazione; A1 – Ansietà di base; A2 – Volizione; A3 – Attribuzione a cause controllabili; A4 – Attribuzione a cause incontrollabili; A5 – Mancanza di perseveranza; A6 – Percezione di competenza; A7 – Interferenze emotive.

Come sostiene l'autore (Pellerey & Orio, 1996), questi fattori non sono gli unici rappresentativi dei processi di acquisizione della conoscenza, ma il loro esame permette di avere una panoramica sui bisogni e sulle competenze che il soggetto deve potenziare per migliorare il proprio apprendimento (Pellerey et al., 2013).

Di seguito saranno esaminati gli aspetti e gli item facenti parte di ciascuna delle quattordici scale valutate nel questionario.

- C1: Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare

La scala si riferisce ai processi cognitivi e metacognitivi coinvolti nell'apprendimento scolastico come le strategie di attenzione, di elaborazione e di organizzazione che implicano diverse capacità: focalizzazione dell'attenzione; collegamento tra vecchie e nuove conoscenze; organizzazione di quanto assimilato.

La capacità di focalizzare l'attenzione sul compito da svolgere o sul contenuto da studiare è uno degli aspetti fondamentali che permettono di raggiungere un buon profitto. Tale elemento include la capacità di mantenere la concentrazione durante

lo studio. Vi è, poi, la capacità di elaborazione delle informazioni con cui si producono relazioni e collegamenti logici al fine di costruire nuove conoscenze a partire da schemi concettuali già appresi. Tra le strategie adottate per memorizzare le informazioni vi sono l'applicazione di tecniche di ricodificazione, ripetizione mentale sistematica, generazione di immagini e di idee associate, e costruzione significativa di schemi concettuali. Infine, il processo di organizzazione delle conoscenze connette le varie informazioni in una rete significativa e integrata. Tra le tecniche più note vi sono l'organizzazione semantica e grafica, la capacità di schematizzazione, *etc.*

Un buon punteggio in questo fattore indica la capacità di adottare strategie, fare collegamenti, trovare significati per migliorare il proprio apprendimento.

ITEM RELATIVI AL FATTORE C1: Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.

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

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

I processi metacognitivi e autoregolativi coinvolgono la presa di coscienza e la regolazione dei processi cognitivi. Tali processi attivano una serie di meccanismi per cui il soggetto è in grado di capire quali conoscenze e strategie intellettuali deve attivare rispetto al compito da eseguire.

Un basso punteggio in questa scala è indice di scarsa attenzione, incapacità di gestire autonomamente lo studio e assenza di un metodo preciso. Pertanto è fondamentale imparare a controllare le proprie azioni, a gestire e programmare lo studio in base al tempo che si ha a disposizione.

ITEM RELATIVI AL FATTORE C2: Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento.

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

- C3: Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio

Questo fattore riguarda la capacità di portare a termine gli impegni, di organizzare e conservare nel tempo le conoscenze apprese.

Ottenere un elevato punteggio in questa scala non equivale all'avere un buon risultato in quanto indice di una scarsa capacità di organizzare materiali, tempi e ambiente di studio rispetto agli obiettivi da realizzare.

ITEM RELATIVI AL FATTORE C3: Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio

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

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

La scala riguarda la disponibilità ad apprendere in maniera partecipativa e collaborativa al fine di imparare a lavorare in gruppo e migliorare anche le proprie capacità di apprendimento.

Un basso punteggio in questo fattore è indice di scarsa disponibilità al lavoro di gruppo. Tale risultato, però, può essere interpretato anche come una difficoltà dello studente ad apprendere e ricordare, per cui il soggetto preferisce studiare prima individualmente e confrontarsi in una fase successiva con i compagni. Oltretutto, tra gli aspetti da considerare è importante che il lavoro di un gruppo sia fondato su elementi come l'interdipendenza positiva, la partecipazione e la responsabilità condivisa, aspetti che non sempre è facile trovare con la semplice unione di diversi soggetti. In ogni caso, ciò non toglie che l'esercizio di questa competenza sia preferibile al fine di migliorare la capacità di lavorare in *team* sempre più richiesta dal mercato del lavoro.

ITEM RELATIVI AL FATTORE C4: Preferenza nello studiare con altri oppure da solo, disponibilità alla collaborazione

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

- **C5: Uso di organizzatori semantici e grafici per comprendere e ricordare**

Gli organizzatori semantici e grafici sono diagrammi, schemi, mappe concettuali, *etc.* che aiutano lo studente a comprendere e gestire in maniera sistematica quanto studiato, per agevolare il ricordo e la capacità di risolvere problemi.

Un basso punteggio denota la carenza di utilizzo di questi organizzatori. È probabile che lo studente preferisca studiare mediante altri metodi e strumenti di

lavoro. Ciò nonostante l'esercizio all'utilizzo di organizzatori semantici può risultare proficuo allo scopo di approfondire e ricordare meglio i concetti.

ITEM RELATIVI AL FATTORE C5: Uso di organizzatori semantici e grafici per comprendere e ricordare.

18. Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo.

37. Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio.

44. Faccio disegni e schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando.

56. Ricordo meglio quando studio se posso servirmi di schemi, grafici o tabelle.

71. Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo.

90. Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna.

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

La capacità di gestire l'ambiente e il tempo di studio è fondamentale per garantire uno spazio adeguato alla concentrazione nel lavoro.

Un alto punteggio in questo fattore indica l'incapacità di mantenere a lungo l'attenzione durante lo svolgimento di un compito. Pertanto, è utile sviluppare strategie di controllo dell'attenzione che prevedono l'eliminazione di fonti di distrazione come dispositivi elettronici e informatici, la conoscenza degli obiettivi didattici, l'esercizio a porre e porsi delle domande.

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

60. Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorre per imparare un argomento.

69. A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni.

79. I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico.

84. Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare ad altre cose e così non seguo quello che sta esponendo.

89. Mentre studio mi distraigo facendo "sogni a occhi aperti", progetti e programmi di ogni genere.

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

Le strategie di controllo della comprensione, del ricordo o dello stato di preparazione servono per verificare il proprio livello di padronanza delle conoscenze.

Un punteggio basso nel fattore dell'auto-interrogazione denota difficoltà nel formulare degli interrogativi e nel controllo dei propri risultati di apprendimento.

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

6. Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi.

25. Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi.

35. Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante.

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

Per ansietà di base si intende un tipo di ansia che si manifesta in maniera più o meno costante durante il periodo degli impegni scolastici. Oltre a questa, esiste l'ansia occasionale che subentra solo in circostanze più agitate. Questi tipi di ansia sono condizioni naturali se collegate ad eventi scatenanti. Il problema subentra quando non vengono gestiti bene e diventano una costante che interferisce con l'attività di studio. È noto che un certo livello di tensione è necessario per affrontare un compito impegnativo, ma se questo stato di esaltazione nervosa permane in dosi eccessive si ottiene una riduzione delle prestazioni e del controllo dei processi cognitivi.

Un punteggio elevato in questo fattore denota la tendenza a vivere il percorso di studio da una prospettiva eccessivamente emotiva. È dunque opportuno che lo studente impari a riflettere sugli eventuali elementi che possano provocargli un'ansia eccessiva per poterli gestire. In particolare, gli studi psicologici sui processi motivazionali hanno sollevato l'importanza della volizione e della capacità

di perseverare in un impegno scolastico in quanto associate all'attivazione di strategie di controllo delle proprie emozioni e motivazioni.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A1: Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.

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

- A2: Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno

Questo fattore si riferisce ai processi motivazionali e volitivi che producono l'energia necessaria a dirigere il comportamento. Tali processi sono influenzabili da fattori interni o esterni alla persona, ragione per cui in caso di eventi negativi può esservi un calo dell'interesse e dell'energia che spingono verso il raggiungimento dei propri obiettivi. È utile allo studente imparare a riconoscere questi stati emotivi, per poterne analizzare le cause e attuare strategie di fronteggiamento delle stesse.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A2: Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno.

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

- A3: Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili

Gli studenti tendono ad attribuire i propri successi o insuccessi a cause interne (es. capacità, impegno personale, *etc.*) o esterne alla propria persona (es. fortuna, difficoltà del compito, *etc.*). Queste attribuzioni causali determinano anche pensieri, sentimenti e azioni (attese di successo, reazioni emotive, perseveranza, *etc.*).

Le teorie motivazionali hanno appurato l'importanza di possedere una buona percezione della propria competenza per ritenersi in grado di svolgere un compito e raggiungere il successo.

Un basso punteggio in questo fattore indica la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi o fallimenti a fattori che non dipendono dal soggetto. È importante che lo studente capisca che l'intelligenza e la capacità di apprendere sono fattori in evoluzione e dipendono dall'impegno che egli stesso mette in campo durante la fase di apprendimento.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A3: Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili.

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

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

Questo fattore denota l'incapacità di essere attivi e attuare percorsi di riflessione e di analisi delle cause degli eventi. Il soggetto che ottiene un elevato punteggio in questa scala crede di non avere alcun potere sulla realtà che lo circonda.

È importante che lo studente impari che l'intelligenza e la capacità di apprendere sono fattori in continua evoluzione e che successi e fallimenti dipendono dal soggetto stesso.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A4: Attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili.

- 10. Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo.*
- 24. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile.*
- 47. Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone.*
- 51. Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile.*
- 59. Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente.*
- 64. Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha.*
- 78. Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura.*
- 88. Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili.*

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

Il fattore si riferisce alla capacità di mantenere sforzi e impegni continui fino ad ottenere il raggiungimento dello scopo prefissato.

Questo fattore è negativamente correlato al fattore A2 (volizione), mentre è positivamente correlato con il terzo fattore cognitivo (C3: disorientamento).

È stato rilevato come soggetti che raggiungono punteggi alti nel fattore A5 (mancanza di perseveranza) e nel fattore disorientamento (C3), e ottengono un basso punteggio nel fattore A2, tendono ad attribuire i loro risultati a cause incontrollabili. In questa situazione è fondamentale promuovere programmi formativi centrati sullo sviluppo di strategie cognitive e affettivo-motivazionali (Pellerey et al., 2013).

ITEM RELATIVI AL FATTORE A5: Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati.

53. Quando non mi sento capace di completarlo, mi capita di lasciare a metà un lavoro già iniziato.

61. Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione.

75. Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato.

76. Quando mi va male qualcosa penso che ciò dipende dalle circostanze esterne più che dalla mia capacità o dal mio scarso impegno.

82. Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle troppo difficili.

- **A6: Percezione della propria competenza e senso di responsabilità**

La percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni scolastici è alla base dello sviluppo della motivazione ad apprendere. Il senso di responsabilità sostiene e potenzia la correlazione positiva tra il compito da eseguire, la soddisfazione per il lavoro svolto e l'autostima. Durante il percorso di apprendimento può accadere che questo collegamento si spezzi a causa dell'intrusione di eventi negativi. È compito dello studente, insieme all'aiuto del docente, analizzare tali circostanze e ritrovare la motivazione diretta al raggiungimento dell'obiettivo.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A6: Percezione della propria competenza e senso di responsabilità.

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

- A7: Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle

Le emozioni possono potenziare o diminuire i processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento. In particolare, la presenza di un'ansia moderata permette di vivere il proprio percorso in maniera positiva e stimolante, mentre un'ansia eccessiva può bloccare lo studente che non riesce a controllare le proprie emozioni. È importante che lo studente impari a riflettere sugli elementi negativi che gli provocano un'ansia eccessiva e a gestire le condizioni che rischiano di ridurre le sue aspettative e prestazioni.

ITEM RELATIVI AL FATTORE A7: Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle.

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

- Il profilo dello studente (QSA)

Al termine della compilazione del questionario, l'elaborazione telematica dei punteggi restituisce un profilo in formato grafico e testuale (Fig. 3).

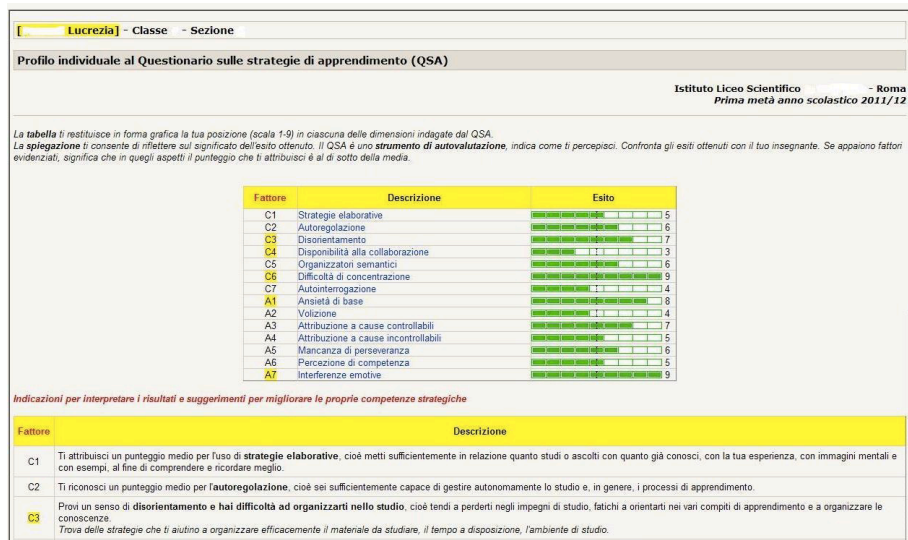


Fig. 3 – Profilo QSA tratto da “Guida all’uso della piattaforma - www.competenzestrategiche.it”, p. 22

Come è possibile osservare, il grafico permette di valutare la distribuzione dei punteggi per ciascun fattore e di verificarne il posizionamento rispetto alla media che è rappresentata da un tratto verticale posto al centro della riga orizzontale in verde. Se la colonnina verde supera il tratto centrale il valore è superiore alla media, se si colloca sotto è inferiore.

I punteggi sono stati calcolati su una scala a nove intervalli (scala *Stanine*): la media per tutti i fattori è rappresentata da punteggi che si collocano tra il 4 e il 6, mentre risultano inferiori alla media i punteggi da 1 a 3 e superiori alla media i punteggi compresi tra 7 e 9.

I punteggi che si allontanano molto dal valore centrale indicano la presenza di alcune criticità (evidenziate in giallo nel grafico). Inoltre, non tutti i punteggi superiori alla media possono essere considerati positivi in quanto alcune scale sono inverse (C3: disorientamento; C6: difficoltà di concentrazione; A1: ansietà di base; A4: attribuzione a cause non controllabili; A5: mancanza di perseveranza; A7: interferenze emotive).

Il commento testuale è stato pensato M. Pellerey e collaboratori (Pellerey et al., 2013) per agevolare la lettura del grafico. Il commento presentato per ciascun fattore fornisce una guida per l’interpretazione del risultato e in presenza di esiti

critici rilascia alcuni consigli su come migliorare le proprie strategie di apprendimento.

Inoltre, il profilo rilasciato dalla piattaforma *www.competenzestrategiche.it* presenta funzioni interattive, per cui cliccando con il mouse sulla voce di ciascun fattore si apre un'ulteriore finestra di lettura sul computer, all'interno della quale sono riportate ulteriori spiegazioni ed espressioni di significato. Al termine della lettura interattiva, scorrendo la pagina fino in fondo, è possibile trovare una sezione tramite cui lo studente può inviare il file salvato in formato PDF al proprio o altrui indirizzo di posta elettronica. Tale procedura si rivela di estrema importanza al fine di agevolare la conoscenza e la comunicazione dei risultati ottenuti a studenti, docenti e familiari, i quali, così, hanno la possibilità di soffermarsi a riflettere e discutere insieme di tutti gli aspetti esaminati. Si rende evidente il contributo che può offrire un simile strumento all'interno dei piani d'intervento didattici e familiari, soprattutto laddove siano presenti problematiche riscontrate nel processo di apprendimento dei ragazzi.

3.3 Il Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche

All'interno del panorama sulla valutazione di competenze cognitive e affettivo-motivazionali è stata evidenziata l'importanza di valutare anche la percezione di senso e prospettiva esistenziale. I progetti formativi sostengono lo sviluppo di un progetto che porti lo studente ad elaborare dei significati al fine di raggiungere la piena maturazione di scelte e progetti di vita personali. Tale compito appare fondamentale man mano che l'adolescente è chiamato a prendere delle decisioni in vista dell'approssimarsi del suo ruolo adulto. Questa dimensione coinvolge la capacità di determinare se stessi e di soddisfare la propria motivazione intrinseca. In merito, M. Pellerey e colleghi (Bay et al. 2010; Pellerey et al., 2013) hanno proposto un modulo aggiuntivo al fine di sostenere lo sviluppo delle competenze strategiche per l'apprendimento e il lavoro in studenti di scuola secondaria e studenti universitari. Tale modello è stato progettato sulla base di due componenti della competenza di autodeterminazione che, oltre al bisogno di dare senso e prospettiva al proprio progetto esistenziale, ritiene importante il bisogno di

percepire se stessi come artefici del proprio destino mediante lo sviluppo di capacità di autonomia e responsabilità individuale.

Da tali considerazioni è nato il “Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche” (QPCS – Bay et al., 2010; Pellerrey et al., 2013) costituito da 55 frasi che intendono esplorare quanto gli studenti si percepiscono pronti ad affrontare il proprio futuro di studio e lavoro. Questo strumento di autovalutazione - oltre a sostenere i giovani (studenti di scuola secondaria superiore e di istituto professionale, studenti universitari) nell’acquisizione di una consapevolezza delle competenze e delle strategie possedute e ritenute fondamentali per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro - permette ai docenti di porre maggiore attenzione su alcuni aspetti spesso sottovalutati nei processi formativi. In particolare, l’obiettivo è esaminare le competenze strategiche legate alla capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo-motivazionale e volitivo.

Il questionario è costituito da sei scale che rappresentano alcune competenze strategiche che valutano la percezione degli studenti sul proprio stato di preparazione per affrontare il futuro di studio o di lavoro: F1 – Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento; F2 – Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà; F3 – Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell’apprendimento (autoregolazione e volizione); F4 – Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi; F5 – Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; F6 – Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza).

Di seguito saranno esaminate le caratteristiche e gli item appartenenti a ciascuno dei sei fattori valutati nel questionario.

- F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento

La scala indaga la disponibilità ad impegnarsi in attività di collaborazione e lavoro con gli altri. Tale competenza non è importante soli ai fini partecipativi ma, se

impiegata bene, grazie al lavoro, allo scambio e al confronto con gli altri permette di rafforzare e migliorare il proprio apprendimento.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

- 30. Stare con gli altri per me è un grande valore.*
- 32. Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.*
- 36. Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.*
- 39. Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.*
- 40. Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.*
- 41. Provo piacere a lavorare con altri.*
- 44. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.*
- 46. Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.*
- 47. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.*
- 48. Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.*

- F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

Ogni persona ha un modo diverso di reagire e provare emozioni rispetto alle situazioni e agli avvenimenti che incontra nel corso della propria vita. Questo non dipende solo da caratteristiche biologiche ma dipende anche dal contesto culturale ed educativo di appartenenza. Per tali ragioni, l'interpretazione soggettiva di un evento può dare vita ad una valutazione positiva o negativa. Di conseguenza, sembra utile imparare a canalizzare le energie sia positive sia negative, al fine di controllare e impiegare nel modo migliore il proprio carico emotivo.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

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

- F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

La capacità di mettere in atto strategie di controllo delle azioni, di organizzazione del tempo e di mantenimento dell'attenzione permette di portare a termine l'esecuzione di un compito con il raggiungimento di risultati soddisfacenti nello studio e nel lavoro.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

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

- **F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi**

Il fattore porta il soggetto a valutare se utilizza o meno strategie elaborative per apprendere e ricordare. I processi elaborativi sono ritenuti fondamentali al fine di creare collegamenti tra le conoscenze e di generare comprensione, andando oltre la semplice ripetizione mnemonica dei contenuti.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

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

- **F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa**

Il fattore mette in risalto la presenza di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. È fondamentale promuovere la capacità di pensare e progettare il proprio futuro in vista della pianificazione di attività volte alla realizzazione dei propri obiettivi.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

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

- F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

La scala mette in risalto la sfera dei giudizi di autoefficacia e di percezione dei livelli di competenza raggiunti in ambito scolastico e professionale. Tale percezione riguarda anche il ritenere di essere in grado di migliorare continuamente se stessi. Il possesso di un buon livello di motivazione porta il soggetto a impegnarsi in maniera costante e interessata.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

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

- Il profilo dello studente (QPCS)

Il QPCS, come il QSA, permette di rilevare la presenza o la carenza delle competenze strategiche valutate al suo interno e allo stesso tempo stimola il soggetto a riflettere, valutare e migliorare i propri processi apprenditivi.

Per il QPCS, gli autori (Pellerey et al., 2013) hanno predisposto un profilo che restituisce gli esiti nella sola modalità grafica, in quanto il questionario presenta punteggi diretti e non inversi come in alcune scale del QSA. In questo caso non è sembrato necessario rilasciare una descrizione testuale, in quanto la colonnina grafica rappresenta direttamente il livello di competenza raggiunto per quella scala (Fig. 4).



Fig. 4 – Profilo QPCS tratto da “Guida all’uso della piattaforma – www.competenzestrategiche.it”, p. 23

Come nel profilo rilasciato dal QSA, il grafico (Fig. 4) permette di valutare la distribuzione dei punteggi per ciascun fattore e di verificarne il posizionamento rispetto alla media che è rappresentata da un tratto verticale posto al centro della riga orizzontale in verde. Se la colonnina verde supera il tratto centrale il valore è superiore alla media, altrimenti se si colloca sotto è inferiore.

I punteggi sono stati calcolati su una scala a nove intervalli (scala *Stanine*): la media per tutti i fattori è rappresentata da punteggi che si collocano tra il 4 e il 6, mentre risultano inferiori alla media i punteggi da 1 a 3 e superiori alla media i punteggi compresi tra 7 e 9.

Anche in questo caso, il profilo rilasciato dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it presenta funzioni interattive, per cui cliccando con il mouse sulla voce di ciascun fattore si apre un’ulteriore finestra di lettura sul computer, all’interno della quale sono riportate ulteriori spiegazioni ed espressioni

di significato. Al termine della lettura interattiva, scorrendo la pagina fino in fondo, è possibile trovare una sezione tramite cui lo studente può inviare il file salvato in formato PDF al proprio o altrui indirizzo di posta elettronica.

In conclusione, è possibile ribadire che le attività di compilazione e di restituzione dei profili per il QPCS e per il QSA sono considerate e proposte all'interno di un percorso di potenziamento dei processi di autoriflessione e autovalutazione delle competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Attività considerate utili ai fini del raggiungimento di una piena maturazione dello studente in crescita durante il suo percorso di formazione e dell'assunzione di consapevolezza dell'insegnante che guida e supporta il suo processo di apprendimento.

3.4 Lo Zimbardo Time Perspective Inventory

Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) è un questionario elaborato da due studiosi americani P. Zimbardo e J. Boyd, intorno ai primi anni del 1990. Il contributo degli autori è partito dalla considerazione del cosiddetto *Time Paradox*, cioè il paradosso per cui sebbene gli atteggiamenti delle persone verso il tempo hanno un ruolo centrale nella loro vita, raramente esse si accorgono dell'influenza esercitata da tale rapporto.

Gli studiosi (Zimbardo & Boyd, 1999) hanno notato come comportamenti moderati verso il passato, il presente ed il futuro portino a stili di vita salutari, mentre atteggiamenti estremi rischiano di condurre a tendenze nocive. Ed è qui che mediante le loro ricerche sono giunti all'elaborazione dello ZTPI, uno strumento di autovalutazione degli atteggiamenti, delle credenze, dei pensieri e dei valori corrispondenti alla prospettiva temporale verso cui le persone orientano se stesse.

Inizialmente, il Questionario è stato validato mediante analisi fattoriale su una popolazione di studenti universitari nordamericani (Zimbardo e Boyd, 1999) ed in seguito sperimentato e validato in molti altri Paesi (Stati Uniti, Francia, Spagna, Brasile, Italia, Russia, America Latina, Giappone, *etc.*). Oggi, lo ZTPI nella sua versione definitiva mostra 56 item (misurabili su una scala *Likert* a 5 punti) che

indagano cinque fattori considerati principali componenti della Prospettiva Temporale: PN – Passato negativo; PP – Passato positivo; PF – Presente fatalista; PE – Presente edonista; F – Futuro.

Di seguito saranno esaminati gli aspetti e gli item relativi a ciascuna dimensione temporale valutata nel questionario.

- **Il passato**

La prospettiva temporale orientata al passato ha un ruolo fondamentale nel dare continuità e senso al Sé. Gli psicologi ritengono che la percezione soggettiva del passato abbia una maggiore influenza sulla condotta umana, in quanto l'atteggiamento verso gli eventi passati prevale sullo stato oggettivo degli eventi in sé. Le credenze sul passato condizionano il modo di pensare e agire nel presente e orientano il soggetto nel suo rapporto con il futuro (Zimbardo & Boyd, 2008). Ma, come è stato dimostrato in ambito psicologico, la memoria ha una sua fragilità. Benché sia possibile ricordare eventi che sembrano essere stati gettati nel dimenticatoio, ciò non significa che i ricordi recuperati siano sempre reali, anzi, il soggetto può persino costruirne di falsi. Tali ricostruzioni dipendono fortemente dalla cognizione oggettiva e soggettiva del tempo e dal senso di continuità del Sé. Pertanto, si possono costruire ricordi positivi o negativi che hanno il potere di influenzare sia i pensieri e le emozioni nella vita presente sia la capacità di immaginare il proprio futuro (Goldberg & Maslach, 1996).

Vi sono poi degli individui conservatori che preferiscono continuare a vivere nella dimensione passata. Questi soggetti sono poco orientati al futuro e tendono ad agire e prendere decisioni sulla base delle personali esperienze passate. La loro identità è caratterizzata da miti e rituali da cui traggono forza e stabilità nel tempo. Non a caso, Zimbardo e Boyd (1999; 2008) hanno voluto indagare anche il tipo di influenza (positiva o negativa) che un forte orientamento al passato può esercitare sui pensieri e sulle azioni individuali. In merito, i due ricercatori hanno individuato due sotto-dimensioni:

- **Passato-positivo:** questo fattore indica la tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il passato. Soggetti con un orientamento passato-positivo tendono a riportare alla mente le esperienze positive per farsi forza nei momenti difficili. Punteggi alti nell'orientamento passato-positivo sono stati associati ad un profilo con minore tendenza all'aggressività, all'ansia, alla depressione e maggiore tendenza alla coscienziosità, alla creatività, alla stabilità emotiva, all'amichevolezza, maggiore autostima e propensione alla ricerca della felicità (Zimbardo & Boyd, 2008)¹¹.

Però, il rischio di un eccessivo orientamento al passato-positivo può indurre il soggetto nel tranello di voler rivivere continuamente il passato per fuggire dal presente o dal futuro. È dunque opportuno che il passato venga ricondotto alla sua dimensione reale, senza essere di intralcio a pensieri che solitamente muovono il soggetto all'azione.

ITEM RELATIVI AL FATTORE PP: Passato Positivo

2. Immagini, suoni e odori caratteristici della mia infanzia spesso ridestano in me una folla di bellissimi ricordi.

7. Mi piace pensare al mio passato.

11. Tutto sommato, nel mio passato ci sono più cose belle che cose brutte da ricordare.

15. Mi piacciono le storie che raccontano dei "bei tempi andati."

20. I ricordi felici dei tempi belli mi vengono in mente con facilità.

25. Il passato racchiude troppi ricordi spiacevoli ai quali preferisco non pensare.

29. Provo nostalgia per la mia infanzia.

41. Quando i miei familiari parlano di come andavano le cose un tempo, mi capita di pensare ad altro.

49. Mi piacciono i riti e le tradizioni familiari che si ripetono regolarmente.

- **Passato-negativo:** il fattore riguarda una visione negativa e di rifiuto del passato, spesso dovuta a cause traumatizzanti come la perdita di una persona cara, una malattia o un incidente. Punteggi alti nella prospettiva passato-negativa sono stati associati a minore tendenza alla coscienziosità, all'amichevolezza, alla stabilità emotiva, all'autostima, al controllo degli impulsi, alla considerazione delle conseguenze future e alla ricerca della

¹¹ M. Riccucci (2009), (a cura di), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, p. 82.

felicità; mentre è stata riscontrata maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, all'ansia e all'irascibilità (Zimbardo & Boyd, 2009)¹².

Come è possibile immaginare, un'eccessiva concentrazione di pensieri verso ricordi negativi del proprio passato può inibire la capacità di guardare oltre, e quindi di progettare e agire in vista della propria realizzazione futura.

ITEM RELATIVI AL FATTORE PN: Passato Negativo

- 4. Spesso penso a quello che avrei dovuto fare diversamente nella mia vita.*
- 5. Le mie decisioni sono influenzate soprattutto dalle persone e dalle cose che ho intorno.*
- 16. Le brutte esperienze del passato continuano a ritornarmi in mente.*
- 22. In passato ho subito la mia parte di offese e rifiuti.*
- 27. In passato ho commesso errori che vorrei poter cancellare.*
- 33. Raramente le cose vanno come mi ero aspettato.*
- 34. Vi sono immagini sgradevoli della mia infanzia che ho difficoltà a dimenticare.*
- 36. Anche quando vivo con piacere il presente, ritorno per confronto a esperienze passate simili.*
- 50. Penso alle cose brutte che mi sono accadute in passato.*
- 54. Penso a tutte le cose belle che mi sono lasciato sfuggire nella vita.*

- Il presente

Le ricerche del *Network* sulla Prospettiva Temporale hanno messo in evidenza come l'orientamento al presente sia particolarmente influenzato da una serie di variabili come la società, la classe sociale di appartenenza e il tipo di istruzione ricevuta. È noto che in una società politicamente ed economicamente instabile le persone non riescono a prevedere le conseguenze future delle proprie azioni, finendo con il concentrarsi unicamente sul momento presente, trascurando investimenti e pianificazioni per il futuro¹³. Oltretutto, coloro che appartengono ad una classe sociale inferiore tendono ad essere scettici circa le possibilità che le proprie capacità e i propri sforzi ottengano dei riconoscimenti economici e sociali in periodi a lungo termine. Per tali ragioni, i soggetti che si trovano in condizioni svantaggiate preferiscono adottare un atteggiamento pratico e concreto, senza perdersi tra aspettative e sogni futuri. In genere, le persone meno istruite tendono a

¹² *Ibidem*

¹³ *Ivi*, p. 96.

vivere il momento attuale senza preoccuparsi di quello che può accadere in seguito. Mentre, le persone con un alto livello di istruzione sono quelle che posseggono anche un elevato orientamento al futuro che le porta ad investire su di esso.

Anche per il presente, Zimbardo e Boyd (2008) hanno individuato due sotto-dimensioni:

- **Presente-edonista:** il fattore si riferisce alla tendenza a ricercare la gratificazione dei propri impulsi nel momento stesso in cui questi si presentano. I soggetti più orientati verso tale prospettiva tendono ad essere concentrati sulla gratificazione immediata, sui benefici a breve termine, sull'auto-stimolazione e preferiscono evitare le persone e le situazioni per loro sgradevoli e noiose.

Sebbene sia importante godere di ogni istante della propria vita e non rinunciare, quindi, ad una buona dose di sano riposo e divertimento, il soggetto deve imparare a non fuggire dalle situazioni che richiedono grande impegno e applicazione costante.

Punteggi molto alti nella prospettiva presente-edonista sono stati associati a minore tendenza all'amichevolezza, alla coscienziosità, alla stabilità emotiva, alla considerazione delle conseguenze future, al controllo degli impulsi e minore coerenza. Mentre si manifesta una maggiore tendenza alla aggressività, alla depressione, alla ricerca ossessiva di novità da cui deriva il bisogno morboso di sentirsi felici (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁴.

¹⁴ *Ivi*, pp. 102-103.

ITEM RELATIVI AL FATTORE PE: Presente Edonista

- 1. Penso che partecipare a una festa insieme con i propri amici sia uno dei grandi piaceri della vita.*
- 8. Faccio le cose impulsivamente.*
- 12. Quando ascolto la mia musica preferita, spesso perdo il senso del tempo.*
- 17. Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno in tutta la sua pienezza.*
- 19. Idealmente bisognerebbe vivere ogni giorno come se fosse l'ultimo.*
- 23. Decido le cose senza rifletterci sopra.*
- 26. È importante che nella mia vita vi siano momenti eccitanti.*
- 28. Penso che trarre piacere da ciò che si fa sia più importante che rispettare le scadenze.*
- 31. Fare cose rischiose è un buon modo per non annoiarsi.*
- 32. Per me la vita è un viaggio di cui godere, senza pensare solo alla destinazione.*
- 42. Faccio cose rischiose per rendere eccitante la mia vita.*
- 44. Spesso do retta al cuore piuttosto che alla testa.*
- 46. Mi lascio travolgere dall'eccitazione del momento.*
- 48. Preferisco gli amici che agiscono impulsivamente a quelli che agiscono prevedibilmente.*
- 55. Vorrei che le mie relazioni intime fossero piene di passione.*

- **Presente-fatalista:** il fattore indica la tendenza a pensare che la realtà e la propria vita siano controllate da forze esterne sulle quali non si ha nessun controllo. Tale prospettiva può essere influenzata anche dalla cultura religiosa (ad esempio, alcune religioni diffondono il culto della predestinazione). Le persone che prediligono questo tipo di orientamento ritengono di non essere artefici del proprio destino e non sono motivate ad investire nel futuro, in quanto credono che il successo sia dovuto puramente alla fortuna.

Punteggi alti nella prospettiva presente-fatalista sono stati associati a minore tendenza alla coscienziosità, alla stabilità emotiva, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni, al perseguimento della felicità, minore autostima e creatività; ed è presente una maggiore tendenza all'aggressività, alla depressione, alla rassegnazione e al cinismo (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁵.

¹⁵ Ivi, pp. 102-103.

ITEM RELATIVI AL FATTORE PF: Presente Fatalista

- 3. Il destino determina molti aspetti della mia vita.*
- 14. Siccome quel che deve essere sarà, ciò che faccio non importa più di tanto.*
- 35. Dover pensare a obiettivi, risultati e prodotti toglie piacere allo svolgimento delle mie attività.*
- 37. È praticamente impossibile fare programmi per il futuro, perché le cose cambiano troppo.*
- 38. Il corso della mia vita è governato da forze che non sono in grado di controllare.*
- 39. Non ha senso che mi preoccupi del futuro, perché non c'è nulla che possa fare al riguardo.*
- 47. Oggi la vita è troppo complicata; preferisco la vita più semplice che si faceva una volta.*
- 52. Spendere ciò che guadagno per divertirmi oggi è meglio che risparmiare per avere una vita sicura domani.*
- 53. Spesso la fortuna paga più del duro lavoro.*

- Il futuro

Gli psicologi ritengono che il futuro non esiste al di fuori della sua costruzione. Questo, secondo la concezione comune, è un costrutto generato dalla mente umana. Secondo questa teoria gli esseri umani, non vivendo al di là del momento presente, possono soltanto immaginare quello che potrebbe accadere oltre un certo periodo di tempo. Inoltre, il livello di immaginazione dipende dalla percezione che il soggetto ha di se stesso nel momento attuale e dalle credenze (positive o negative) derivanti dal passato.

Diversi studi (Fraisie, 1967; De Volder & Lens, 1982; Nuttin & Lens, 1985; Strathman, Gleicher, Boninger, & Edwards, 1994; Zaleski, 1994; Levine, 1997) hanno rilevato le correlazioni esistenti tra l'orientamento al futuro, le dinamiche cognitivo-motivazionali, un alto status socio-economico e livelli superiori di istruzione. La persona orientata al futuro tende a non abbandonarsi al piacere dell'*hic et nunc*, preferendo posticipare la gratificazione al fine di raggiungere progetti molto più grandi e soddisfacenti nel futuro. In questo caso, nel soggetto prevale un tipo di pensiero a lungo termine con cui si fanno previsioni e si valutano i costi e i benefici delle azioni messe in campo. Secondo Zimbardo e Boyd (2008), i soggetti orientati al futuro mostrano grande attenzione per la propria salute ed il proprio benessere, tendono ad essere meno depresse perché non amano indulgere sulle esperienze negative, imparano dai propri insuccessi, sono molto perseveranti ed investono tutte le loro energie nel perseguimento dei propri obiettivi.

L'unico rischio che il soggetto corre se è orientato unicamente verso il futuro è uno stato eccessivo di ansia e stress, a causa dell'insorgenza di manie di controllo e precisione che sovrastano il bisogno di godere, nel frattempo, di piaceri che richiedono di vivere a pieno il presente (es. tempo in famiglia e con gli amici). Ciò nonostante, un adeguato livello di orientamento al futuro è risultato associato a stati con minore tendenza all'aggressività, alla depressione, comportamenti devianti, e maggiore tendenza alla coscienziosità, alla socialità, all'empatia, al controllo dell'io e degli impulsi, all'autostima, alla coerenza, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni e alla creatività (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁶.

ITEM RELATIVI AL FATTORE F: Futuro

- 6. Ritengo che ogni mattina bisognerebbe pianificare in anticipo la giornata.*
- 9. Se qualcosa non viene fatto in tempo, non me ne preoccupo.*
- 10. Quando voglio ottenere qualcosa, stabilisco degli obiettivi e considero quali mezzi devo usare per raggiungerli.*
- 13. Rispettare le scadenze di domani e non restare indietro con il lavoro è più importante del divertimento di stasera.*
- 18. Non sopporto di essere in ritardo agli appuntamenti.*
- 21. Adempio puntualmente ai miei doveri verso gli amici e le autorità.*
- 24. Prendo ogni giorno come viene, senza fare programmi.*
- 30. Prima di prendere una decisione, valuto costi e benefici.*
- 40. Realizzo i miei progetti in tempo, facendo progressi regolari.*
- 43. Compilo liste delle cose da fare.*
- 45. Non ho difficoltà a resistere alle tentazioni quando so che c'è del lavoro da fare.*
- 51. Non mi tiro indietro di fronte a compiti difficili o poco interessanti, se mi possono servire per farmi strada.*
- 56. C'è sempre tempo per rimettersi in pari con il lavoro.*

- Il profilo dello studente (ZTPI)

Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (Zimbardo & Boyd, 2008; Tr.it. M. Riccucci, 2009) al termine della compilazione rilascia i risultati sotto forma di punteggio. L'implementazione del Questionario sulla Piattaforma *formonline.uniroma3.it* ha permesso di ottenere l'elaborazione dei dati mediante calcolatore automatico impostato seguendo le indicazioni originali degli autori: una

¹⁶ *Ivi*, pp.138-139.

volta ottenuti i punteggi, al soggetto viene chiesto di effettuare un confronto con la tabella della “prospettiva temporale ideale” (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁷. Gli autori hanno descritto questo profilo ideale come un “orientamento temporale equilibrato” in quanto costituito da un alto orientamento passato-positivo, un orientamento al futuro moderatamente alto, un orientamento presente-edonista moderatamente alto, un basso orientamento passato-negativo e un orientamento presente-fatalista basso (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁸. Un orizzonte temporale in cui si crea un rapporto armonico tra passato, presente e futuro, dove il soggetto costruisce una serie di conoscenze significative, in seguito a esperienze dalle quali trae motivazione ed energia per vivere il presente e dirigere gli intenti verso il futuro (Zimbardo & Boyd, 2008)¹⁹.

Zimbardo e Boyd (2008), oltre alla descrizione testuale del profilo, hanno elaborato un grafico sulla distribuzione percentile dei valori ottenuti per ciascuna scala dal loro campione nordamericano. Tramite questo calcolo, gli autori hanno individuato i punteggi della prospettiva temporale ideale su una scala in percentili: il Passato Negativo è stato collocato al decimo, il Passato Positivo al novantesimo, il Presente Fatalista al decimo, il Presente Edonista e il Futuro all’ottantesimo (Fig. 5).

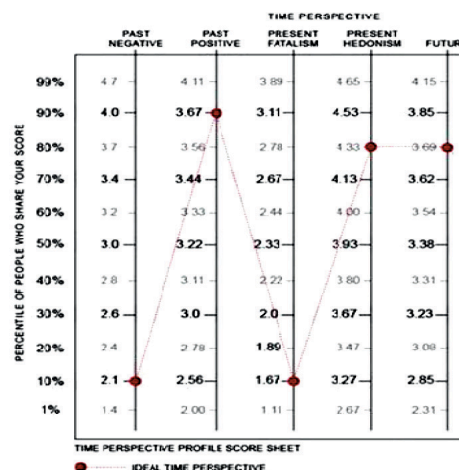


Fig. 5 – Profilo ZTPI tratto da <http://www.thetimeparadox.com/surveys/>

¹⁷ <http://www.thetimeparadox.com/surveys/>

¹⁸ Ivi, p. 312.

¹⁹ Ivi, p. 328.

L'interpretazione del profilo ideale rientra nell'ottica descritta da J. Nuttin (1979) in termini di "integrazione temporale". Secondo questa teoria, per la formazione di un orientamento temporale al futuro è necessario essere coscienti dell'esistenza di un legame di continuità tra le tre direzioni temporali (passato, presente e futuro) e avere la capacità di riconoscere, riflettere e controllare le proprie azioni poste nel tempo. In questo senso, il soggetto riesce a vedere il suo futuro all'interno di un ampio progetto che vede la sua realizzazione attraverso gli apprendimenti tratti dalle esperienze passate e la pianificazione del suo agire nel presente (Zimbardo & Boyd, 2008).

3.5 Strumenti per la riflessione: la relazione-portfolio e il questionario di autovalutazione

In seguito alla compilazione dei questionari (QSA, QPCS e ZTPI) allo studente è richiesto di stendere una "relazione-portfolio" di laboratorio che comprende la raccolta unitaria degli esiti e un'analisi di I e II livello sui profili emersi. Con l'analisi di primo livello lo studente esamina gli esiti ottenuti per ciascun fattore del questionario. L'obiettivo è stimolare un processo di autoriflessione sulle proprie competenze strategiche e prospettive temporali. Successivamente, egli procede con un'analisi di secondo livello che approfondisce i legami esistenti tra fattori ponendoli all'interno di più vaste aree di competenza.

Di seguito sono mostrati i due schemi che sono stati rilasciati agli studenti per facilitare l'interpretazione dei risultati ottenuti al termine della compilazione del QSA e del QPCS. Con la prima tabella (*Tab. 1*), lo studente ha potuto effettuare un'analisi di II livello, esaminando i risultati ottenuti per i fattori valutati nel QSA 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).

AREE DI COMPETENZA	FATTORI
Gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare	C1 Strategie elaborative C5 Organizzatori semantici C7 Autointerrogazione
Orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio	C2 Autoregolazione C3 Disorientamento C6 Difficoltà di concentrazione
Relazionarsi e collaborare con altri	C4 Disponibilità alla collaborazione
Controllare e gestire ansietà ed emozioni	A1 Ansietà di base A7 Interferenze emotive
Percepire la propria competenza e <i>locus of control</i>	A6 Percezione di competenza A3 Attribuzione a cause controllabili A4 Attribuzione a cause incontrollabili
Controllare e proteggere le proprie emozioni	A2 Volizione A5 Mancanza di perseveranza

Tab. 1 tratta da "Imparare a dirigere se stessi", p. 239

Continuando con l'analisi di II livello lo studente ha potuto approfondire ulteriormente gli aspetti emersi, mediante l'analisi delle corrispondenze esistenti tra i fattori del QSA e del QPCS. Come si può osservare nella seconda tabella fornita agli studenti (Tab. 2), sebbene ad un primo confronto appare evidente la presenza di alcuni item simili, tale operazione è importante al fine di sviluppare un aspetto assente nel QSA: il QPCS consente di svolgere una valutazione approfondita della percezione di senso e di autonomia personale e una riflessione profonda sulle proprie aspirazioni di vita e professionali.

Ad esempio, gli esiti ottenuti per le strategie elaborative (QSA) possono essere messi in relazione con i risultati avuti per la competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi (QPCS). Lo stesso vale per la

valutazione delle relazioni riscontrate con gli altri risultati. Inoltre, nel QPCS compare un elemento aggiuntivo con la valutazione della competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (assente nel QSA).

FATTORI DEL QSA	FATTORI DEL QPCS
Strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1)	Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi (4)
Autoregolazione (C2) Volizione e Perseveranza (A2 e A5)	Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione (3)
Disponibilità alla collaborazione (C4)	Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (1)
Ansietà di base (A1)	Gestire forme accentuate di ansietà (2)
Percezione di competenza (A6) Attribuzione causale (A3 e A4)	Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza) (6)
Disorientamento e concentrazione (C3 e C6)	ASSENTE
ASSENTE	Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (5)

Tab. 2 tratta da "Imparare a dirigere se stessi", p. 277

Procedendo con l'analisi e la riflessione sugli esiti, per quanto riguarda l'interpretazione dei risultati ottenuti in seguito alla compilazione dello ZTPI è stata fornita una breve guida alla lettura del profilo rispetto alla "prospettiva temporale ideale" di Zimbardo e Boyd. Al fine di facilitare il confronto tra i propri risultati e l'ideale, gli studenti sono stati invitati a tracciare i propri esiti mediante una linea continua sullo schema (*Tab. 3*). In questo modo, essi hanno potuto visualizzare la propria "linea temporale" e commentare gli esiti mediante una narrazione riflessiva.

Poi, la relazione completa di analisi degli esiti del QSA, del QPCS e dello ZTPI è stata consegnata da ciascuno studente sulla piattaforma *e-learning* del corso (*formonline.uniroma3.it*) e commentata oralmente in sede d'esame.

INDICAZIONI PER LA LETTURA DEL PROFILO ZTPI

Il Profilo restituito in seguito alla compilazione dello *Zimbaro Time Perspective Inventory* è frutto dei dati raccolti e analizzati da Zimbaro e Boyd ed ha lo scopo di far confrontare i propri risultati (rilasciati in punteggio per ciascuna prospettiva) con un modello “ideale”.

Gli studiosi hanno preferito parlare di confronti piuttosto che di norme standardizzate rispetto alle quali classificare gli individui all'interno di una categoria “temporale”. Tale considerazione parte dal presupposto per cui una determinata prospettiva temporale (riscontrata in un dato momento) ha il potere di influenzare le decisioni e le azioni di una persona in quel preciso arco temporale. Pertanto ciò non significa che, in una fase successiva della propria vita, la persona non potrebbe registrare ulteriori differenze e quindi altri atteggiamenti rispetto alla prima rilevazione.

In sintesi, i 5 fattori (o dimensioni temporali) indagati nello ZTPI sono i seguenti:

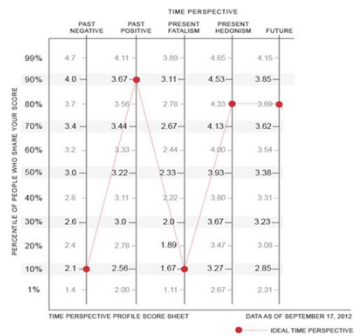
- **Passato-negativo:** tendenza ad avere una visione pessimistica e negativa del passato.
- **Passato-positivo:** tendenza ad avere un atteggiamento nostalgico e positivo verso il passato.
- **Presente-edonista:** tendenza a soddisfare la propria gratificazione nel momento presente (attuale).
- **Presente-fatalista:** tendenza a credere che la propria vita dipenda da forze sovranaturali esterne, per cui si pensa di non essere padroni del proprio destino.
- **Futuro:** tendenza a pianificare le proprie azioni e a rimandare la gratificazione al momento della realizzazione degli scopi futuri.

Dal punto di vista teorico, le diverse prospettive temporali non sono automaticamente correlate tra loro: cioè, il punteggio ottenuto in una delle dimensioni non è correlato con il punteggio ottenuto nelle altre. Però, ciò non toglie che in una persona possano essere compresenti più prospettive temporali interrelate tra loro.

Il profilo di prospettiva temporale ideale è stato definito dagli autori come un “orientamento temporale equilibrato” in quanto costituito da un orientamento passato-positivo alto, un orientamento al futuro moderatamente alto, un orientamento presente-edonistico moderatamente alto, un orientamento passato-negativo basso e un orientamento presente-fatalistico basso. In estrema sintesi, una concentrazione su un orizzonte temporale che apprenda dal passato, tragga motivazione ed energia per vivere il presente e diriga gli intenti verso il futuro.

Questo ideale è rappresentato dai punti e dalle linee rosse che uniscono i punteggi riportati nella tabella sottostante (Zimbaro e Boyd, 2012). La seguente Tabella consente di paragonare la propria prospettiva temporale con l'ideale delineato da Zimbaro e Boyd (2012) e di vedere di quanto ci si discosta da esso paragonandosi anche ai percentili² che considerano la dispersione dei punteggi in modo che un 4.7 sul passato-negativo è il 99%, mentre ci vuole un 4.11 sul passato-positivo per raggiungere il 99%.

Se si osservano tutti i dati raccolti, il punteggio medio (si allinea con il 50%³ sul grafico) per ciascuna delle prospettive temporali è diverso. Ad esempio, nella prospettiva temporale del passato negativo, il punteggio medio delle persone è 3.0; in passato positivo è 3.22 e così via.



Tab. 3 – Guida alla lettura del profilo ZTPI

Generalmente dalle relazioni emerge un certo apprezzamento sull'opportunità di riflettere, attraverso i profili restituiti dai questionari, su aspetti del proprio modo di agire e percepire se stessi in relazione ai processi cognitivi e affettivo-motivazionali che vengono attivati o meno durante lo studio. Come è

emerso nelle precedenti ricerche (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014), gli studenti sentono che questi aspetti sono totalmente trascurati nelle proprie esperienze scolastiche. Per questa ragione, è stato deciso di approfondire tale questione mediante la somministrazione di un Questionario semi-strutturato («Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali»).

Dopo la consegna della “relazione-portfolio”, agli studenti è stato chiesto di rispondere al questionario semi-strutturato, al fine di sollecitare una riflessione complessiva e approfondita sugli esiti ottenuti durante le attività di laboratorio. Lo strumento ha permesso di ottenere un *feedback* mediante la raccolta delle riflessioni degli studenti sia sul gradimento del percorso seguito mediante gli strumenti proposti sia sul potenziamento di processi valutativi e riflessivi su competenze strategiche e prospettive temporali.

Inizialmente era stata progettata un'intervista, ma per facilitare il processo di raccolta e elaborazione dei dati - e al fine di raggiungere tutte le unità del campione (255 studenti) - lo strumento ha assunto la forma di un questionario semi-strutturato.

Il linguaggio adottato per la costruzione delle domande è volutamente semplificato al fine di mettere lo studente a proprio agio nel fornire una valutazione del percorso e degli strumenti e nell'esprimere le proprie riflessioni sui risultati ottenuti.

Lo strumento è composto da una prima sezione anagrafica e da cinque gruppi di domande formulate secondo la “tecnica dell'imbuto” (Lucisano & Salerni, 2002): dal generale al particolare. Questa tecnica prevede la formulazione di domande filtro, cioè domande con una risposta che indica se l'intervistato dovrà rispondere alla domanda successiva o saltare direttamente a un'altra domanda, come si può osservare nella tabella sottostante (*Tab. 4*). I gruppi di domande sono stati elaborati in funzione di cinque macro-obiettivi:

1. Stimolare una riflessione circa le passate esperienze di auto-valutazione;
2. Stimolare riflessioni sul QSA e sui risultati dell'auto-valutazione;
3. Stimolare riflessioni sul QPCS e sui risultati dell'auto-valutazione;
4. Stimolare riflessioni sullo ZTPI e sui risultati dell'auto-valutazione;

5. Stimolare una riflessione complessiva sull'intero percorso di auto-valutazione.

Tab. 4 – Questionario “Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali”	
OBIETTIVI	DOMANDE
1. Riflessioni su passate esperienze di auto-valutazione	<i>1.1 Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze? 1.2 Se sì, grazie a chi? 1.3 Che tipo di esperienze? Con quali risultati?</i>
2. Riflessioni sul QSA e sui risultati dell'auto-valutazione	<i>2. Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie “Strategie di Apprendimento”? 2.1 Quale/i è/sono la/e strategia/e di apprendimento su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? 2.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA? 2.3 Se no, perché? 2.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?</i>
3. Riflessioni sul QPCS e sui risultati dell'auto-valutazione	<i>3. Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale? 3.1 Quale/i è/sono la/e scala/e di auto-percezione su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? 3.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QPCS? 3.3 Se no, perché? 3.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?</i>
4. Riflessioni sullo ZTPI e sui risultati dell'auto-valutazione	<i>4. Pensi che lo ZTPI sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere su come il tempo psicologico (prospettiva temporale) abbia il potere di influenzare i processi decisionali? 4.1 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI? 4.2 Se no, perché? 4.3 Come pensi di raggiungere in futuro un “orientamento temporale equilibrato”?</i>
5. Riflessioni finali su percorso di auto-valutazione svolto mediante strumenti proposti	<i>5.1 Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza? 5.2 Se no, perché? 5.3 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? 5.4 Se no, perché?</i>

Capitolo 4 – Analisi e descrizione dei risultati

4.1 Il campione

L'unità di analisi è costituita da un "campione non probabilistico": il "campione di convenienza" (Lucisano & Salerni, 2002). Tale scelta è derivata dal contesto in cui è stato eseguito il progetto di ricerca: nell'a.a. 2015/16 il laboratorio del corso di Didattica Generale ha osservato la presenza di 255 studenti che hanno svolto tutte le attività del percorso di autovalutazione e autoriflessione su competenze strategiche e prospettive temporali.

La distribuzione degli studenti per genere e per età rispecchia le caratteristiche degli iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione. Per quanto riguarda il genere, la percentuale femminile (97%) supera quella maschile (3%).

La distribuzione delle frequenze percentuali degli studenti per classi di età mostra: una maggioranza del 73% di matricole (19-22 anni); un 19% (23-25 anni) composto sia da matricole che hanno ritardato l'iscrizione all'università dopo il diploma, sia da studenti iscritti ad anni successivi al primo che non hanno ancora sostenuto l'esame; un gruppo di studenti con un'età superiore ai 26 anni (8%) iscritto all'università per completare con la laurea il proprio percorso di formazione e lavoro (*Fig. 6*).

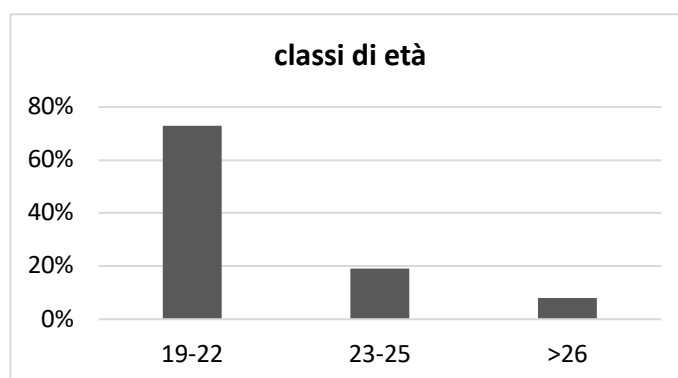


Fig. 6: Grafico a barre della distribuzione delle frequenze percentuali degli studenti per classi di età

4.2 I risultati del QSA

Il «Questionario sulle Strategie di Apprendimento» è stato compilato in modalità online dai 255 soggetti che hanno svolto tutte le attività previste dal Laboratorio del Corso di Didattica Generale.

In questo paragrafo saranno presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati aggregati del campione considerato nel suo complesso (senza differenze di genere o di età) in relazione alle quattordici dimensioni valutate nel Questionario.

Ai fini dell'interpretazione dei risultati rappresentati su scala *Stanine*, come stabilito dagli autori (Pellerey et al., 2013), vengono considerati nella media i punteggi compresi tra 4 e 6, inferiori alla media i punteggi da 1 a 3 e superiori alla media i punteggi che oscillano da 7 a 9. Si ricorda che non per tutti i fattori un punteggio superiore alla media può essere considerato un risultato positivo in quanto alcune scale sono invertite (C3*: disorientamento; C6*: difficoltà di concentrazione; A1*: ansietà di base; A4*: attribuzione a cause non controllabili; A5*: mancanza di perseveranza; A7*: interferenze emotive).

I dati mostrati di seguito sono stati ottenuti mediante elaborazioni statistiche effettuate con *Software Spss 24*, con cui sono stati calcolati i valori medi e la distribuzione del campione per ogni singola dimensione.

Da una prima lettura dei valori medi (*Tab. 5*), per le dimensioni cognitive è emerso che i soggetti del campione si percepiscono in grado di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio (autoregolazione: media: 6,87 – moda: 6; disorientamento: media: 4,48 – moda: 4). Inoltre, gli studenti riconoscono di essere facilmente distraibili da fonti elettroniche o informatiche, per cui spesso faticano a mantenere la concentrazione sul compito (difficoltà di concentrazione: media: 6,03 – moda: 7). Rispetto ai compiti di apprendimento, essi hanno la percezione di attuare processi e strategie elaborative che gli permettono di comprendere e ricordare bene (strategie elaborative: media: 6,91 – moda: 9; organizzatori semantici: media: 6,14 – moda: 9; autointerrogazione: media: 6,38 – moda: 7). Inoltre, si mostrano disponibili a relazionarsi e collaborare con gli altri al fine di

raggiungere migliori risultati nell'apprendimento e nel lavoro (media: 5,28 – moda: 5).

In relazione alle dimensioni affettivo-motivazionali, il campione ritiene di essere mediamente in grado di gestire ansie, paure ed emozioni nonostante le difficoltà che possono emergere durante l'esecuzione di compiti impegnativi (ansietà di base: media: 5,21 – moda: 4; interferenze emotive: media: 5,85 – moda: 7). Infine, gli studenti affermano di avere una buona percezione di competenza (media: 5,42 – moda: 5) e di essere protagonisti attivi della propria vita (*locus of control* interno: media: 5,84 – moda: 5). Sebbene i ragazzi riconoscano di non avere il controllo diretto su tutti gli eventi, essi pensano di avere il potere di reagire e rispondere attivamente alle situazioni quotidiane (*locus of control* esterno: media: 4,71 – moda: 5). Con ciò, si manifesta la sensazione di riuscire a gestire i processi motivazionali e volitivi (volizione: media: 6,07 – moda: 8) che portano ad agire ed a mantenere un impegno costante in funzione degli obiettivi prefissati (mancanza di perseveranza: media: 4,75 – moda: 5).

In relazione alla variazione di tutti i punti dati rispetto al valore medio, è emerso che circa il 95% dei casi si trova entro 2 deviazioni standard dalla media. Per una maggiore comprensione dei risultati descritti è stata calcolata anche la distribuzione del campione per singoli punteggi e per fasce di punteggio.

FATTORI QSA	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. ST.
C1 – Strategie elaborative	6,91	7,00	9	1,95
C2 - Autoregolazione	6,87	7,00	6	1,62
C3 – Disorientamento*	4,48	4,00	4	1,66
C4 – Disponibilità alla collaborazione	5,28	5,00	5	2,26
C5 – Organizzatori semantici	6,14	7,00	9	2,26
C6 – Difficoltà di concentrazione*	6,03	6,00	7	1,79
C7 - Autointerrogazione	6,38	7,00	7	1,95
A1 – Ansietà di base*	5,21	5,00	4	2,05
A2 - Volizione	6,07	6,00	8	2,06
A3 – Attribuzione a cause controllabili	5,84	6,00	5	1,91
A4 – Attribuzione a cause incontrollabili*	4,71	5,00	5	1,70

A5 – Mancanza di perseveranza*	4,75	5,00	5	1,60
A6 – Percezione di competenza	5,42	5,00	5	2,16
A7 – Interferenze emotive*	5,85	6,00	7	1,88
* Scala a punteggio inverso				

Tab. 5: Tabella degli indici statistici relativi ai fattori del QSA

- Distribuzione del campione per singoli punteggi e per fasce di punteggio

Nel presente paragrafo sono presentati i risultati del calcolo della distribuzione in percentuale del campione per ciascun fattore valutato nel QSA. In seguito all'analisi della distribuzione del campione per singoli punteggi, gli esiti sono stati rappresentati su grafico rispetto a tre fasce di valori (inferiore alla media: valori da 1 a 3; nella media: valori da 4 a 6; superiore alla media: valori da 7 a 9).

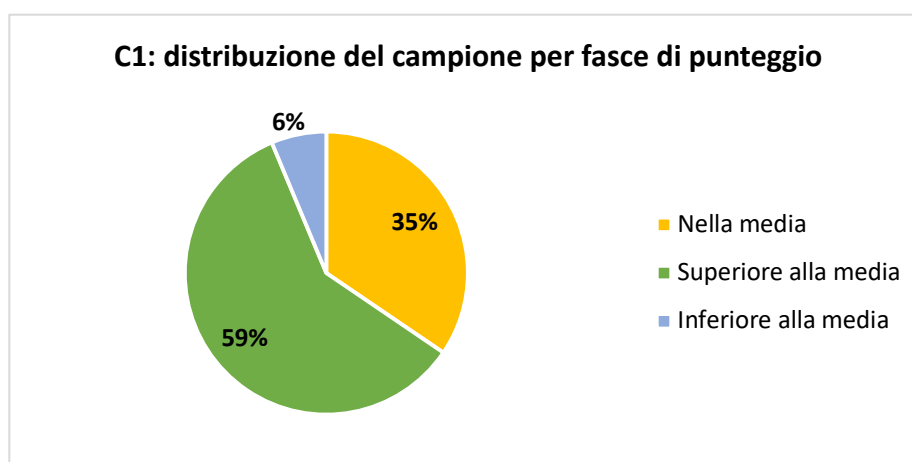
C1: Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare

La scala si riferisce ai processi cognitivi e metacognitivi coinvolti nell'apprendimento scolastico come le strategie di attenzione, di elaborazione e di organizzazione delle conoscenze.

La maggioranza del campione dimostra di utilizzare buone strategie elaborative durante lo studio (il 59% ha ottenuto un punteggio superiore alla media), seguita dal 35% che si ritiene mediamente in grado di mantenere la concentrazione e collegare vecchie e nuove conoscenze. Mentre il 6%, posizionandosi al di sotto della media, ammette di non attuare strategie di controllo durante lo studio.

C1: distribuzione del campione per singoli punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	2	,8
2	3	1,2
3	11	4,3
4	18	7,1

5	24	9,4
6	46	18,0
7	29	11,4
8	47	18,4
9	75	29,4
Totale	255	100,0

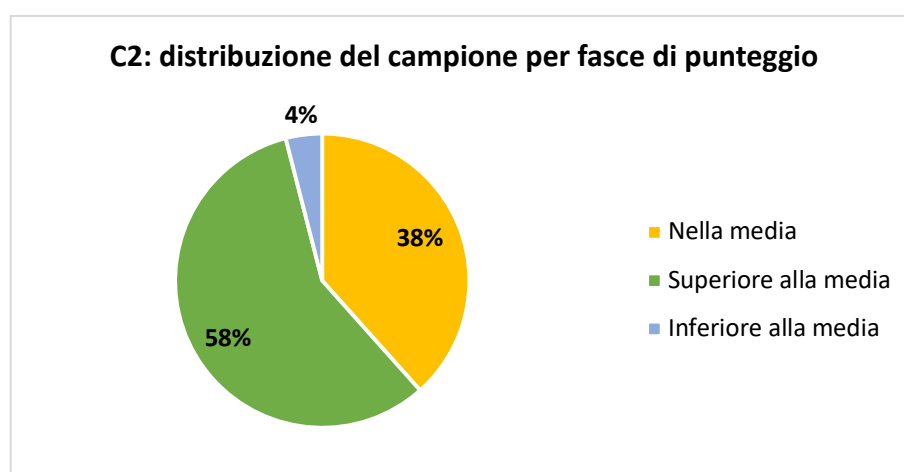


C2: Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento

Questo fattore riguarda la capacità di assumere consapevolezza e saper regolare i processi cognitivi che si attivano durante lo studio, in modo da raggiungere il massimo livello di apprendimento.

Anche in questo fattore la maggioranza (58%) si colloca nella fascia superiore alla media in quanto ritiene di possedere buone competenze autoregolative, accompagnata dal 38% che pensa di essere mediamente capace di controllare il proprio apprendimento. Resta solo un 4% che sente di non essere pienamente cosciente e padrone delle strategie da mettere in atto per gestire i propri tempi e spazi di apprendimento.

C2: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	0	0
2	1	,4
3	9	3,5
4	9	3,5
5	29	11,4
6	60	23,5
7	45	17,6
8	52	20,4
9	50	19,6
Totale	255	100,0



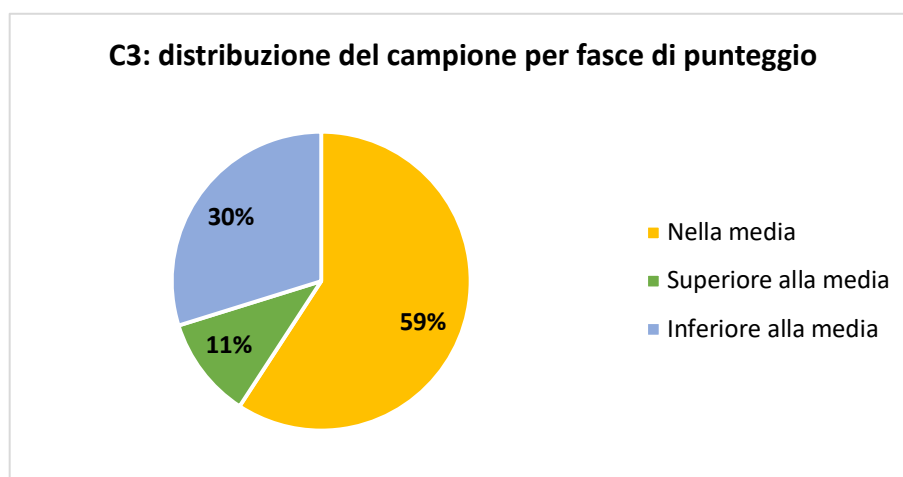
C3: Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio

Il fattore riguarda la capacità di portare a termine gli impegni, di organizzare e conservare nel tempo le conoscenze apprese. Ottenere un elevato punteggio in questa scala non è indice di buon risultato in quanto denota una scarsa capacità di organizzare materiali, tempi e ambienti di studio.

Il 30% del campione ha ottenuto un punteggio inferiore alla media, ciò sta a significare che non si sente disorientato e riesce a mantenere impegno e sforzi

costanti per raggiungere i propri obiettivi. Tale percentuale è accompagnata da un altro 59% che ritiene di essere mediamente capace di porsi degli obiettivi, adottare strategie e gestire i propri processi di apprendimento. Mentre l'11% del campione si colloca nella fascia superiore alla media dimostrando forte disorientamento e difficoltà ad orientarsi nello studio.

C3: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	1	,4
2	25	9,8
3	50	19,6
4	64	25,1
5	54	21,2
6	33	12,9
7	14	5,5
8	7	2,7
9	7	2,7
Totale	255	100,0



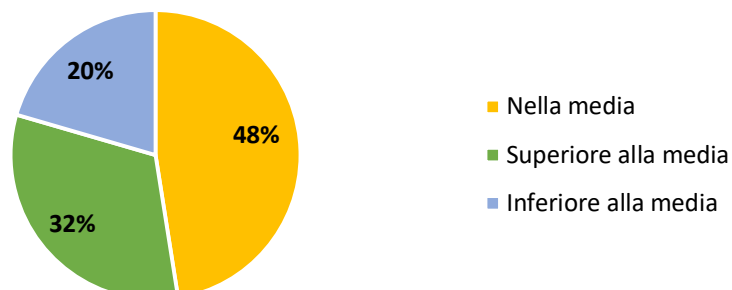
C4: Preferenza nello studiare con altri oppure da solo, disponibilità alla collaborazione

La scala riguarda la disponibilità a partecipare e collaborare con gli altri al fine di imparare a lavorare in gruppo e migliorare le proprie capacità di apprendimento.

I risultati ottenuti in questo fattore riportano un 48% con punteggio nella media e un 32% (nella fascia superiore alla media) che trova molto utile apprendere e lavorare in gruppo per la crescita delle proprie competenze. Contrariamente a ciò, un 20% (punteggio inferiore alla media) ritiene di non trarre alcun beneficio dal lavoro di gruppo, in quanto riesce ad apprendere e ricordare meglio attraverso lo studio e il lavoro individuale.

C4: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	17	6,7
2	17	6,7
3	18	7,1
4	42	16,5
5	50	19,6
6	29	11,4
7	32	12,5
8	24	9,4
9	26	10,2
Totale	255	100,0

C4: distribuzione del campione per fasce di punteggio



C5: Uso di organizzatori semantici e grafici per comprendere e ricordare

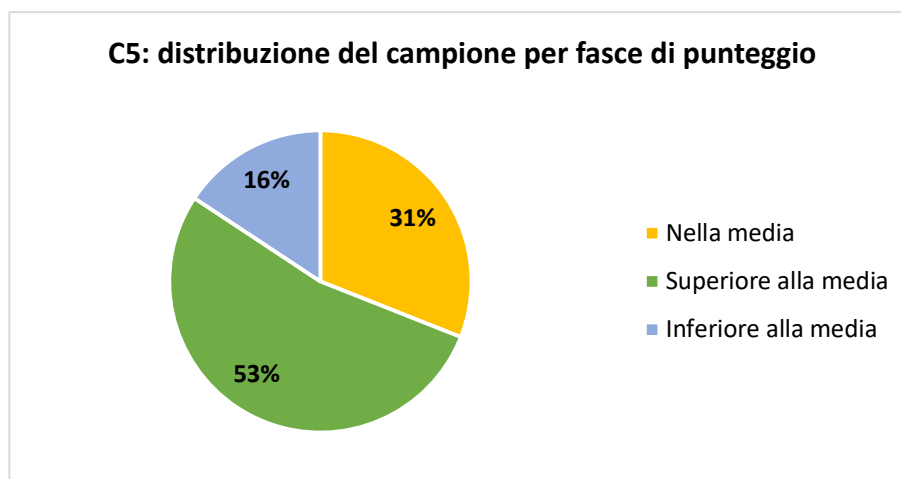
Il fattore si lega alla capacità di comprendere e gestire in maniera sistematica quanto studiato mediante l'uso di organizzatori semantici (diagrammi, schemi, mappe concettuali, *etc.*).

In questo caso, il 53% del campione ha un punteggio superiore alla media che dimostra l'utilizzo di organizzatori semantici, insieme al 31% che ritiene di farne un moderato utilizzo (punteggio nella media). Mentre il 16% collocato nella fascia inferiore alla media confessa di non adottare questi espedienti durante lo studio.

C5: distribuzione del campione per punteggi

Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	4	1,6
2	11	4,3
3	25	9,8
4	33	12,9
5	33	12,9
6	13	5,1
7	46	18,0
8	42	16,5

9	48	18,8
Totale	255	100,0



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

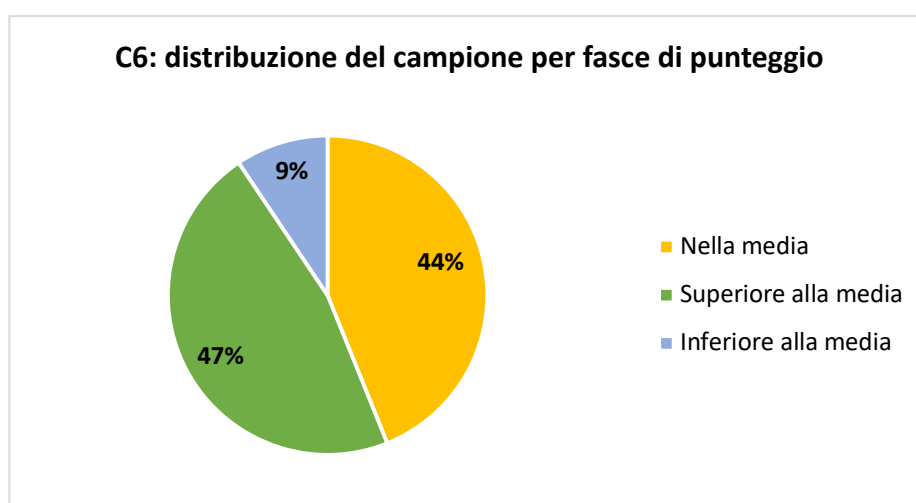
La capacità di gestire spazi e tempi di apprendimento risulta fondamentale al fine di garantire un'adeguata concentrazione nel lavoro. Un alto punteggio in questo fattore denota mancanza di perseveranza e incapacità di organizzarsi e concentrarsi sullo studio.

I risultati evidenziano una certa difficoltà nel mantenere l'attenzione durante lo studio e il lavoro (il 47% ha ottenuto punteggi superiori alla media). Mentre un 44% (fascia nella media) e un 9% (fascia inferiore alla media) si percepiscono capaci di gestire le fonti di distrazione.

C6: distribuzione del campione per punteggi

Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	1	,4
2	9	3,5
3	14	5,5

4	25	9,8
5	48	18,8
6	39	15,3
7	75	29,4
8	19	7,5
9	25	9,8
Totale	255	100,0

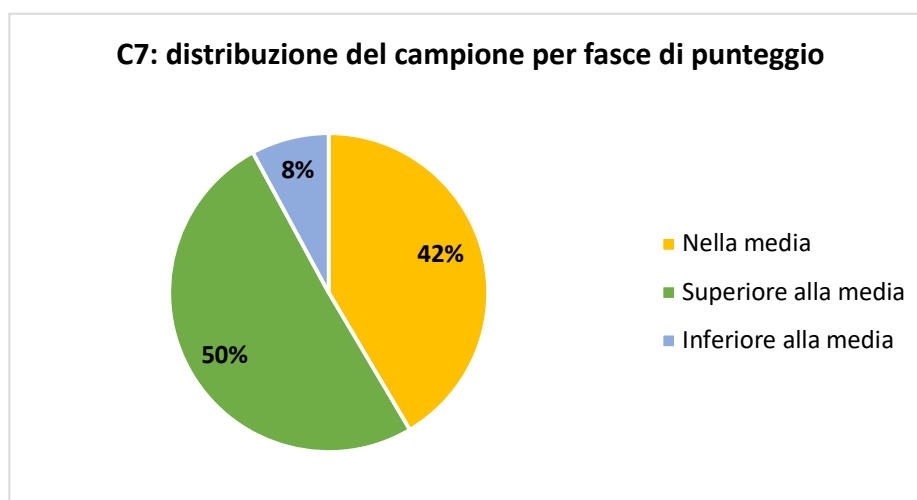


C7: Autointerrogazione

La scala si riferisce alle strategie di controllo della comprensione, del ricordo o dello stato di preparazione che servono per verificare il livello di padronanza delle conoscenze.

La metà del campione (50%) afferma di monitorare e valutare la comprensione di quanto studiato e lo stato di preparazione personale (fascia superiore alla media), insieme ad un altro 42% che afferma di fare abbastanza verifiche del proprio grado di conoscenza (fascia nella media). Solo l'8% (punteggio inferiore alla media) ammette di non porre delle domande a se stesso e agli altri per controllare l'apprendimento dei contenuti perdendo, così, l'occasione per potenziare eventuali lacune.

C7: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	4	1,6
2	4	1,6
3	12	4,7
4	26	10,2
5	34	13,3
6	46	18,0
7	48	18,8
8	37	14,5
9	44	17,3
Totale	255	100,0



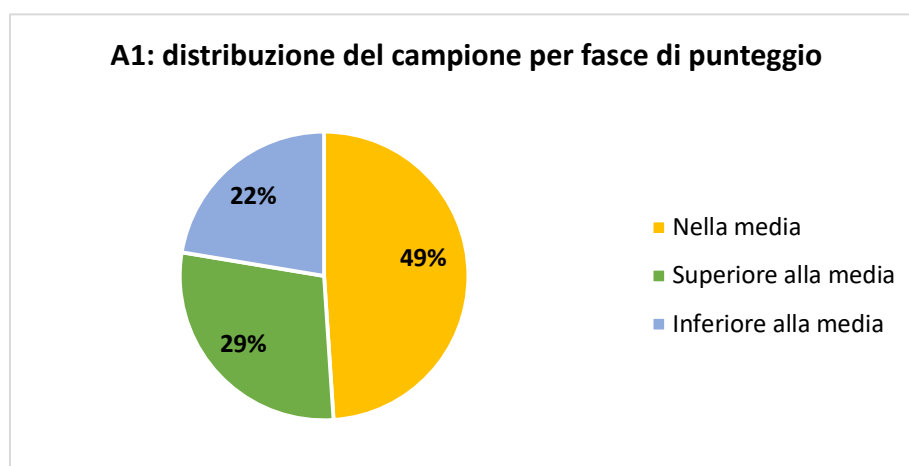
A1: Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive

Questo fattore denota la difficoltà nel gestire le proprie ansie e emozioni rispetto al compito che si intende perseguire.

In questo caso, una metà del campione (49%) si pone nella fascia media. Il 29%, invece, si percepisce perfettamente in grado di controllare le proprie ansie e paure (punteggi superiori alla media). Mentre il 22% (punteggi inferiori alla media)

afferma di non riuscire a controllarsi di fronte a situazioni estremamente coinvolgenti sul piano emotivo.

A1: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	5	2,0
2	18	7,1
3	34	13,3
4	47	18,4
5	41	16,1
6	37	14,5
7	30	11,8
8	26	10,2
9	17	6,7
Totale	255	100,0

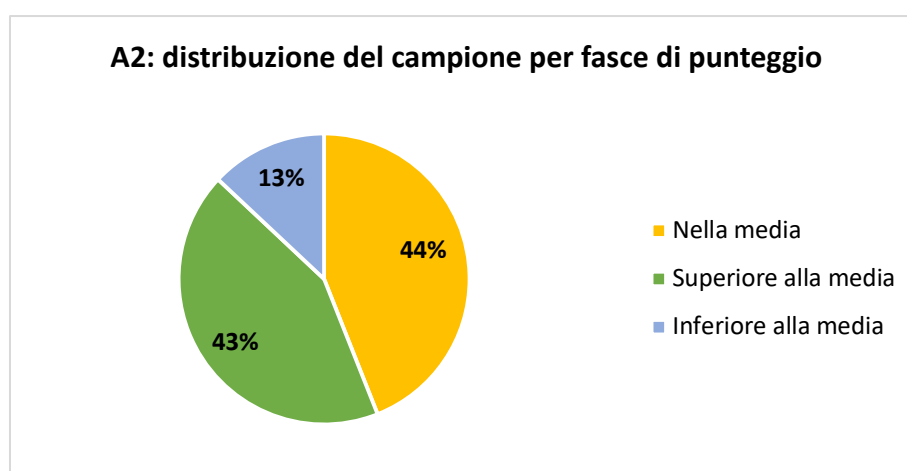


A2: Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno

Questo fattore si riferisce ai processi motivazionali e volitivi che producono l'energia necessaria a dirigere il comportamento verso l'acquisizione della conoscenza.

In questo caso, il 44% (fascia nella media) ritiene di essere mediamente cosciente dei propri meccanismi motivazionali e volitivi. Un altro 43% (fascia superiore alla media) pensa di avere sotto controllo tali strategie, posizionandosi al di sopra della media. Al contrario, il 13% (fascia inferiore alla media) riconosce di non essere un tipo perseverante rispetto agli impegni presi.

A2: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	4	1,6
2	10	3,9
3	19	7,5
4	24	9,4
5	40	15,7
6	49	19,2
7	25	9,8
8	53	20,8
9	31	12,2
Totale	255	100,0



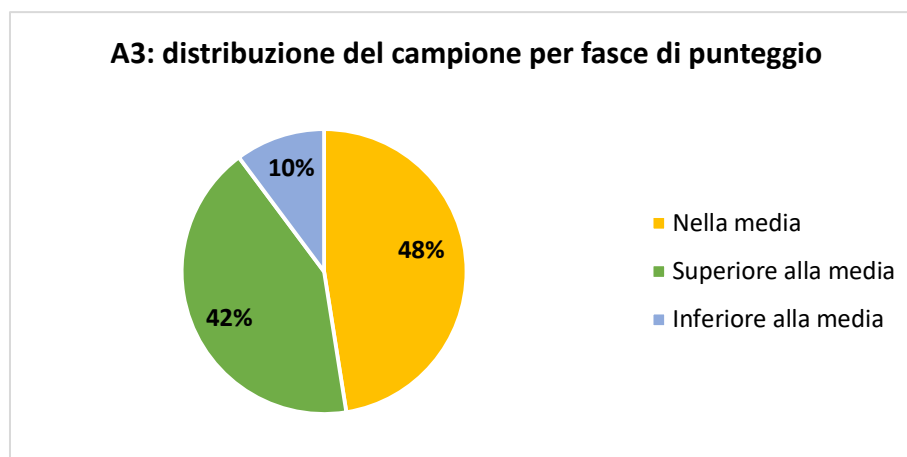
A3: Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili

Il fattore indica la tendenza ad attribuire i propri successi o insuccessi a cause interne (es. capacità, impegno personale, *etc.*) alla propria persona. Un basso punteggio in questo fattore evidenzia la tendenza ad attribuire le cause dei propri successi o fallimenti a fattori che non dipendono da sé.

Il 48% del campione ha ottenuto un punteggio nella media, insieme ad un altro 42% che si ritiene direttamente responsabile dei propri successi o fallimenti (fascia superiore alla media). Mentre il 10% del campione (punteggio inferiore alla media) non attribuisce a sé tali cause, ritenendo di non avere alcun potere sugli eventi che attraversano la propria vita.

A3: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	2	,8
2	8	3,1
3	16	6,3
4	42	16,5
5	56	22,0
6	23	9,0
7	47	18,4
8	41	16,1
9	20	7,8
Totale	255	100,0

A3: distribuzione del campione per fasce di punteggio



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

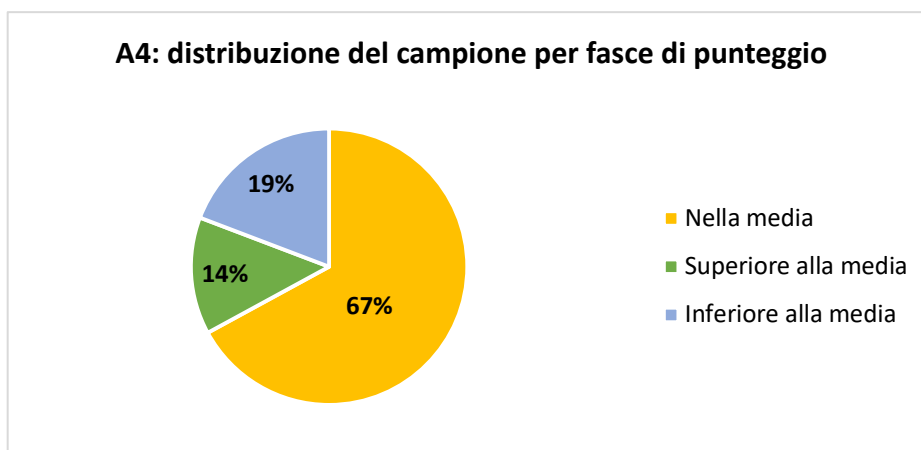
Questo fattore riguarda il processo di attribuzione del successo o del fallimento a cause che non dipendono da Sé. Il soggetto che ottiene un elevato punteggio in questa scala crede di non avere alcun dominio sulla realtà che lo circonda.

Il 67% del campione ha ottenuto un punteggio nella media, insieme al 19% che si è collocato nella fascia inferiore alla stessa, dimostrando di attribuire a Sé la causa dei propri successi o fallimenti.

Come affermato in precedenza, un elevato punteggio in questo fattore non corrisponde ad un risultato positivo, ragione per cui è possibile affermare che il 14% (collocato nella fascia superiore alla media) dimostra un atteggiamento alquanto fatalista e irresponsabile.

A4: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	3	1,2
2	32	12,5
3	14	5,5
4	64	25,1
5	75	29,4
6	32	12,5

7	18	7,1
8	10	3,9
9	7	2,7
Totale	255	100,0



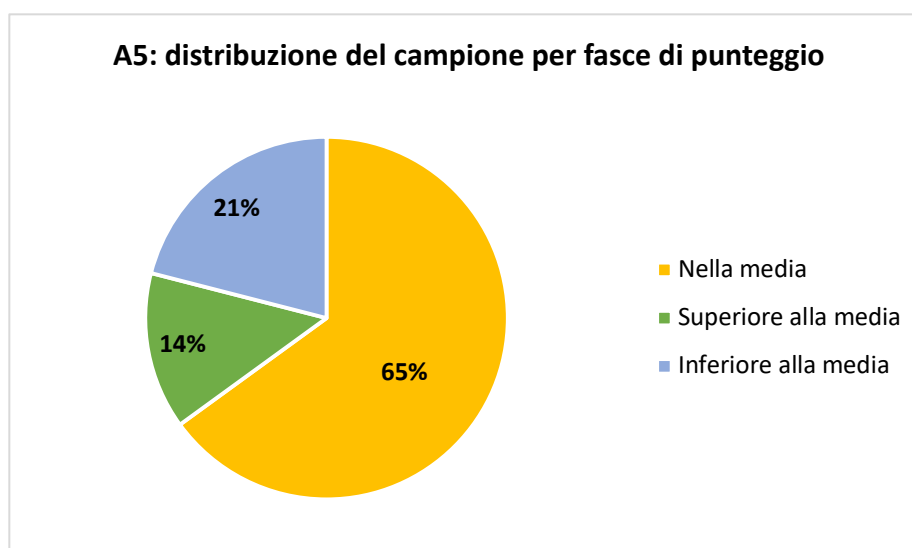
A5: Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati

Il fattore si riferisce alla capacità di mantenere sforzi e impegni in modo continuativo fino al raggiungimento dello scopo prefissato. Un alto punteggio in questo fattore non è considerato in maniera positiva in quanto denota un soggetto incapace di manifestare un impegno costante.

Il 21% del campione ha ottenuto un punteggio inferiore alla media, insieme al 65% collocato nella fascia media. Così, la maggioranza dimostra di avere la percezione di riuscire a lavorare con impegno e costanza per realizzare i propri obiettivi. Solo il 14% si è collocato al di sopra della media affermando di non riuscire a studiare e a raggiungere l'obiettivo con regolarità.

A5: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	0	0

2	10	3,9
3	43	16,9
4	72	28,2
5	73	28,6
6	22	8,6
7	12	4,7
8	15	5,9
9	8	3,1
Totale	255	100,0

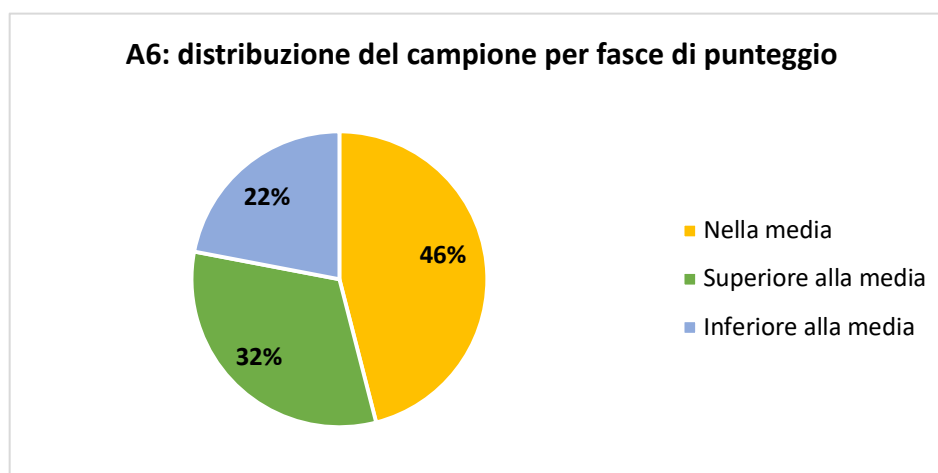


A6: Percezione della propria competenza e senso di responsabilità

Il fattore riguarda la percezione di competenza e la motivazione nel portare a termine gli impegni scolastici. Il senso di responsabilità sostiene e potenzia la correlazione positiva tra il compito da eseguire, la soddisfazione per il lavoro svolto e l'autostima.

Il 46% del campione dimostra di avere una buona percezione della propria competenza (punteggi nella media), insieme al 32% che si colloca al di sopra della media manifestando una forte percezione di competenza e responsabilità. Mentre, un 22% ritiene di non essere all'altezza del compito (fascia inferiore alla media).

A6: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	10	3,9
2	6	2,4
3	39	15,3
4	29	11,4
5	66	25,9
6	23	9,0
7	26	10,2
8	26	10,2
9	30	11,8
Totale	255	100,0



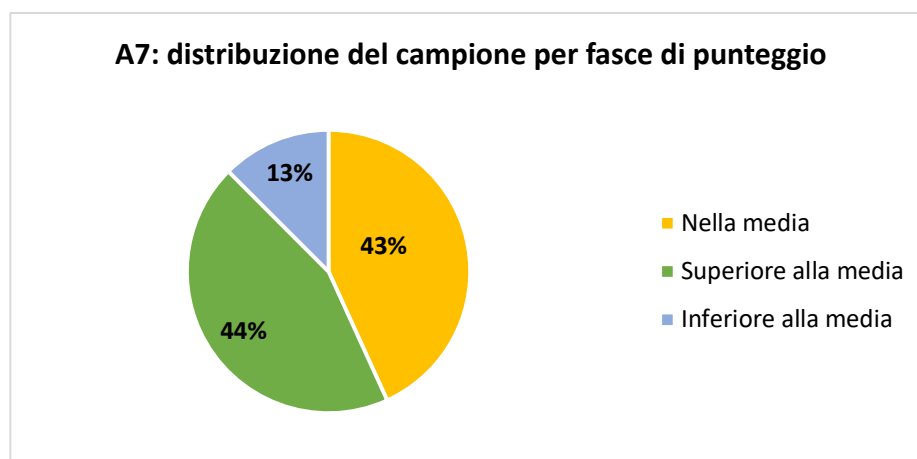
A7: Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle

Le emozioni negative e un carico eccessivo di ansia possono depotenziare i processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento.

I risultati ottenuti in questo fattore indicano una certa difficoltà degli studenti nel gestire le proprie emozioni, ansie e paure (il 43% si trova nella fascia media e il 44% si pone al di sopra della stessa). Soltanto il 13% del campione ritiene di riuscire

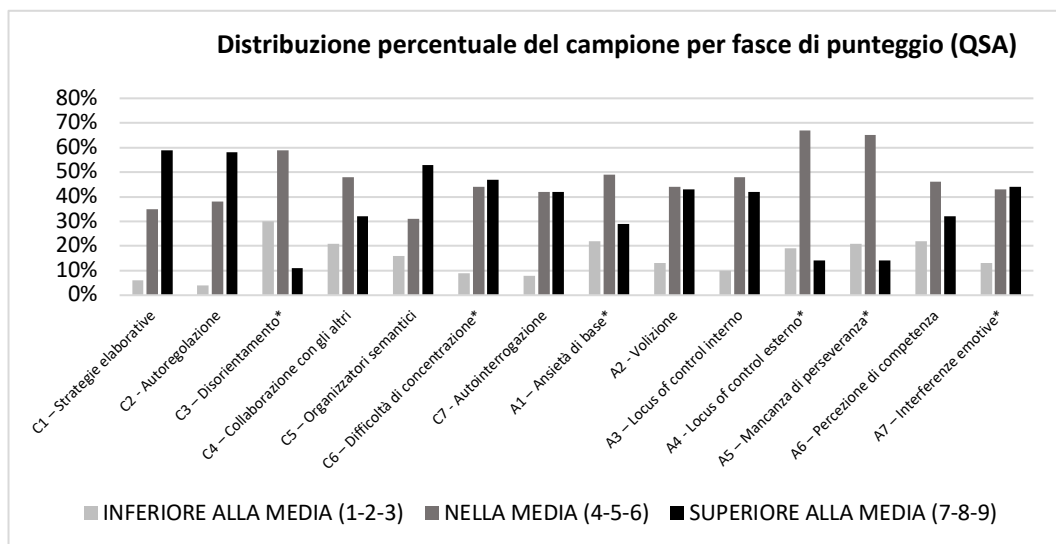
a controllare il proprio stato emotivo di fronte a un compito impegnativo e stressante.

A7: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	3	1,2
2	9	3,5
3	20	7,8
4	28	11,0
5	46	18,0
6	36	14,1
7	73	28,6
8	17	6,7
9	23	9,0
Totale	255	100,0



- Quadro riassuntivo della distribuzione percentuale del campione per fasce di punteggio (QSA)

In sintesi, dalla distribuzione percentuale del campione all'interno della fascia superiore dei punteggi è possibile osservare come la maggioranza del campione si percepisce in grado di gestire processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare (C1: 59%; C5: 53%; C7: 42%). Continuando la lettura dei punteggi in fascia alta, gli studenti pensano di essere capaci di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio (C2: 58%; C3*: 11%) e si mostrano disponibili nel relazionarsi e collaborare con gli altri (C4: 32%). Ciò nonostante, essi percepiscono alcune difficoltà nel mantenere per lungo tempo la concentrazione (C6*: 47%). Infine, gli studenti si riconoscono mediamente capaci di controllare e gestire le proprie ansietà ed emozioni (A1: 49%; A7: 43%), di percepire la propria competenza, il locus of control interno e esterno (A6: 46%; A3: 48%; A4*: 67%), e di controllare e proteggere le proprie emozioni (A2: 44%; A5*: 65%).



4.3 I risultati del QPCS

Il «Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche» è stato compilato in modalità online dai 255 soggetti che hanno svolto tutte le attività previste dal Laboratorio del Corso di Didattica Generale.

In questo paragrafo saranno presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati aggregati del campione considerato nel suo complesso (senza differenze di genere o di età) in relazione alle sei dimensioni valutate nel Questionario.

Ai fini dell'interpretazione dei risultati su scala *Stanine*, come stabilito dagli autori (Pellerey et al., 2013), vengono considerati nella media i punteggi compresi tra 4 e 6, inferiori alla media i punteggi da 1 a 3 e superiori alla media i punteggi che oscillano da 7 a 9.

I dati mostrati di seguito sono stati ottenuti mediante elaborazioni statistiche effettuate con il *Software Spss 24*, con cui sono stati calcolati i valori medi e la distribuzione del campione per ogni singola dimensione.

Da una prima lettura dei valori medi (*Tab. 6*) è emerso che i soggetti del campione hanno la percezione di possedere buone competenze strategiche nel gestire se stessi nell'apprendimento e nel lavoro (F3: media: 6,40 – moda: 9), riconoscono che studiare e lavorare con gli altri aiuta a migliorare il proprio apprendimento (F1: media: 5,30 – moda: 6), riescono a gestire le proprie ansie e reazioni emotive (F2: media: 7,05 – moda: 9), sono in grado di attivare processi metacognitivi e riflessivi (F4: media: 6,66 – moda: 8) e hanno un progetto di vita che intendono realizzare in futuro (F5: media: 5,85 – moda: 6). Una piccola incongruenza, rispetto ai risultati ottenuti nel QSA, riguarda la percezione delle proprie competenze che non sembra sempre molto chiara per i ragazzi che si trovano a valutare la sfera degli interessi e delle motivazioni personali (F6: media: 4,47 – moda: 3).

Rispetto alla variazione di tutti i punti dati rispetto al valore medio, è apparso che circa il 95% dei casi si trova entro 2 deviazioni standard dalla media. Per una maggiore comprensione dei risultati, anche per il QPCS è stata calcolata la distribuzione del campione per singoli punteggi e per fasce di punteggio.

FATTORI QPCS	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. ST.
F1 – Disponibilità a collaborare con gli altri	5,30	5,00	6	2,318
F2 – Gestire l'ansietà	7,05	7,00	9	1,785
F3 – Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	6,40	7,00	9	2,027
F4 – Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi	6,66	7,00	8	1,703
F5 – Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	5,85	6,00	6	1,765
F6 – Competenza strategica in ambito motivazionale; percezione di competenza	4,47	4,00	3	1,992

Tab.6: Tabella degli indici statistici relativi ai fattori del QPCS

- Distribuzione del campione per singoli punteggi e per fasce di punteggio

Nel presente paragrafo sono presentati i risultati del calcolo della distribuzione in percentuale del campione per ciascun fattore valutato nel QPCS. In seguito all'analisi della distribuzione del campione per singoli punteggi, gli esiti sono stati rappresentati su grafico rispetto a tre fasce di valori (inferiore alla media: valori da 1 a 3; nella media: valori da 4 a 6; superiore alla media: valori da 7 a 9).

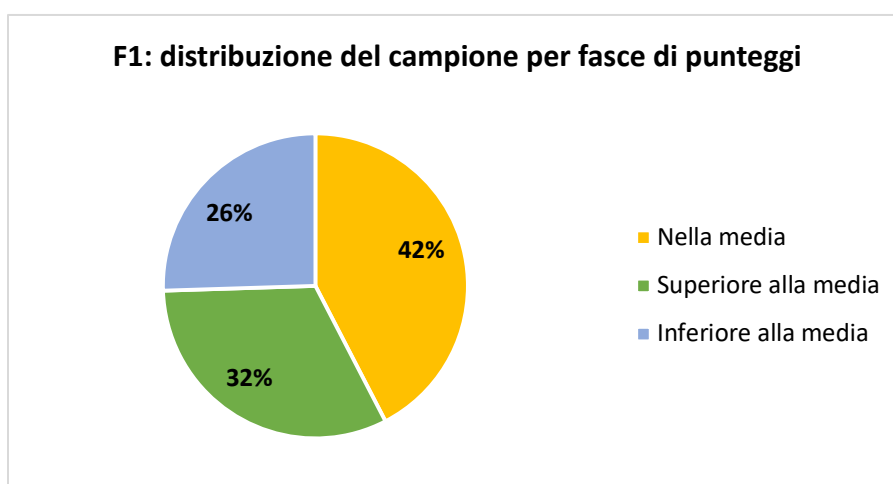
F1: Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Il fattore indica la disponibilità a lavorare con altre persone e collaborare in attività di gruppo, al fine di migliorare il proprio apprendimento e la capacità di inserirsi in maniera attiva all'interno di una comunità.

In tal caso, la maggioranza degli studenti ha riportato risultati nella media (42%) e nella fascia superiore alla stessa (32%). Con ciò, appare evidente la

disponibilità della maggioranza nel collaborare con i compagni e i colleghi allo scopo di raggiungere migliori risultati nel lavoro e nell'apprendimento. Mentre un 26% collocato nella fascia inferiore alla media preferisce studiare e lavorare individualmente.

F1: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	15	5,9
2	23	9,0
3	27	10,6
4	25	9,8
5	41	16,1
6	42	16,5
7	28	11,0
8	30	11,8
9	24	9,4
Totale	255	100,0

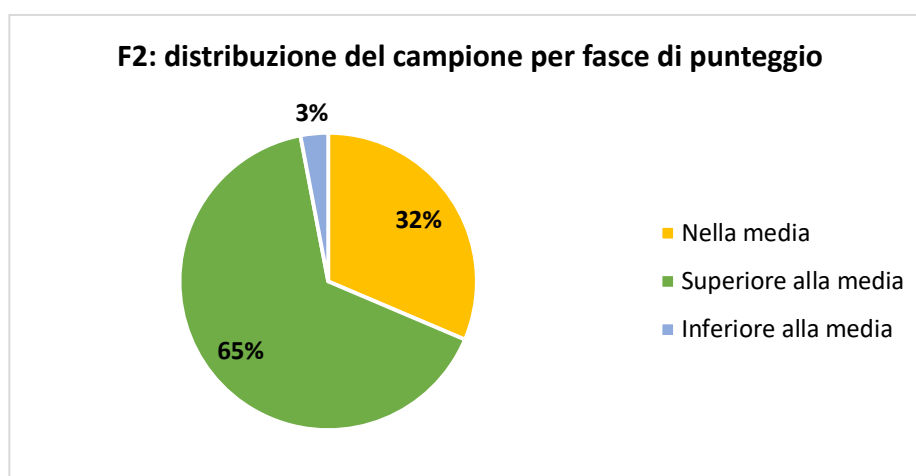


F2: Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

La scala si riferisce alla capacità di tenere sotto controllo le reazioni emotive e l'ansia scaturite da situazioni che il soggetto deve affrontare.

La maggioranza del campione dimostra di avere una buona capacità di gestione dell'ansia (il 65% ha ottenuto un punteggio superiore alla media), seguita dal 32% (fascia nella media) che si ritiene abbastanza in grado di esercitare tale controllo. Al contrario, una piccola percentuale (3%) si colloca al di sotto della media dimostrando di avere un'ansia eccessiva e difficile da controllare.

F2: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
2	2	,8
3	6	2,4
4	25	9,8
5	17	6,7
6	38	14,9
7	44	17,3
8	53	20,8
9	70	27,5
Totale	255	100,0

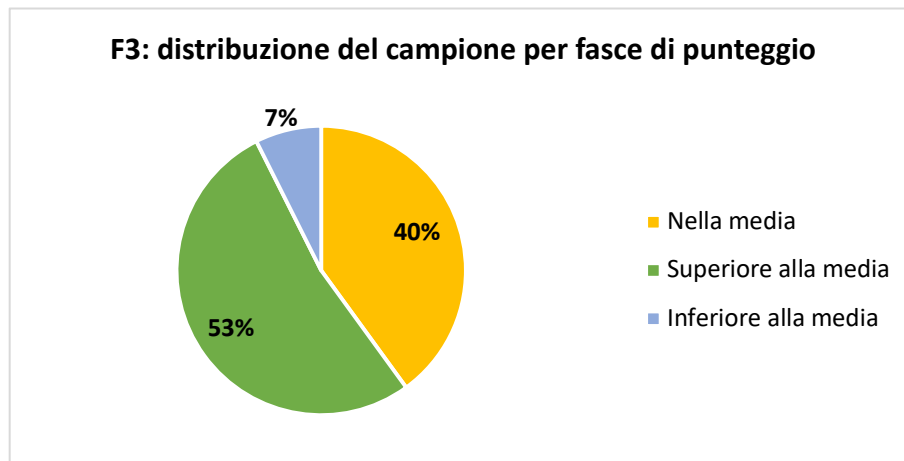


F3: Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

La scala fa riferimento alla capacità di attuare atteggiamenti e strategie in funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere, organizzando tempi, impegni e sforzi, eliminando gli elementi di distrazione e mantenendo interessi e motivazioni durante lo svolgimento delle attività.

Al riguardo, il 53% del campione ha un'elevata percezione circa le proprie competenze autoregolative e volitive (con punteggi superiori alla media), il 40% esprime un'autovalutazione nella media, mentre il 7% (fascia inferiore alla media) pensa di non essere in grado di gestirsi nel lavoro e nell'apprendimento.

F3: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	4	1,6
2	7	2,7
3	8	3,1
4	31	12,2
5	33	12,9
6	38	14,9
7	51	20,0
8	31	12,2
9	52	20,4
Totale	255	100,0



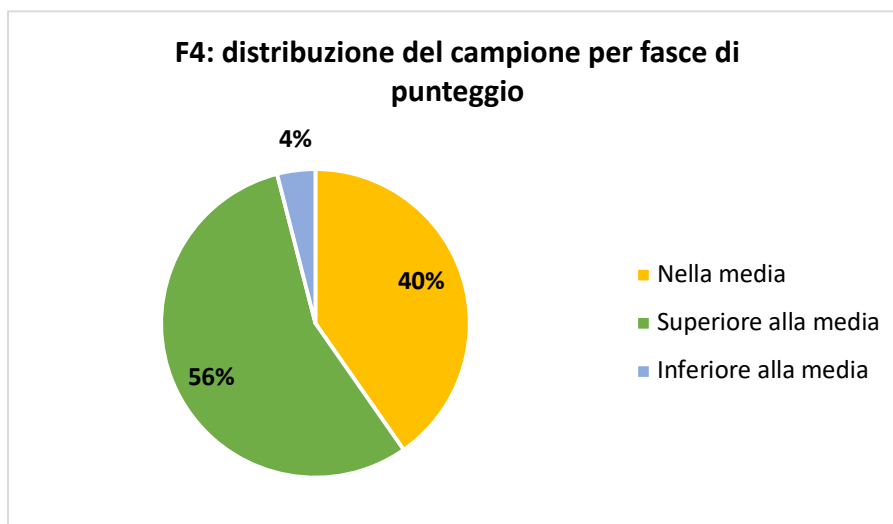
F4: Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

Questo fattore riveste un duplice compito: da un lato permette di rilevare la percezione del soggetto circa la propria capacità di attuare strategie di collegamento tra vecchie e nuove conoscenze ed esperienze, dall'altro sollecita l'attivazione di atteggiamenti e pensieri di natura metacognitiva.

In questo caso, il 56% si colloca al di sopra della media, insieme al 40% che si posiziona nella fascia media dei soggetti che pensano di essere in grado di mettere in atto strategie e processi riflessivi. Solamente il 4% del campione ritiene di non essere competente in materia (fascia inferiore alla media).

F4: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	2	,8
2	4	1,6
3	4	1,6
4	10	3,9
5	46	18,0
6	47	18,4
7	50	19,6

8	53	20,8
9	39	15,3
Totale	255	100,0



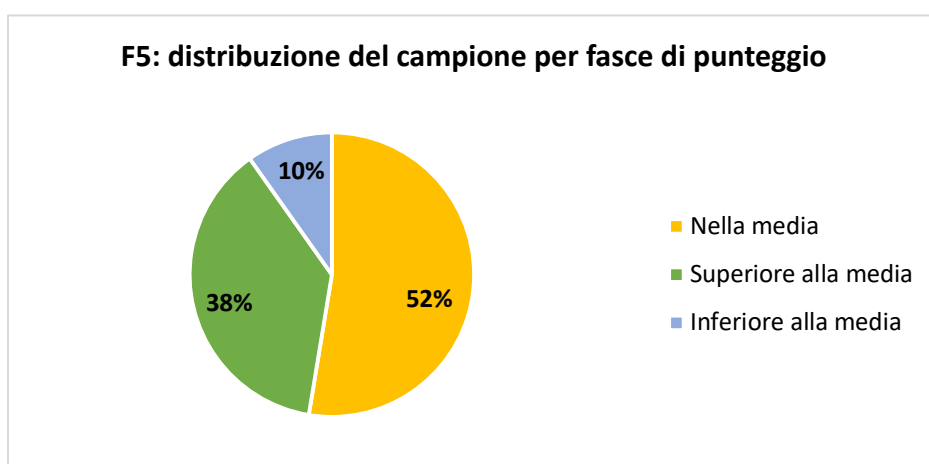
F5: Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

La scala valuta la presenza di una prospettiva esistenziale dotata di significato tramite cui il soggetto vede la possibilità di realizzare se stesso a livello sia sociale sia professionale.

In questo caso, la metà del campione (52% in fascia media) ritiene di avere un progetto di vita che lo porta ad agire in funzione di esso, insieme al 38% (in fascia superiore alla media) che si percepisce orientato alla pianificazione e progettazione della propria carriera scolastica e lavorativa. Al contrario, il 10% (fascia inferiore alla media) riconosce di non avere delineato un chiaro percorso degli obiettivi e delle attività da seguire per la realizzazione di Sé.

F5: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	4	1,6

2	7	2,7
3	14	5,5
4	30	11,8
5	43	16,9
6	61	23,9
7	46	18,0
8	40	15,7
9	10	3,9
Totale	255	100,0



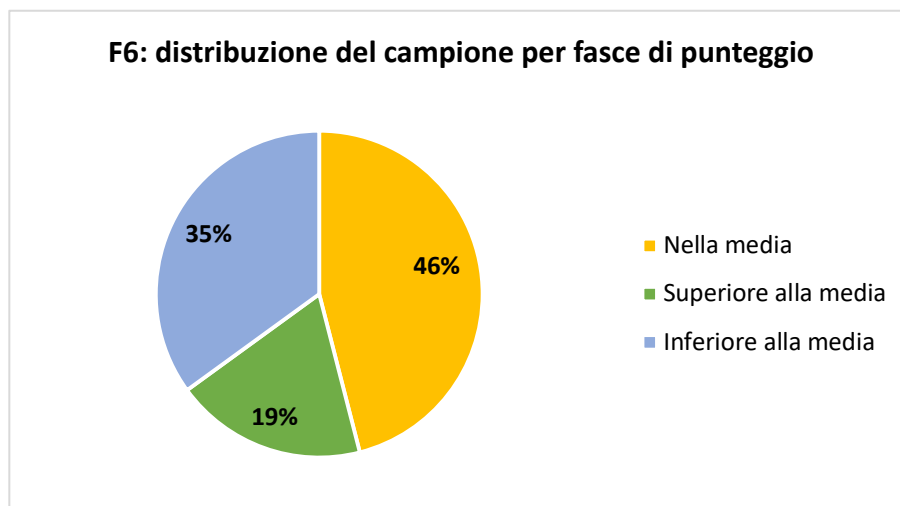
F6: Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

Questo fattore rileva i giudizi di autoefficacia del soggetto e la sua percezione dei livelli di competenza raggiunti durante il proprio percorso formativo e lavorativo. Dimensione legata anche alla percezione di essere preparati e capaci di impegnarsi in attività che richiedono un notevole impegno.

I risultati ottenuti in questa scala mostrano un 46% collocato nella fascia media dei punteggi che ritiene di essere abbastanza competente e in grado di cimentarsi in attività nuove, mentre un 35% (con punteggi inferiori alla media)

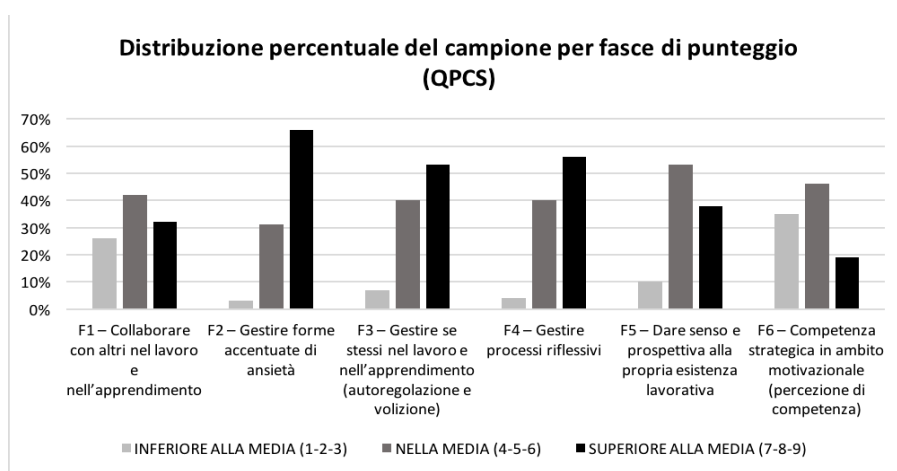
pensa di non avere solide competenze. Solo il 19% (fascia sopra la media) si percepisce fortemente motivato e capace di raggiungere i propri obiettivi.

F6: distribuzione del campione per punteggi		
Punteggi	Valori assoluti	Valori percentuali
1	18	7,1
2	23	9,0
3	49	19,2
4	45	17,6
5	41	16,1
6	31	12,2
7	31	12,2
8	12	4,7
9	5	2,0
Totale	255	100,0



- **Quadro riassuntivo della distribuzione percentuale del campione per fasce di punteggio (QPCS)**

In sintesi, la distribuzione percentuale del campione nella fascia superiore alla media conferma i risultati ottenuti nel QSA, in quanto gli studenti si ritengono capaci di gestire forme accentuate di ansietà (F2: 66%), di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (F3: 53%) e di gestire processi riflessivi (56%). Inoltre, pensano di essere mediamente capaci di collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento (F1: 42%), di dare senso e prospettiva alla propria esistenza lavorativa (F5: 53%), e di possedere competenze motivazionali (F6: 46%).



4.4 I risultati dello ZTPI

Lo “Zimbardo Time Perspective Inventory” (“Questionario sulla Prospettiva Temporale” – Tr. it. M. Riccucci, 2009) è stato compilato in modalità online dai 255 soggetti che hanno svolto tutte le attività previste dal Laboratorio del Corso di Didattica Generale.

In questo paragrafo saranno presentati i risultati emersi dall’analisi dei dati aggregati del campione considerato nel suo complesso (senza differenze di genere o di età) in relazione alle cinque dimensioni valutate nel Questionario.

Ai fini dell’interpretazione dei risultati si ricorda che le risposte sono state costruite dagli autori (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008) su scala *Likert* (valori da 1 a 5).

I dati mostrati di seguito sono stati ottenuti mediante elaborazioni statistiche effettuate con il *Software Spss 24*, con cui sono stati calcolati i valori medi e la distribuzione del campione per ogni singola dimensione.

Successivamente, la distribuzione dei punteggi ottenuti dal campione italiano è stata confrontata con quella calcolata da Zimbardo e Boyd (1999; 2008) sul campione di studenti universitari del Nord America.

Da una prima lettura dei valori medi (*Tab. 7*) sembra che i soggetti del campione abbiano la percezione di possedere un orientamento temporale moderato verso il proprio passato (PN – M: 3,07; PP – M: 3,5), presente (PE – M: 3,4; PF – M: 2,6) e futuro (F – M: 3,3). Ma come sarà mostrato di seguito, ad eccezione dei punteggi registrati nella dimensione del passato positivo, tali risultati appaiono lontani dall'ideale di prospettiva temporale delineato da Zimbardo e Boyd (2008).

FATTORI ZTPI	MEDIA	MEDIANA	MODA	DEV. ST.
PN – Passato Negativo	3	3,1	2,9	,62
PP – Passato Positivo	3,5	3,5	3,7	,50
PE – Presente Edonista	3,4	3,4	3,5	,43
PF – Presente Fatalista	2,6	2,5	2,6	,51
F - Futuro	3,3	3,3	3,2 ^a	,38

a. Esistono più mode. Viene visualizzato il valore più piccolo

Tab. 7: Tabella degli indici statistici relativi ai fattori dello ZTPI

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

Per facilitare il confronto tra l'orientamento temporale del campione e la prospettiva ideale, i punteggi medi del campione (rappresentati dai quadrati) sono stati segnati sullo schema della "prospettiva temporale ideale" (rappresentata dai cerchi). Nel

grafico sottostante (Fig. 7) è possibile osservare come gli studenti presentino un orientamento mediamente basso verso il futuro e il presente-edonista e una prospettiva fatalista mediamente alta con il conseguente rischio di incorrere in stati di passività.

Per comprendere meglio i risultati del campione, di seguito sarà presa in considerazione la distribuzione del campione per singoli punteggi ottenuti in ciascuna dimensione.

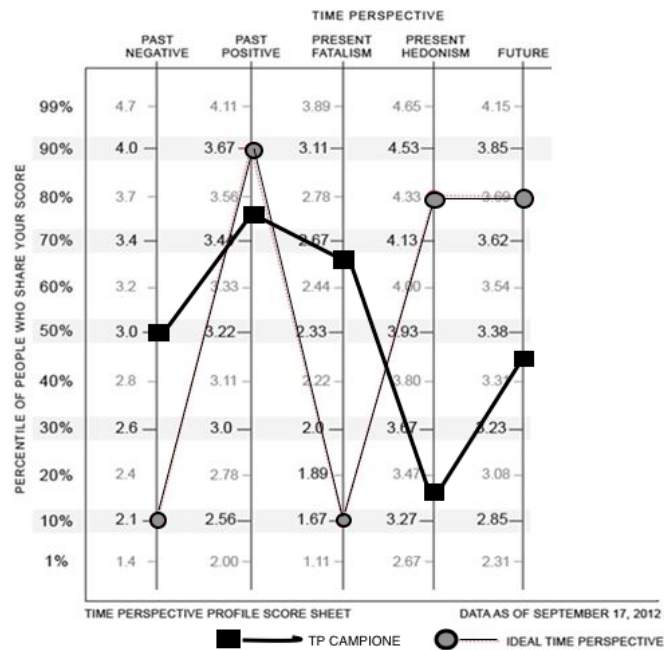


Fig. 7: Confronto tra prospettiva temporale ideale e orientamento temporale del campione (schema iniziale tratto dal sito <http://www.thetimeparadox.com/surveys/>)

- **Distribuzione del campione per singoli punteggi**

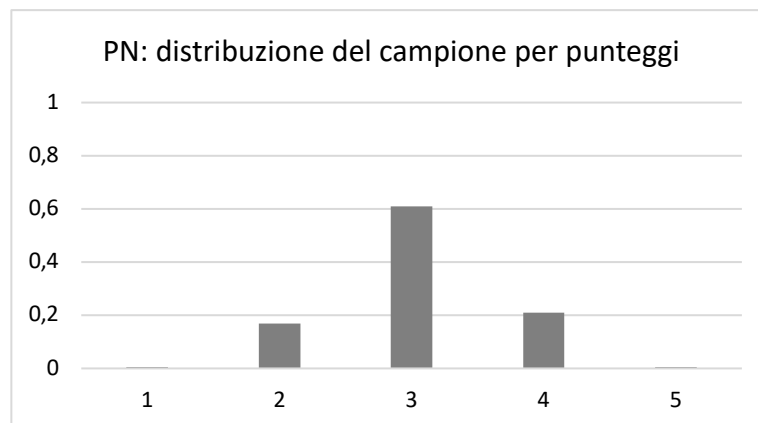
Nel presente paragrafo sono presentati i risultati del calcolo della distribuzione in percentuale del campione per singoli punteggi ottenuti per ciascun fattore valutato nello ZTPI.

PN: passato negativo

Il fattore riguarda una visione negativa e di rifiuto del passato, spesso associata a esperienze traumatiche come una separazione o la perdita di una persona cara, una malattia o un incidente. Punteggi alti nella prospettiva passato-negativa non equivalgono ad un risultato positivo poiché associati a stati depressivi.

Rispetto a questa dimensione, il 61% del campione si colloca nella media (3), insieme al 17% che presenta un basso punteggio (2). La maggioranza dimostra, così, di non avere ricordi particolarmente spiacevoli.

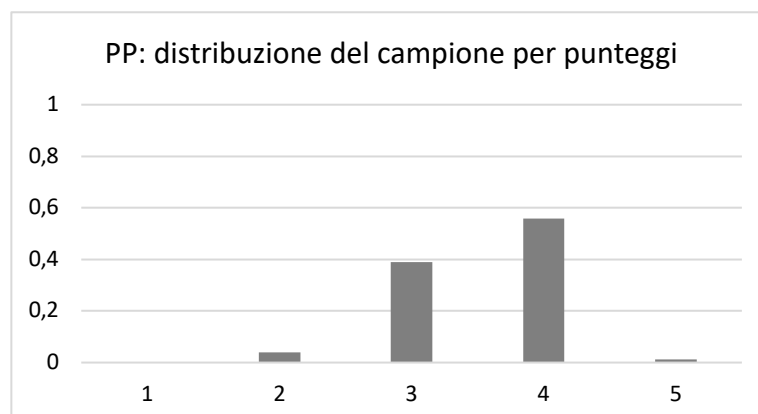
Al contrario, il 22% dei soggetti (punteggio 4) manifesta una maggiore propensione a ricordare il passato in maniera negativa, probabilmente a causa della presenza di esperienze dolorose.



PP: passato positivo

Questo fattore indica la tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il passato.

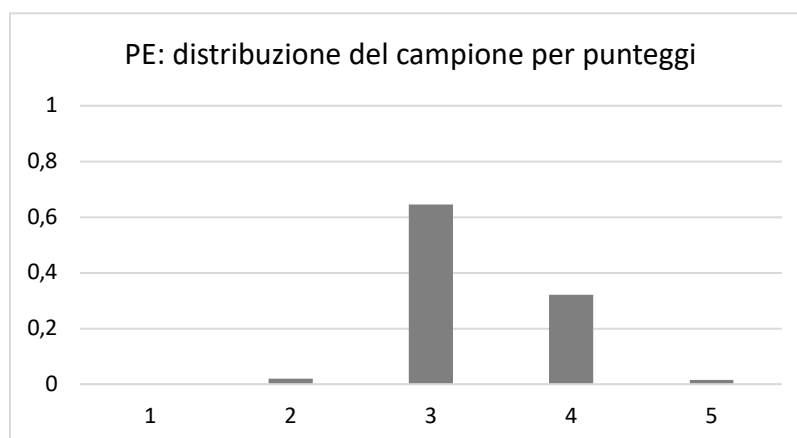
In questo caso, il 56% del campione ha ottenuto un punteggio elevato (4), accompagnato dall'1% (punteggio 5) che presenta ricordi piacevoli del proprio passato. La stessa tendenza è stata riscontrata anche nel 39% dei soggetti posizionati nella media (punteggio 3). Solo il 4% presenta un punteggio basso (2), esprimendo un vissuto con maggiori eventi spiacevoli.



PE: presente edonista

Il fattore si riferisce alla tendenza a ricercare la gratificazione dei propri impulsi nel momento stesso in cui questi si presentano.

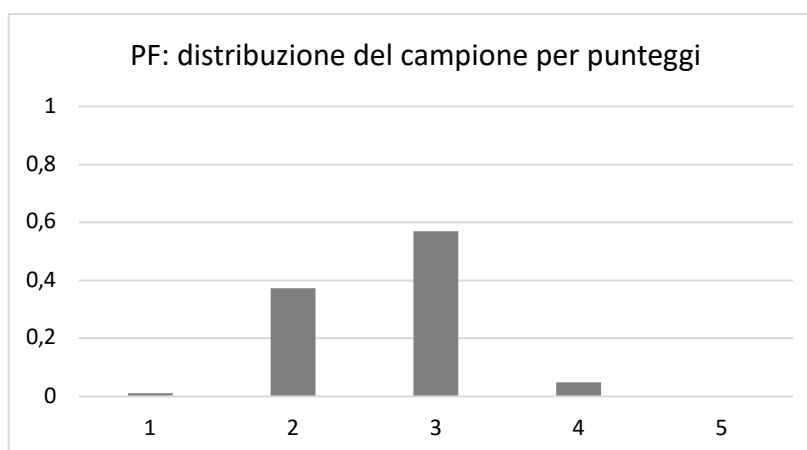
La maggioranza del campione (65%) ha ottenuto un punteggio medio (3), accompagnato dal 32% che ha avuto come risultato 4, dimostrando di vivere in maniera soddisfacente il presente. Un 2% ha ottenuto un punteggio basso (2) mostrando una forte capacità di rimandare la gratificazione. Solo l'1% ha ottenuto il massimo dei punteggi (5) manifestando uno spiccato orientamento verso il presente e la ricerca di gratificazioni immediate.



PF: presente fatalista

Il fattore indica la tendenza a pensare che la realtà e la propria vita siano controllate da forze esterne sulle quali non si ha nessun controllo.

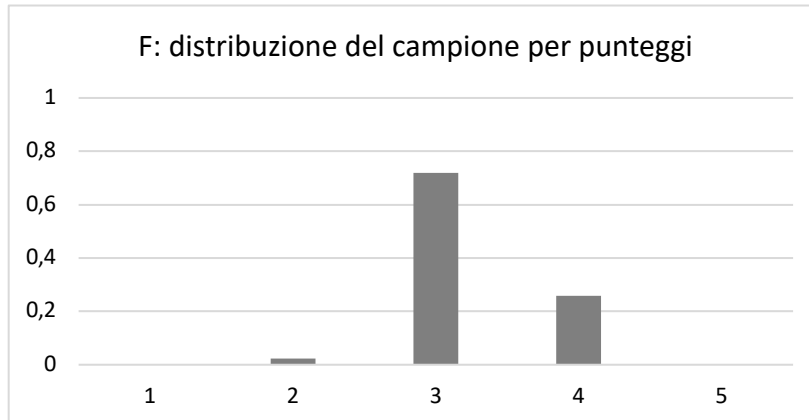
La maggioranza del campione (57%) ha ottenuto un risultato medio (3), mostrando una visione alquanto fatalista della propria vita. Un altro 5%, con punteggio 4, manifesta un atteggiamento passivo rispetto alla progettazione di obiettivi personali. Ciò nonostante, vi è un 38% (con punteggio 2) che ritiene di essere l'unico artefice del proprio destino.



F: futuro

La persona orientata al futuro tende a non abbandonarsi al piacere *dell'hic et nunc*, preferendo posticipare la gratificazione al fine di raggiungere progetti molto più grandi e soddisfacenti nel futuro. Prevale un tipo di pensiero a lungo termine con cui si fanno previsioni e si valutano i costi e benefici delle azioni messe in campo.

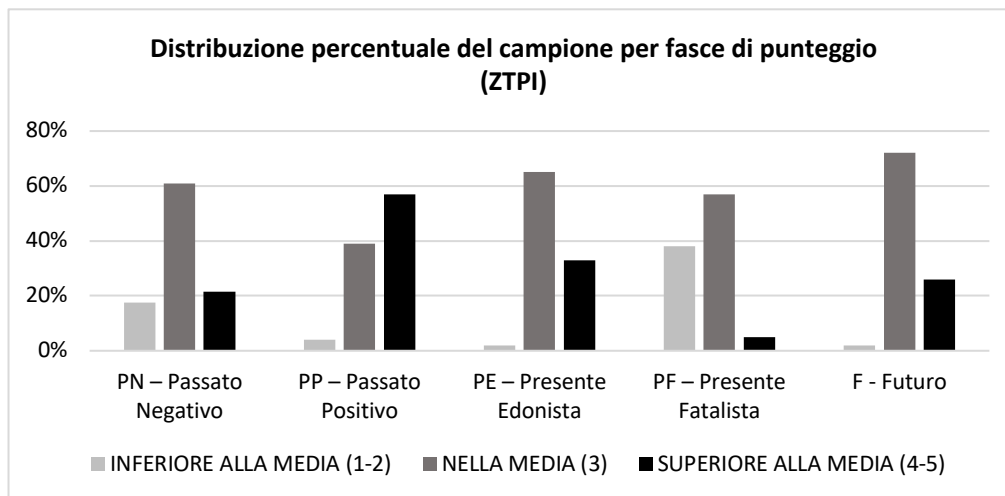
Il 72% del campione afferma di essere mediamente orientato al futuro (punteggio 3). Il 26% dichiara di essere molto proiettato (punteggio 4) verso la progettazione degli obiettivi e delle azioni per raggiungerli. Mentre, solo il 2% ritiene di non avere obiettivi a lungo termine (punteggio 2).



- Quadro riassuntivo della distribuzione percentuale del campione per fasce di punteggio (ZTPI)

In sintesi, dall'analisi della distribuzione percentuale del campione per fasce di punteggio si osserva una maggioranza con punteggio superiore alla media per quanto riguarda la prospettiva passato-positiva (PP: 57%) e un punteggio medio nelle altre prospettive temporali (PN: 61%; PE: 65%; PF: 57%; F: 72%).

Si ricorda che, secondo lo “schema della prospettiva temporale ideale”, non per tutti i fattori un punteggio elevato è considerato positivo. Per tale ragione è possibile affermare che più della maggioranza degli studenti presenta un orientamento mediamente basso verso il futuro e il presente-edonista e un orientamento mediamente alto verso il presente-fatalista e il passato-negativo. Come sostengono gli autori dello strumento, un simile orientamento può comportare il rischio di non saper dirigere efficacemente le proprie energie verso il processo di ricerca degli obiettivi e della realizzazione personale (Zimbardo & Boyd, 2009).



4.5 Relazioni tra competenze strategiche, prospettive temporali e rendimento accademico

Per l'esame delle correlazioni tra le dimensioni relative alle strategie di apprendimento (QSA) e alle prospettive temporali (ZTPI) sono state calcolate matrici di correlazione bivariata (correlazione di Pearson) mediante *Software Spss 24*, i cui risultati sono stati riportati di seguito.

Come si può notare nella tabella sottostante (*Tab. 6*), le scale dello ZTPI correlano in modo statisticamente significativo con la maggior parte delle dimensioni del QSA. In particolare, il futuro correla in maniera fortemente significativa e positiva con la volizione (.52) e l'autoregolazione (.48). Inoltre la prospettiva futura correla positivamente con il *locus of control* interno, la percezione di competenza, la capacità di utilizzare strategie elaborative e porsi delle domande (autointerrogazione) durante i processi di apprendimento, e correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà di base, la mancanza di perseveranza, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione.

Questi risultati dimostrano che i soggetti con un buon orientamento al futuro sono in grado di elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi, e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che gli permettono di mantenere la motivazione

e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere. Al contrario di coloro che, mancando di figure di riferimento che li aiutino a progettare un percorso di autorealizzazione, rischiano di incorrere in atteggiamenti depotenzianti e disorientanti.

In linea con i dati riportati emerge l'importanza di progettare attività orientative che aiutino i giovani a costruire un progetto esistenziale dotato di senso mediante l'adozione di prospettive temporalmente distanti e l'applicazione di sistemi che incentivino il grado di impegno richiesto nel presente. Ciò al fine di contrastare la tendenza dei giovani a concentrarsi unicamente sul presente senza preoccuparsi del proprio avvenire (presente-edonista) o a rifugiarsi in un orientamento presente-fatalista visto come unica soluzione all'incertezza e alla precarietà future. Non a caso, come è possibile notare dalla tabella delle correlazioni (Tab. 6), l'orientamento presente-edonista, sebbene correli positivamente con la percezione di competenza, risulta associato in maniera positiva anche a fattori come il disorientamento e la difficoltà di concentrazione. Mentre il presente-fatalista correla positivamente con l'ansietà di base, il *locus of control* esterno, la mancanza di perseveranza, le interferenze emotive, il disorientamento e la difficoltà di concentrazione, e correla negativamente con la volizione, le strategie elaborative e l'autoregolazione.

L'interpretazione di questi risultati non deve indurre a pensare che il soggetto non debba concentrarsi sulle azioni poste nel momento in cui si trova a vivere. Piuttosto bisogna dare valore all'importanza di imparare a riconoscere i tempi in cui l'individuo deve porre maggiore attenzione sul sistema motivazionale, necessario per affrontare gli impegni scolastici e lavorativi, dai tempi in cui può decidere di abbandonarsi alla gratificazione dei propri impulsi senza, però, perdere di vista gli obiettivi. Ciò è visto nell'ottica di rendersi padroni del proprio destino e quindi di riuscire a dirigere se stessi nell'apprendimento culturale e professionale.

Al fine di raggiungere un "orientamento temporale equilibrato" (Zimbardo e Boyd, 2008) - collegato allo sviluppo di un regolare progetto umano e lavorativo e quindi ad uno stato di benessere esistenziale - oltre a rivolgere lo sguardo contemporaneamente al futuro e al presente, è necessario che il soggetto assuma un buon atteggiamento nei confronti del proprio vissuto. Ciò appare fondamentale in

quanto, come dimostrato dall'analisi delle correlazioni (Tab. 8), un orientamento al passato-positivo correla positivamente con la volizione, il *locus of control* interno e l'autoregolazione. Mentre un atteggiamento negativo rivolto al passato comporta, come mostrato dalle correlazioni positive (Tab. 8), un abbandono verso stati di ansietà e interferenze emotive, attribuzione delle cause a fattori incontrollabili, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Di conseguenza, la prevalenza di una prospettiva passato-negativa può ostacolare, come evidenziato dalle correlazioni negative (Tab. 8), i processi volitivi, la percezione di competenza, l'adozione di strategie elaborative e la capacità di autoregolazione.

	Correlazione bivariata (Pearson)	FATTORI ZTPI				
		PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
F A T T O R I	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**
Q S A	A1 (Ansietà di base)	,30**			,29**	-,13*
	A2 (Volizione)	-,23**	,13*		-,25**	,52**
	A3 (Locus of control interno)		,12*			,15**
	A4 (Locus of control esterno)	,23**			,25**	
	A5 (Mancanza di perseveranza)	,30**			,34**	-,29**
	A6 (Percezione di competenza)	-,15*		,16**		,15*
	A7 (Interferenze emotive)	,23**			,18**	
** La correlazione è significativa al livello .01 (2-code) * La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)						

Tab. 8: Tabella delle correlazioni tra strategie di apprendimento (QSA) e prospettive temporali (ZTPI)

Successivamente sono state esaminate anche le correlazioni tra le dimensioni relative alle competenze strategiche (QPCS) e alle dimensioni temporali (ZTPI) calcolate con matrici di correlazione bivariata (correlazione di Pearson) mediante *Software Spss 24*, i cui risultati sono stati riportati di seguito.

Gli esiti confermano quanto emerso nelle relazioni tra QSA e ZTPI. In linea con i risultati attesi, dalla tabella delle correlazioni (*Tab. 9*) è possibile osservare come il futuro correla positivamente con la capacità di gestire l'ansietà, la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (.45), la capacità di gestire i processi riflessivi, la competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e la competenza in ambito motivazionale. Il presente-fatalista correla negativamente con la capacità di gestire l'ansietà, la capacità di gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione), la competenza di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi e la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Per quanto riguarda il presente-edonista emerge una nuova correlazione positiva con la capacità di collaborare con gli altri, con riferimento alla sfera del benessere sociale.

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

	Correlazione bivariata (Pearson)	FATTORI ZTPI				
		PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
F						
A	F1 (Collaborare con altri)			,13*		
T	F2 (Gestire ansietà)	-,33**			-,32**	,12*
O	F3 (Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione)	-,23**			-,26**	,45**

R I Q P C S	F4 (Competenza strategica di natura meta-cognitiva nel gestire i processi riflessivi)		,14*		-,21**	,27**
	F5 (Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa)	-,22**			-,14*	,18**
	F6 (Competenza strategica in ambito motivazionale; percezione di competenza)	-,19**				,22**
** La correlazione è significativa al livello .01 (2-code) * La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)						

Tab. 9: Tabella delle correlazioni tra competenze strategiche (QPCS) e prospettive temporali (ZTPI)

Inoltre, è stato effettuato il monitoraggio delle sessioni d'esame previste per gli iscritti al CdL nell'a.a 2015/16, a partire dalla prima sessione utile di gennaio 2016 fino a luglio 2017.

Dall'analisi dei dati è emerso che, nell'arco di un anno e mezzo, solo 188 studenti (74% del campione) hanno affrontato e superato l'esame scritto nella prima sessione conseguendo risultati eterogenei: un 23% ha ottenuto una valutazione pari al 18-20; un 12,5% ha avuto come risultato 21-23; un 14,5% ha registrato un esito tra il 24 e il 26; un 12% ha avuto un voto tra il 27 e il 29; un 12% ha ottenuto 30 o 30 e lode. Infine, è emersa una percentuale di studenti assenti pari al 26%. Di questi, la maggioranza non ha ancora sostenuto l'esame e alcuni hanno tentato senza successo (Fig. 8).

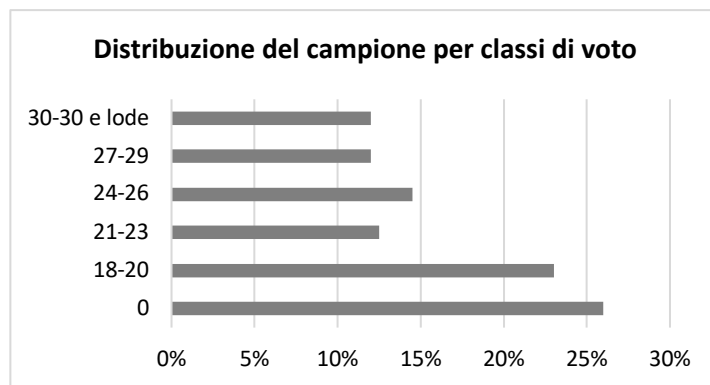


Fig. 8: Grafico a barre della distribuzione delle frequenze percentuali degli studenti per classi di voto

Dall'analisi dei valori medi (Tab. 10) è risultata una corrispondenza tra la media e la mediana che hanno registrato un voto pari a 24. Mentre il calcolo della moda ha attestato come il voto preso più frequentemente dagli studenti sia il 18. Inoltre, la deviazione standard ha evidenziato come ogni dato si trovi a una distanza di 4 punti dalla media rilevando, così, un'alta volatilità nel campione.

INDICI STATISTICI Voto esame Didattica Generale		
N	Valido	188
	Mancante	67
Media		23,92
Mediana		24,00
Moda		18
Deviazione std.		4,389
Minimo		18
Massimo		30 e lode

Tab. 10: Tabella degli indici statistici relativi al voto d'esame di Didattica Generale

Al fine di comprendere le ragioni di tali esiti è apparso utile lo studio delle correlazioni tra il voto d'esame, le strategie di apprendimento (QSA) e le prospettive temporali (ZTPI) mediante il calcolo di matrici di correlazione bivariata (correlazione di Pearson) effettuato con il *Software Spss 24*, i cui risultati sono stati riportati nella tabella sottostante (Tab. 11).

In linea con i risultati attesi, dall'analisi è emerso che l'autoregolazione (,16), la volizione (,16) e la prospettiva temporale futura (,18) correlano in maniera statisticamente significativa e positiva con il voto d'esame. Inoltre, il disorientamento (-,27), il *locus of control* esterno (-,24), la mancanza di perseveranza (-,25), e le prospettive passato-negativo (-,14) e presente-fatalista (-,15) sono risultati negativamente correlati con la valutazione.

Per quanto concerne le dimensioni valutate nel QPCS non è emersa alcuna correlazione statisticamente significativa.

Correlazione bivariata (Pearson)		VOTO ESAME DIDATTICA GENERALE
Q S A	C2 (Autoregolazione)	,16*
	C3 (Disorientamento)	-,27**
	A2 (Volizione)	,16*
	A4 (Locus of control esterno)	-,24**
	A5 (Mancanza di perseveranza)	-,25**
Z T P I	PN (Passato Negativo)	-,14*
	PF (Presente Fatalista)	-,15*
	F (Futuro)	,18*
	* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code) **La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)	

Tab. 11: Tabella delle correlazioni tra strategie di apprendimento (QSA) e voto e tra prospettive temporali (ZTPI) e voto

Ricordando gli esiti ottenuti dagli studenti rispetto alle scale valutate nel QSA e nello ZTPI, la maggioranza ha ottenuto punteggi nella media per quanto riguarda il disorientamento, il *locus of control* esterno, la mancanza di perseveranza e la percezione di competenza, registrando anche un orientamento abbastanza alto verso il passato-negativo e il presente-fatalista.

I risultati generali sembrano confermare l'utilità di un intervento orientativo posto nell'ottica di un accrescimento delle competenze strategiche e delle prospettive temporali per migliorare l'apprendimento (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017).

In ogni caso, le analisi sono state condotte in un clima di consapevolezza delle critiche mosse ai questionari di autovalutazione delle competenze, a causa della loro problematica correlazione con i risultati scolastici. È noto che il rendimento accademico dipende da diverse variabili, tra le quali compaiono l'attività didattica della scuola e le conoscenze possedute all'inizio del percorso scolastico. È stato osservato che il possesso di buone capacità autoregolative, volitive e un orientamento al futuro, pur essendo positivamente correlati al rendimento accademico, non costituiscono un fattore predittivo dello stesso. Ciò nonostante, è

stata dimostrata l'utilità dei questionari di autovalutazione nel potenziare la consapevolezza sulle strategie di apprendimento e sul processo di maturazione del soggetto. In sostanza, si tratta di adottare una prospettiva basata sul metodo della "triangolazione dei dati" che considera tre principali modalità di accertamento: l'osservazione sistematica, l'autovalutazione e l'analisi delle prestazioni (Pellerey, 2013c).

In quest'ottica, è stato interessante effettuare un ulteriore monitoraggio della carriera degli iscritti al CdL in Scienze dell'Educazione (770 immatricolati nell'a.a 2015/16) nell'arco di un anno e mezzo, cioè a partire dalla prima sessione d'esame (gennaio 2016) fino alla sessione di luglio 2017.

Dall'analisi sono emerse alcune differenze nell'acquisizione dei Crediti Formativi Universitari (CFU) tra quanti hanno svolto le attività del Laboratorio di Didattica Generale (255 studenti) e coloro che non lo hanno seguito in quanto non inserito nel proprio piano di studi (515 studenti), (*Fig. 9*).

Nel primo caso, la maggioranza dei 255 studenti del Laboratorio ha conseguito tra i 72 e 99 CFU (33%) e tra i 42 e 69 CFU (32%), insieme ad un 9% che ha ottenuto dai 102 ai 141 CFU. Considerando che il 73% dell'unità di analisi è costituita da matricole, la quantità di crediti acquisiti equivale a un risultato positivo, in quanto uno studente per essere in regola con il corso di studi durante il primo anno deve raggiungere 60 CFU. Coloro che hanno superato tale soglia sono studenti che hanno ottenuto il riconoscimento dei crediti acquisiti durante precedenti corsi di laurea o studenti iscritti agli anni successivi al primo. Seguiti da un 5% che ha acquisito tra 27 e 39 CFU, un 9% che ha conseguito da 6 a 24 crediti e un 12% che non ha sostenuto alcun esame (0 CFU).

Nel secondo caso, gli studenti che non hanno seguito il Laboratorio (515 iscritti al CdL) hanno ottenuto: da 102 a 141 CFU (3%); da 72 a 99 CFU (24%); da 42 a 69 CFU (19%); da 27 a 39 CFU (5%); da 6 a 24 CFU (13%).

È interessante notare come il 36% degli studenti che non ha frequentato il Laboratorio non ha tenuto esami (0 CFU).

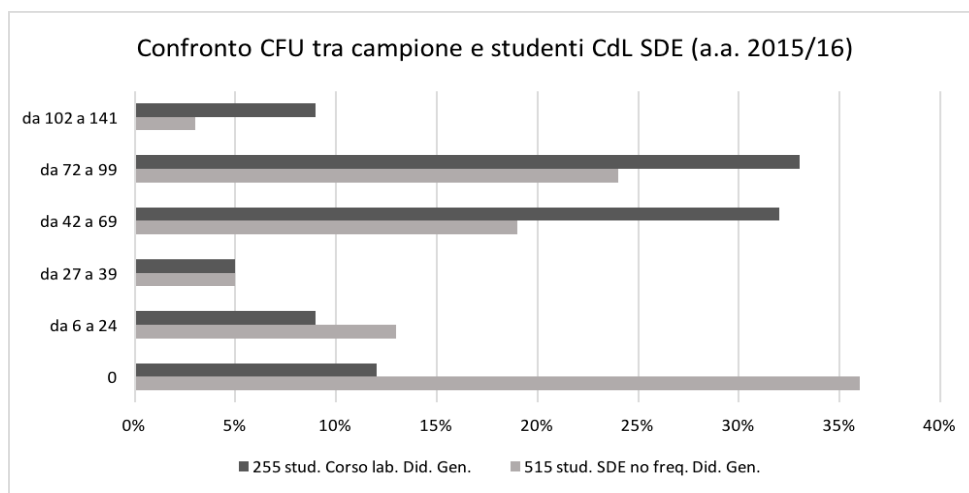


Fig. 9: Confronto CFU tra 255 studenti di Didattica Generale e 515 studenti CdL SDE (a.a. 2015/16)

Naturalmente, non è possibile generalizzare e attribuire i risultati del nostro campione all'aver seguito nel primo semestre un laboratorio di potenziamento dei processi di autovalutazione e autoriflessione sul proprio modo di apprendere e porsi nel tempo. Tali esiti potrebbero derivare da una serie di fattori, quali ad esempio particolari attitudini ed interessi per lo studio da parte di questi studenti. Ciò nonostante, possiamo affermare che i risultati emersi 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 proprie capacità di autoregolazione e autodeterminazione è messo nella condizione di ottenere migliori risultati nell'apprendimento e di gestire in maniera autonoma ed efficace un progetto di vita personale (Bay et al., 2010; Bembenutty & Karabenick, 2004; de Bilde et al., 2011; De Volder & Lens, 1982; Hilpert et al., 2012; Horstmanshof & Zimitat, 2007; King & Gaerlan, 2013; Lens et al., 2012; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Ortuño & Paixão, 2010; Pellerey et al., 2013; Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985; Stolarski, Fieulaine, & van Beek, 2015; Zimbardo & Boyd, 1999; Zimmerman & Schunk, 2011).

È chiaro, ormai, che una didattica volta alla valorizzazione delle competenze trasversali sia necessaria agli studenti, affinché essi traggano la forza e la motivazione essenziali per riflettere su se stessi e sui propri progetti di vita e professionali.

4.6 I risultati del Questionario “Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali”

Il Questionario “Autovalutazione e autoriflessività: competenze strategiche e prospettive temporali” è stato compilato in modalità online dai 255 soggetti che hanno svolto tutte le attività previste dal Laboratorio del Corso di Didattica Generale.

In questo paragrafo saranno presentati i risultati emersi dall’analisi dei dati aggregati del campione considerato nel suo complesso (senza differenze di genere o di età) in relazione alle cinque dimensioni valutate nel Questionario.

I dati mostrati di seguito sono stati ottenuti mediante elaborazioni statistiche effettuate con i *Software Spss 24 e NVivo 10*. Strumenti che hanno permesso di analizzare le risposte chiuse e aperte fornite dagli studenti rispetto ai gruppi di domande che corrispondono ai cinque macro-obiettivi che compongono lo strumento.

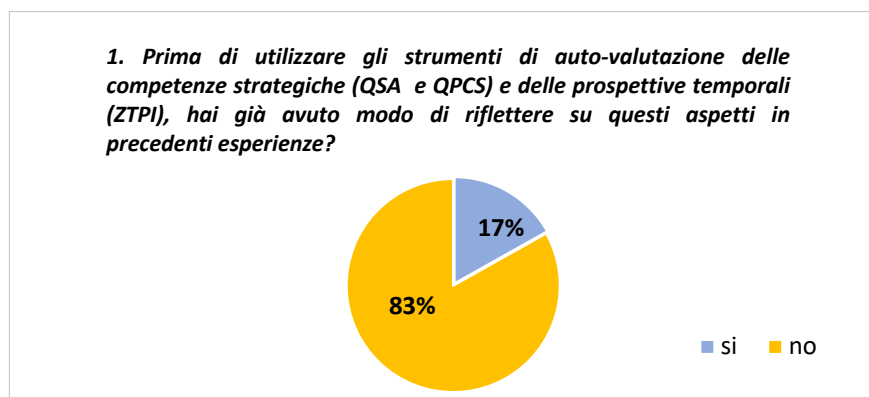
OBIETTIVO 1: Stimolare una riflessione circa le passate esperienze di autovalutazione

1. Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI) hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?

L’83% degli studenti ha risposto negativamente dimostrando di non aver mai avuto modo di riflettere in maniera sistematica sulle proprie strategie di apprendimento e sul proprio modo di orientarsi nel tempo. Solo il 17% del campione ha avuto la possibilità di pensare a questi aspetti tramite qualche esperienza simile.

Tali risultati sottolineano la forte carenza di piani d’intervento formativo e orientativo volti alla costruzione di un progetto di vita e professionale dotato di senso. Si evidenzia, quindi, la mancanza di attività dirette al potenziamento di competenze chiave per l’apprendimento e l’orientamento permanente. Con ciò si

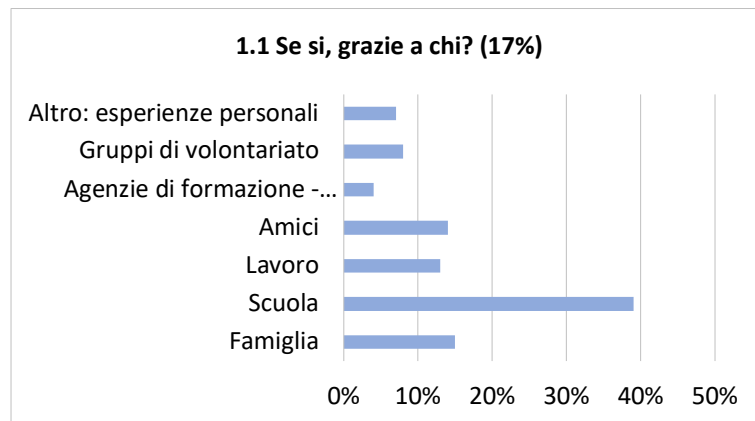
ribadisce la necessità di fornire al ragazzo un supporto per lo sviluppo di tali competenze durante l'intero percorso scolastico e universitario, al fine di generare persone capaci di esercitare una cittadinanza attiva.



1.1 Se sì, grazie a chi?

Il 17% che ha risposto in maniera affermativa è composto da studenti che sostengono di aver vissuto esperienze formative: in ambito scolastico (45%); in famiglia (14%); in ambito lavorativo (14%); nel gruppo di amici (14%); tramite agenzie di formazione-orientamento (3%); nei gruppi di volontariato (6%); mediante altre esperienze personali (4%).

Risulta evidente come sia ancora bassa la percentuale di coloro che hanno avuto la possibilità di soffermarsi a valutare e riflettere sui propri punti di forza e di debolezza nell'apprendimento. Il problema riscontrato è dovuto alla mancanza di un sistema integrato di interventi orientativi. In questo caso, la condizione riflessiva sembra manifestarsi solo nel caso della presenza di incontri fortuiti all'interno del circuito scolastico, familiare, amicale e/o lavorativo.



1.2 Che tipo di esperienze?

Questa domanda con risposta aperta ha permesso di rilevare il tipo di esperienze di autovalutazione e di orientamento vissute dal 17% degli studenti, insieme al periodo e al luogo di avvenimento.

Dai dati riportati sotto forma di valore assoluto nella tabella sottostante, per quanto riguarda le “passate esperienze di autovalutazione” è possibile osservare come 26 studenti abbiano avuto la possibilità di riflettere sulle proprie competenze tramite attività proposte a scuola. Tra queste si evidenzia, in particolare, la somministrazione di test di autovalutazione e orientamento. A seguire, vi sono 8 studenti che riconoscono l’esperienza lavorativa come utile per riflettere sulle proprie capacità. Infine, altri 9 studenti affermano di aver vissuto esperienze autovalutative con il volontariato, come ad esempio le attività formative negli Scout.

È interessante notare come tra le “passate esperienze di orientamento” compaiano anche attività private come sedute dallo psicologo (5 studenti), programmi di recupero in comunità terapeutiche (2 studenti) e sport (1 studente). In quest’area solo due studenti affermano di aver compilato dei test attitudinali a scuola, e un altro studente ha avuto un’esperienza di tirocinio come orientamento al lavoro.

Tra i periodi e i luoghi in cui sono state svolte le esperienze menzionate sono annoverate: attività sparse durante i cinque anni di scuola superiore (7 studenti);

un'esperienza di tirocinio durante il corso di laurea in Scienze dell'Educazione (SDE) che solitamente ha la durata di circa 100-200 ore; qualche attività di orientamento svolta nella scuola media per orientare la scelta della scuola superiore (3 studenti); un'esperienza di 12 anni negli Scout; due anni e mezzo vissuti da uno studente all'interno di una comunità terapeutica.

Inoltre, è interessante osservare come la maggioranza dei rispondenti (22 soggetti) ritiene di eseguire quotidianamente un processo di auto-orientamento attraverso l'incontro e la relazione con gli altri (famiglia, amici, colleghi di lavoro).

Si evidenzia, così, come anche nel caso della percentuale di studenti (17%) che ritiene di aver vissuto esperienze di autovalutazione e auto-orientamento, ad eccezione di pochi casi virtuosi, vi sia la mancata fruizione di interventi formativi mirati allo sviluppo di una seria conoscenza e consapevolezza di Sé.

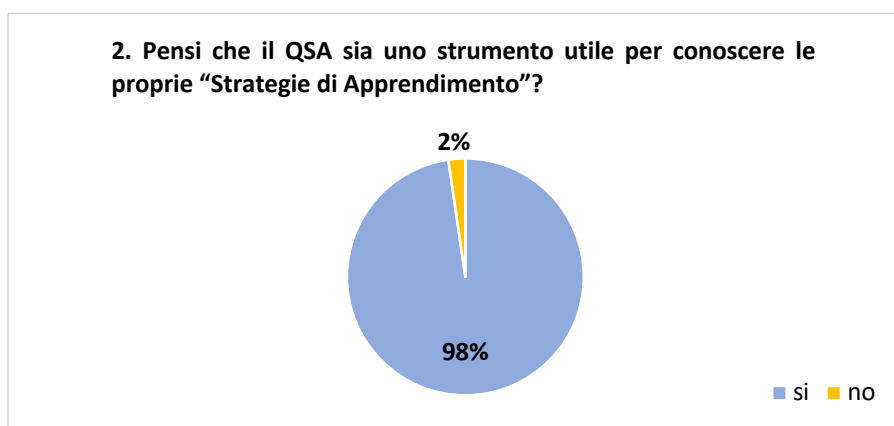
1.2 Che tipo di esperienze?	
PASSATE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE DI AUTOVALUTAZIONE	N. Studenti*
Scuola: test di autovalutazione e orientamento	18
Scuola: attività di orientamento con docente di riferimento	2
Scuola: alternanza Scuola-Lavoro	1
Scuola: lavori di gruppo con compagni	5
Lavoro	8
Volontariato	5
Scout: attività di formazione	4
PASSATE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO	N. Studenti*
Scuola: test attitudinale	2
Corso di Laurea Triennale (SDE): tirocinio	1
Sedute dallo psicologo/psicoterapeuta/psicanalista	5
Comunità terapeutica per adolescenti: programma di recupero	2
Sport	1
PERIODO E LUOGO DELLE PASSATE ESPERIENZE	N. Studenti*
Scuola media	3

Scuola superiore: attività sparse durante i 5 anni	7
Corso di Laurea Triennale (SDE): tirocinio	1
Scout: 12 anni	1
Comunità terapeutica: 2 anni e mezzo	1
Relazioni e confronti quotidiani con gli altri (familiari, amici, colleghi)	22
Tot. rispondenti	89
*Valori assoluti	

2. *Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie “Strategie di Apprendimento”?*

Il 98% del campione pensa che il QSA sia uno strumento utile per riflettere sulle strategie messe in atto durante il processo di apprendimento. Infatti, il profilo individuale che il Questionario rilascia allo studente permette di ragionare sui punti di forza e di debolezza delle proprie competenze cognitive e affettivo-motivazionali.

Solo un 2% non ritiene efficace lo strumento. Probabilmente, la valutazione negativa è da imputare ad un disaccordo dello studente con il profilo emerso (come emerso nella domanda 2.3 del Questionario).



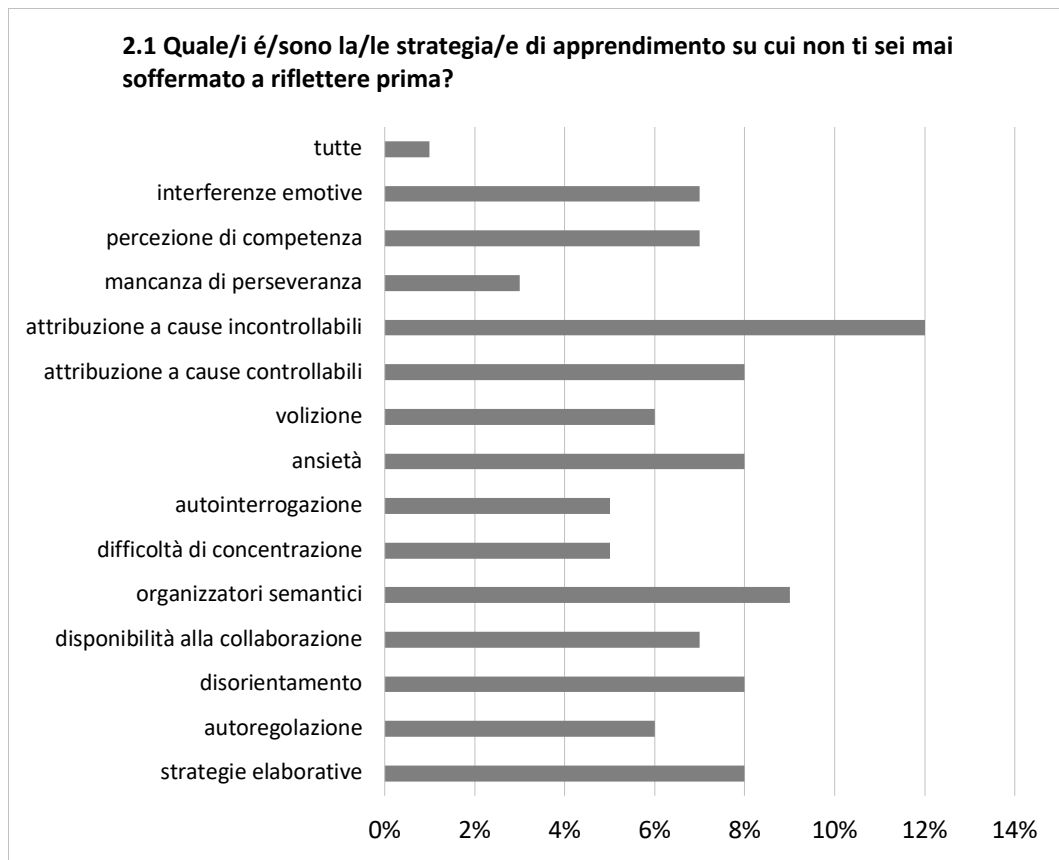
2.1 Quale/i é/sono la/e strategia/e di apprendimento su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima?

Per quanto riguarda la riflessione su competenze di natura cognitiva, le percentuali registrate sono: autointerrogazione (5%); difficoltà di concentrazione (5%); organizzatori semantici (9%); disponibilità alla collaborazione (7%); disorientamento (8%); autoregolazione (6%); strategie elaborative (8%). Infine, l'1% afferma di non aver mai pensato a tutte le strategie di apprendimento scoperte con il QSA.

Inoltre, dall'analisi emerge che il 12% del campione non ha mai avuto modo di riflettere sul processo di attribuzione delle cause a fattori incontrollabili, e un altro 8% afferma di non aver mai ragionato sulla sua capacità di controllare gli eventi.

In aggiunta gli studenti dichiarano di non essersi mai soffermati a riflettere sulle seguenti competenze affettivo-motivazionali: interferenze emotive (7%); percezione di competenza (7%); mancanza di perseveranza (3%); volizione (6%); ansietà di base (8%).

È interessante osservare il quadro emerso sulla mancanza generale di un sistematico processo di autovalutazione volto alla riflessione sulle competenze cognitive e affettivo-motivazionali che lo studente impiega durante lo studio e il lavoro. Si conferma la necessità di attivare programmi di intervento mirati a far acquisire una maggiore consapevolezza di Sé.

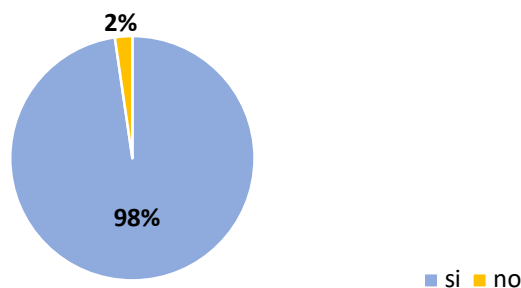


2.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA?

Come nel quesito precedente (2. *Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie "Strategie di Apprendimento"?*) il 98% del campione ha risposto in maniera affermativa, contro il 2% che ha mantenuto il dissenso.

Le ragioni di tale divergenza sono state approfondite nella successiva domanda (2.3 *Se no, perché?*).

2.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA?



2.3 Se no, perché?

La spiegazione per cui il 2% non concorda con il profilo rilasciato dal QSA è stata attribuita a: un'incongruenza tra il profilo del QSA e il profilo del QPCS (1 studente); il fatto di reputarsi una persona molto più ansiosa di quanto non sia emerso nel profilo individuale (2 studenti); l'idea di non avere le criticità emerse nel profilo rilasciato dal Questionario (3 studenti).

Il primo studente non ha rilasciato ulteriori informazioni sulla differenza riscontrata tra i due profili (QSA e QPCS). Ma è possibile ipotizzare che egli non abbia interpretato bene i risultati, poiché il QSA è costituito da alcune scale inverse che richiedono una diversa lettura rispetto ai fattori simili valutati nell'altro Questionario (QPCS).

Inoltre, si ricorda che il profilo non è altro che uno specchio su cui viene proiettata la percezione che lo studente ha di se stesso e che pertanto può variare in base alle risposte che vengono date al Questionario.

2.3 Se no, perché?	N. Studenti*
Perché sono emerse alcune differenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS	1
Perché in realtà mi reputo una persona molto ansiosa e questo non emerge nel profilo	2

Perché non tutti i fattori critici corrispondono alla mia vera personalità e al mio modo di apprendere	3
Tot. rispondenti	6
*Valori assoluti	

2.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?

Dall’analisi dei dati, oltre ad una maggiore comprensione del tipo di competenze percepite come più critiche, è possibile rilevare la sensazione degli studenti di aver ottenuto un potenziamento delle proprie capacità riflessive, motivazionali e intenzionali. Nello specifico, 34 studenti affermano di voler imparare a gestire le proprie ansie e paure, 30 studenti desiderano incrementare la capacità di concentrazione nello studio, e altri 30 studenti desiderano imparare a controllare le interferenze emotive. Continuando la lettura dei dati, 28 studenti si dimostrano disponibili a lavorare e studiare in gruppo. E altri 21 studenti hanno intenzione di aumentare le capacità autoregulative.

E ancora i dati mostrano: 13 studenti che intendono migliorare la propria percezione di competenza; 9 ragazzi che desiderano imparare ad usare gli organizzatori semantici per lo studio; 8 soggetti che vogliono aumentare la capacità di porre e porsi domande. Vi è anche chi ha voglia di cimentarsi in nuove e diverse strategie elaborative per migliorare lo studio (4 soggetti), chi desidera imparare ad attribuire le cause a fattori controllabili (2 studenti), chi vuole gestire in maniera migliore il disorientamento e l’ansia che subentrano di fronte a nuove situazioni (2 soggetti) e chi vuole aumentare la sua capacità di perseveranza (1 studente).

I 73 studenti che non hanno fornito una risposta aperta hanno selezionato la risposta opzionale “non sono emersi punti critici”.

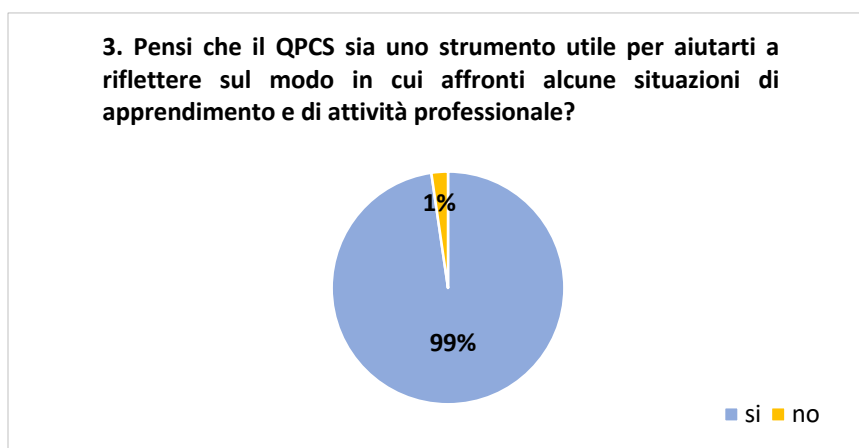
2.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?	N. Studenti*
Imparando a gestire l'ansia	34
Aumentando la capacità di concentrazione	30
Imparando a controllare le interferenze emotive	30
Essendo più disponibile a lavorare e studiare in gruppo	28
Imparando a gestire i tempi e l'ambiente di apprendimento	21
Migliorando la percezione di competenza	13
Imparando ad usare organizzatori semantici	9
Imparando a porre e a porre domande	8
Sperimentando diverse strategie elaborative per migliorare lo studio	4
Imparando ad attribuire le cause a fattori controllabili	2
Imparando a controllare disorientamento e ansia di fronte ad esperienze nuove	2
Aumentando la capacità di perseveranza	1
Tot. rispondenti	182

*Valori assoluti

3. Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale?

Il 99% del campione pensa che il QPCS sia uno strumento utile per riflettere sulle proprie competenze strategiche. Infatti, il profilo individuale che il Questionario rilascia allo studente permette di ragionare sui punti di forza e di debolezza personali.

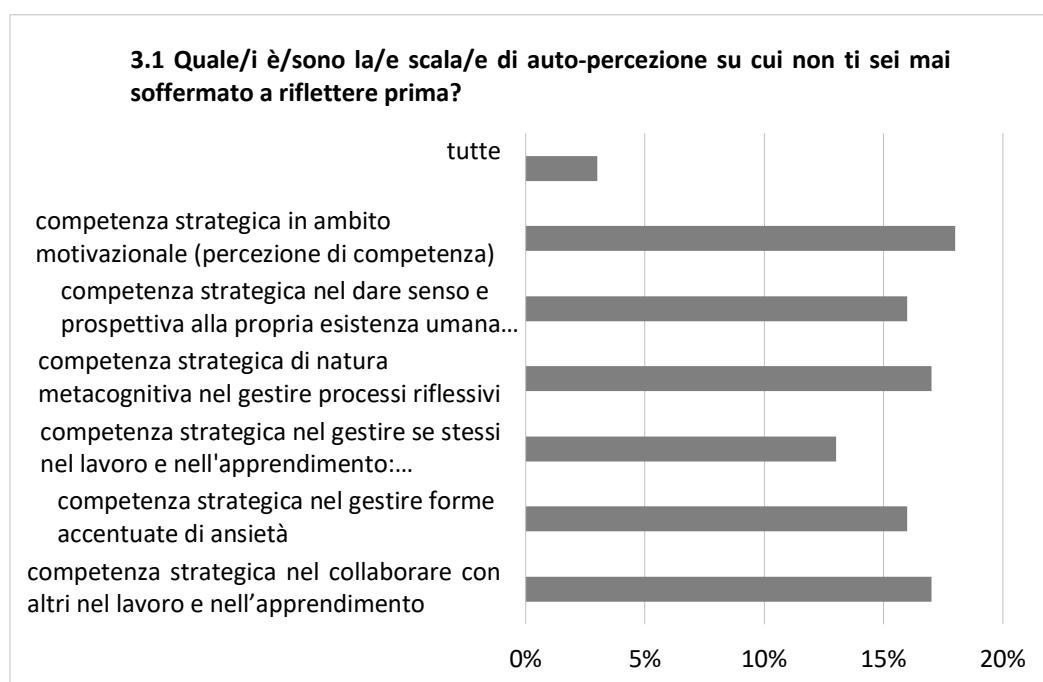
Solo l'1% non ritiene efficace lo strumento. Probabilmente, come per il QSA, la valutazione negativa è da imputare ad un disaccordo dello studente con il profilo emerso (come rilevato nella domanda 2.3 del Questionario).



3.1 Quale/i è/sono la/e scala/e di auto-percezione su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima?

Dall'analisi è emerso che un 17% del campione non ha mai riflettuto sui vantaggi dell'apprendimento e del lavoro di gruppo, in termini di miglioramento personale. Un 16% non ha mai ragionato sulla sua capacità di gestire forme di ansia eccessiva. Un 13% non ha mai preso in considerazione le proprie capacità autoregulative e volitive al fine di gestirsi meglio nello studio e nel lavoro. Un 17% non ha mai pensato al ruolo rivestito dai meccanismi metacognitivi nel processo di gestione dei processi riflessivi. Un 16% non ha mai riflettuto sulla capacità di dare un senso e una prospettiva al proprio agire. Un 18% non si è mai soffermato a riflettere sulle proprie competenze motivazionali. Infine, una piccola quantità di studenti (3%) ha affermato di non aver mai preso in considerazione tutte le competenze che possono essere attivate durante lo studio e il lavoro.

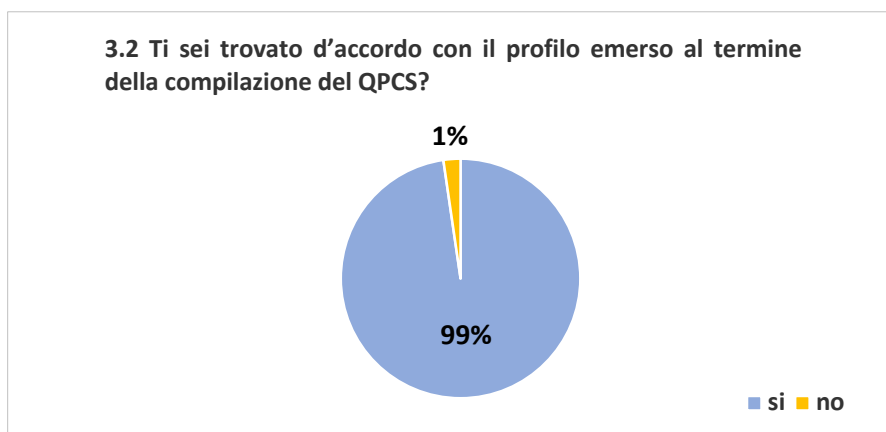
Anche in questo caso si registra una situazione alquanto eterogenea che sottolinea la carenza di un esercizio mirato alla riflessione sulle competenze strategiche per l'apprendimento e il lavoro.



3.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QPCS?

Come nel quesito precedente (3. *Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale*) il 99% del campione ha risposto in maniera affermativa, mentre l'1% ha mantenuto il dissenso.

Le ragioni di tale divergenza sono state approfondite nella successiva domanda (2.4 *Se no, perché?*)



3.3 Se no, perché?

L'1% del campione che non si è trovato concorde con i risultati ottenuti al termine della compilazione del QPCS è composto da due studenti. Di questi, uno afferma di aver risposto in maniera differente alle domande e un altro sostiene di non trovare corrispondenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS. Anche in questo caso, come per il QSA, sembra che gli studenti non abbiano chiara la struttura del questionario e la modalità di interpretazione dei profili emersi.

3.4 Se no, perché?	N. Studenti*
Perché ho risposto in maniera differente alle domande	1
Perché sono emerse alcune differenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS	1
Tot. rispondenti	2
*Valori assoluti	

3.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?

Dall’analisi dei dati, oltre ad una maggiore comprensione delle proprie criticità, è possibile osservare la sensazione di aver ottenuto un potenziamento delle capacità riflessive, motivazionali e intenzionali degli studenti. In merito, essi affermano di volere: imparare a lavorare e apprendere in gruppo (22 soggetti); attuare i consigli rilasciati nel profilo del questionario (21 soggetti); imparare a gestire l’ansia (19 studenti); dare senso e prospettiva ai propri progetti di vita senza perdere la motivazione e mantenendo costanti gli impegni (16 studenti); aumentare la percezione di competenza (15 unità); imparare a controllare le interferenze emotive (9 soggetti); imparare a gestire se stessi (7 studenti) e i meccanismi di riflessione (5 unità).

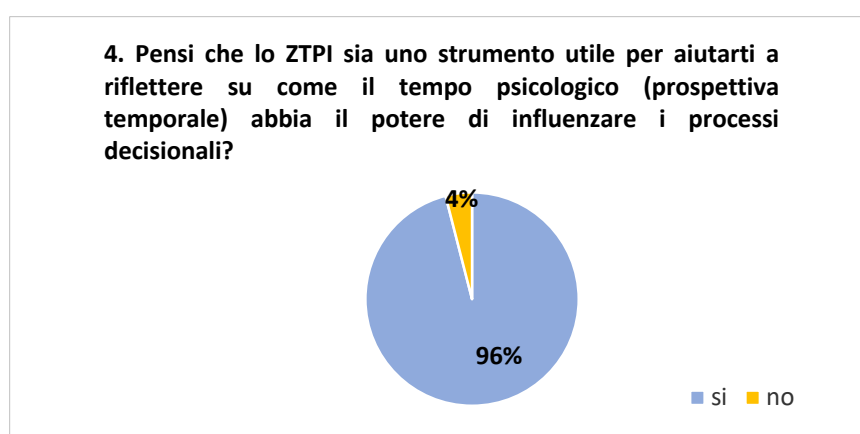
I 141 studenti che non hanno fornito una risposta aperta hanno selezionato l’opzione: “non sono emersi punti critici”.

3.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?	N. Studenti*
Imparando a lavorare e apprendere in gruppo	22
Cercando di mettere in atto tutti i consigli rilasciati dal questionario	21
Imparando a gestire l'ansia	19

Dando senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (mantenendo impegno e motivazione)	16
Aumentando la percezione di competenza	15
Imparando a controllare le interferenze emotive	9
Imparando a gestire se stessi	7
Imparando a gestire i processi riflessivi	5
Tot. rispondenti	114
*Valori assoluti	

4. Pensi che lo ZTPI sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere su come il tempo psicologico (prospettiva temporale) abbia il potere di influenzare i processi decisionali?

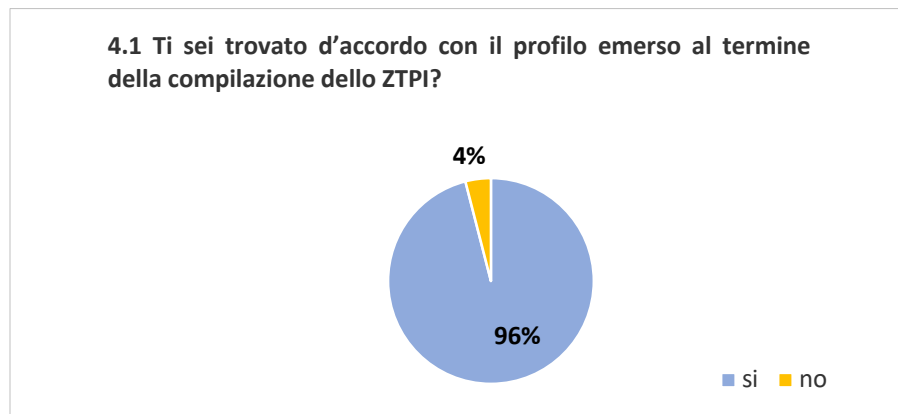
Il 96% degli studenti ritiene che lo ZTPI sia uno strumento utile per riflettere sull'influenza che le proprie credenze sul tempo esercitano sulla capacità decisionale. La percentuale di risposte negative (4%) è da interpretare in corrispondenza del profilo rilasciato dal Questionario (come rilevato nelle dom. 4.1 *Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI? 4.2 Se no, perché?*).



4.1 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI?

Il 96% del campione si è ritrovato nel profilo emerso, mentre il 4% ritiene di non avere l'orientamento temporale rilevato dal Questionario (come rilevato nella dom.

4.2 Se no, perché?



4.2 Se no, perché?

Il 4% del campione non ha trovato corrispondenze tra il profilo emerso dal questionario e l'opinione che ha di Sé.

Come emerso da recenti indagini (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017) sono comparse alcune criticità in merito al confronto dei punteggi conseguiti dal nostro campione con quelli forniti da Zimbardo e Boyd (2008). Gli studenti trovano difficoltà nell'interpretazione e nel riconoscimento del profilo ottenuto. Per tale ragione, le successive ricerche hanno considerato la restituzione di un profilo per lo ZTPI facilmente interpretabile dallo studente, analogo a quello del QSA, per cui la prospettiva temporale ideale è stata ridefinita sul nostro campione di riferimento (Margottini, 2017).

4.2 Se no, perché?	N. Studenti*
Non guardo al passato con rammarico come sottolinea invece il profilo emerso	1
Non penso di essere orientata al passato negativo anche se ho avuto delle brutte esperienze	1
Non sono così poco orientata al futuro come emerge nel profilo	2
Perché non mi ritengo una persona fatalista in quanto tendo a progettare le mie azioni in vista del futuro	2
*Valori assoluti	

4.3 Come pensi di raggiungere in futuro un “orientamento temporale equilibrato”?

Dall’analisi delle risposte fornite da 58 studenti sono emerse riflessioni positive con propositi di auto-miglioramento. Tra questi, dodici studenti sostengono di voler iniziare a vivere in maniera più positiva il presente. Altri dieci soggetti intendono cominciare ad abbondare i pensieri negativi sul passato, concentrandosi maggiormente su quelli positivi. Nove studenti vogliono imparare a porre maggiore attenzione sui loro progetti futuri senza farsi influenzare troppo dal passato e altri nove desiderano adottare uno sguardo più ottimista sul futuro. Otto studenti vogliono focalizzare maggiormente i pensieri e le azioni nel presente, smettendo di rimuginare sulle esperienze passate. Sei studenti considerano la possibilità di iniziare a pensare di essere gli artefici del proprio destino. Vi sono, poi, tre studenti che - valutando i pensieri eccessivamente rivolti al futuro come generatori di ansia e blocco delle azioni poste nel presente - ritengono di dover riportare sullo stesso piano i pensieri rivolti sia al futuro sia al presente. Infine, un soggetto afferma di voler smettere di concentrarsi unicamente sul presente e di iniziare a pensare al futuro in vista della realizzazione dei propri obiettivi.

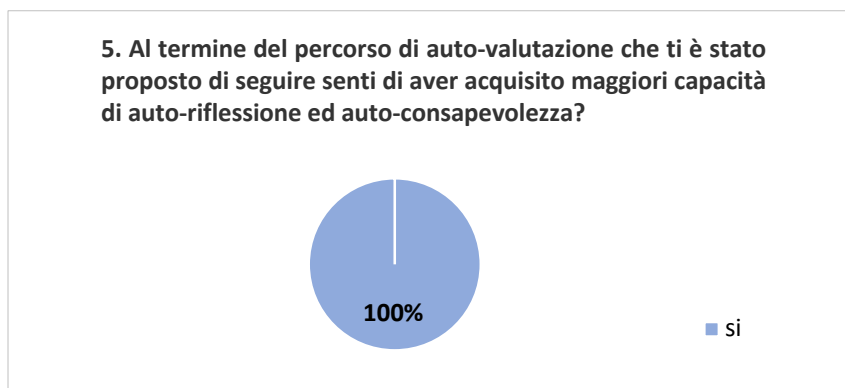
I 197 studenti che non hanno fornito una risposta aperta hanno selezionato l’opzione: “dal questionario è emerso che ho già un orientamento temporale equilibrato”.

4.3 Come pensi di raggiungere in futuro un “orientamento temporale equilibrato”?	N. Studenti*
Cercando di vivere maggiormente e in modo positivo il presente	12
Focalizzando meno l'attenzione sugli aspetti negativi e più su quelli positivi del passato	10
Concentrando l'attenzione più sul futuro e meno sul passato (positivo e negativo)	9
Guardando in maniera più positiva il futuro	9
Concentrando l'attenzione più sul presente e meno sul passato (positivo e negativo)	8
Iniziando a pensare di avere io il controllo della mia vita e di non dipendere dal destino o da altre cause esterne	6
Non concentrando l'attenzione unicamente sul futuro (causa di ansia negativa)	3
Controllando gli impulsi (presente edonista) e concentrando l'attenzione più sui benefici a lungo termine (futuro)	1
Tot. rispondenti	58
*Valori assoluti	

5. Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza?

Al termine del percorso di autovalutazione il 100% ha dichiarato un positivo incremento delle proprie capacità di autoriflessione e autovalutazione.

Si ricorda che il percorso di laboratorio centrato sull'utilizzo di strumenti come il QSA, il QPCS e lo ZTPI non è un semplice processo di rilevazione dei dati, ma attraverso la restituzione dei profili e l'invito alla riflessione sui risultati si pone come un percorso di crescita per il soggetto che decide di prenderne parte.



5.1 Se no, perché?

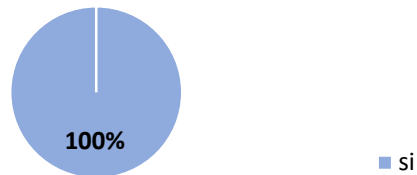
Questa domanda non ha ricevuto alcuna risposta confermando, così, gli effetti positivi riscontrati da tutti gli studenti al termine del percorso di laboratorio.

5.2 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?

Anche in questo caso la totalità del campione (100%) pensa che l'aver acquisito una maggiore consapevolezza di sé possa orientare in meglio le decisioni e gli atteggiamenti rivolti al futuro.

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

5.2 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?



5.3 Se no, perché?

Questa domanda non ha ricevuto alcuna risposta confermando, ancora una volta, l'utilità del percorso effettuato sull'orientamento delle competenze strategiche e delle prospettive temporali coinvolte nei processi di apprendimento e lavoro.

Conclusioni

Dall'analisi della letteratura internazionale e dei risultati emersi nel presente lavoro è possibile trarre la consapevolezza dei benefici di una pratica educativa e orientativa volta allo sviluppo di competenze poste alla base dell'agire umano. Un insieme di competenze che considera elementi centrali le capacità di autodeterminazione e di autoregolazione per la realizzazione di se stessi da un punto di vista personale, culturale, sociale e professionale.

Come è noto, gli studenti presentano numerose differenze sul piano motivazionale e volitivo dell'azione, in particolare sulla percezione di possedere le risorse necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati e sulla capacità di portare a termine un compito. Alcuni presentano serie difficoltà, mentre altri riescono ad essere indipendenti nella presa di decisioni. È stato rilevato come la maggior parte di questi orientamenti dipendono dalle influenze esercitate dal contesto familiare e sociale: sfavorevoli condizioni economiche, bassi livelli d'istruzione, precarizzazione del lavoro, *etc.*

Per tali ragioni, l'intervento educativo risulta determinante per la promozione di stati di consapevolezza delle aspirazioni, degli interessi, delle motivazioni e delle prospettive di vita personali. Questa modalità d'intervento è essenziale al fine di offrire un sostegno allo sviluppo della capacità di dirigere, regolare, gestire il proprio apprendimento e di progettare il futuro.

La pratica educativa e orientativa ricopre un ruolo centrale nelle attività di promozione e sviluppo di attitudini positive, abilità riflessive e strategie auto-regolative coinvolte nei processi di apprendimento. In particolare la promozione di un "orientamento alla scelta", visto in chiave diacronico-formativa, permette di rilevare e potenziare la dimensione esistenziale, educativa e vocazionale di ogni persona. Un tipo di orientamento che si occupa dello sviluppo di un processo narrativo che permette di dare senso e prospettiva al proprio agire esistenziale, a partire dalla riflessione critica e dalla ricostruzione del proprio passato, in un processo di costruzione attiva del presente proiettato verso la futura realizzazione di Sé.

All'interno di questo scenario è compito dell'educatore e dell'insegnante facilitare il processo di acquisizione di competenze ritenute fondamentali per i processi di apprendimento e lavoro. Tale approccio appare possibile mediante un processo di valutazione che consideri varie forme di autovalutazione, confronto degli esiti di apprendimento e osservazioni sistematiche. Con ciò si dimostra l'efficacia dell'introduzione nella didattica di strumenti valutativi in grado di monitorare e promuovere la dimensione cognitiva, metacognitiva ed affettivo-motivazionale dei processi di apprendimento e orientamento. Dimensioni spesso sottovalutate durante il percorso scolastico e formativo dello studente e che, come è stato provato, necessitano di dovute attenzioni.

Benché un elemento di criticità sia stato riscontrato nella prevalente presenza femminile per cui non è stato possibile analizzare eventuali differenze di genere, l'esperienza del percorso di laboratorio basato su attività di autovalutazione e riflessione sulle prospettive temporali e sulle competenze strategiche messe in atto per dirigere se stessi nell'apprendimento e nel lavoro è risultata sostanzialmente positiva.

All'inizio del primo anno universitario, attraverso l'utilizzo degli strumenti proposti, molti studenti hanno riconosciuto la possibilità di riflettere e verificare l'importanza di possedere buone strategie di autoregolazione e autodeterminazione per la progettazione e la realizzazione degli obiettivi personali. Ciò ha permesso di fornire una soluzione al problema riscontrato nella carenza di attività formative e orientative avuta durante gli anni scolastici, per cui i ragazzi hanno manifestato il bisogno di riflettere in maniera approfondita sulle capacità possedute e da acquisire per migliorare i propri processi di apprendimento.

Non a caso, dai dati presentati in questo lavoro risulta confermato come uno studente che abbia avuto modo di riflettere e sviluppare buone competenze autoregolative e volitive e la capacità di organizzare pensieri e azioni rivolti al futuro, sia in grado di raggiungere buoni risultati nell'apprendimento.

Per tali ragioni sono emerse alcune considerazioni in merito alla necessità di sviluppare una prospettiva diacronico-orientativa all'interno dei piani formativi

dedicati allo sviluppo delle competenze trasversali che ciascun individuo deve possedere al fine di ottenere migliori risultati in ambiente scolastico e professionale.

In conclusione, il presente lavoro ha inteso offrire un contributo per accrescere la consapevolezza sul ruolo rivestito dalle competenze cognitive, affettivo-motivazionali e temporali all'interno dei processi di apprendimento. Un tema sul quale da diversi anni sono state concentrate varie ricerche allo scopo di individuare e valorizzare pratiche e strumenti utili per la progettazione e valutazione di percorsi educativi destinati ad aumentare le competenze metacognitive e motivazionali che si trovano alla base dell'agire umano.

Bibliografia

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: evidence for overlapping traits. *Psychological bulletin*, *121*, 219-245.
- Adams, J. (2009). The role of time preference and perspective in socio-economic inequalities in health related behaviours (9-24). In S. Babones (Ed.), *Social inequalities and public health*, Bristol, Policy Press.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Anderman, E. M. (2010). *Reflections on Witrock's Generative Model of Learning: A Motivation Perspective*. *Educational Psychologist*, *45* (1), 55-60.
- Atanásio, P., Paixão, M. P., & da Silva, J. T. (2013). The influence of future time perspective in career decision-making: The mediating role of work hope (183-191). In M. P. Paixão, J. T. Da Silva, V. Ortuño, & P. Cordeiro (Eds.), *International studies in time perspective*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). *Intrinsic need satisfaction as a motivational basis of performance and well-being at work*. Unpublished manuscript: Fordham University.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldi, F. (2005). *Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici dell'autoapprendimento*. Pisa: ETS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barak, A., Librowsky, I., & Shiloh, S. (1989). Cognitive determinants of interests: An extension of a theoretical model and initial empirical examination. *Journal of Vocational Behaviour*, *19*, 1-14.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Bauman, Z. (2001). *The Community: seeking safety in an insecure world (Themes for the 21st Century)*. Cambridge: Polity Press.
- Bay M., Grządziel D., & Pellerrey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci (ed. originale 1986).
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: il Mulino (ed. originale 1997).
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 16, 35-57.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of knowledge: A treatise in the sociology of knowledge*. Soho: Open Road Media.
- Bergeret, J. (1974). *La personnalité normale et pathologique, les structures mentales, le caractère, les symptômes*. Paris: Dunod.
- Bergson, H. L. (2002). *Saggio sui dati immediati della coscienza*. Milano: Cortina (ed. originale 1889).
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning (223-236). In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, Wiley.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). *Self-Regulation and Motivation: A life-Span Perspective on Underachievement*. In H. D. Schunk & B. J. Zimmerman (a cura di), *Self-regulation of Learning and Performance*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bosma, H., van de Mheen, H. D., & Mackenbach, J. P. (1999). Social class in childhood and general health in adulthood: questionnaire study of contribution of psychological attributes. *British Medical Journal*, 318, 18-22.

- Bouffard, L., Lapierre, S., & Bastin, E. (1989). Extension temporelle des projets personnels au cours de la vieillesse. *International journal of psychology*, 24 (3), 265-291.
- Breesh-Grommen, R. (1975). Time perspective in adulthood and old age. Theoretical and empirical contribution. *Nederlands Tijdschrift voor Gerontologie*, 6 (2), 90-105.
- Brislin, R. W., & Kim, E. S. (2003). Cultural diversity in people's understanding and use of time. *Applied Psychology*, 52 (3), 363-382.
- Brown, D. (1996). *Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction*. In D. Brown e L. Brooks (a cura di), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1974). Nature and Uses of Immaturity (11-48). In K.J Connolly & J.S. Bruner (eds.), *The growth of competence*, New York, Academic Press.
- Cameron, P. (1972). The Generation Gap: Time Orientation. *The Gerontologist*, 12 (1), 117-119.
- Cameron, P., Desay, K. G., Bahador, D., & Dremed, G. (1977-78). Temporality across the Life-span. *International Journal of Aging and Human Development*, 8, 3.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 220-227.
- Carré, P. (2002). Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection (19-31). In P. Carré & A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.
- Carré, P., & Moisan, A. (2002). *L'autoformation: Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris: PUF.
- Conway, A. R., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in cognitive sciences*, 7, 547-552.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning (191-225). In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Cottle, T. J. (1976). *Perceiving Time: A Psychological Investigation with Men and Women*. New York: Wiley & Sons.
- Cottle, T. J., & Klineberg, S. L. (1974). *The present of things future: Exploration of time in human experience*. New York: Free Press.
- Cottle, T. J., & Pleck, J. H. (1969). Linear estimation of temporal extension: The effect of age, sex, and social class. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, *31*, 58-71.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the World of work*. New York: Basic Books.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) short form: An Italian study. *Time and Society*, *12*, 333-347.
- De Bartolomeis, F. (1993). *La ricerca come antipedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, *21*, 332-344.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why do what we do*. New York: Penguin Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality (237-288). In R. Dienstbier (a cura di), *Nebraska Symposium on motivation. Perspectives on motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University Rochester Press.

- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. France: UNESCO.
- Del Core, P. (2015). Concetto e pratiche di orientamento. Uno sguardo ai sessant'anni passati, *Orientamenti Pedagogici*, 62 (3), 465-483.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive–motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Di Fabio, A. (1999). *Counseling. Dalla teoria all'applicazione*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*. Firenze: ITER.
- Di Fabio, A. (a cura di). (2009a). *Career Counseling e bilancio di competenze: Prospettive internazionali*. Firenze: Giunti O.S.
- Di Fabio, A. (2009b). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O.S.
- Di Fabio, A., Lemoine, C., & Bernaud J.-L. (a cura di). (2008). *Accompagnamento professionale e counseling degli adulti*. Milano: Hoepli.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Douvan, E., & Adelson, J. (1958). The psychodynamics of social mobility in adolescent boys. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 31-44.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dweck, C. S., & Elliott E. S. (1983). Achievement motivation (643-691). In P.H. Mussen & E.M. Heatherington (a cura di), *Handbook of child psychology (4), Socialization, personality, and social development (4th ed.)*, New York, Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Epley, D., & Ricks, D. R. (1963). Foresight and hindsight in the T.A.T. *Journal of Projective Techniques*, 27, 51-59.

- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Oxford, UK: Norton.
- Eson, M. E., & Greenfeld, N. (1962). Life space: its content and temporal dimensions. *Journal of Genetic Psychology, 100*, 113-128.
- Ezekiel, R. S. (1968). The personal future and peace corps competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 8*, Monograph Supplement.
- Fioulaine, N. (2007). *Time perspective, socioeconomic precariousness and health: A social-psychological approach*. Unpublished doctoral thesis, University of Provence.
- Fioulaine, N., & Apostolidis, T. (2015). Precariousness as a time horizon: How poverty and social insecurity shape individuals' time perspectives (213-228). In M. Stolarski, N. Fioulaine, & W. van Beek (eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, New York, Springer.
- Fioulaine, N., Apostolidis, T., & Olivetto, F. (2006). Précarité et troubles psychologiques: l'effet médiateur de la perspective temporelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 72*, 51-64.
- Figner, B., Weber, E. U., Mackinlay, R. J., & Wilkening, F. (2009). Affective and deliberative processes in risky choice: age differences in risk taking in the Columbia Card Task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35*, 709-730.
- Fioretti, S. (2015). Orientamento e competenze. *Pedagogia Oggi, 1*, 268-280.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive inquiry. *American psychologist, 34*, 906-911.
- Forner, Y., & Dosnon, O. (1992). Styles et stratégies de prise de décision. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 21*, 367-382.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: Presses universitaires de France.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy (4)*, 293-312.
- Freire, E., Gorman, B., & Wessman, E. (1980). Temporal span, delay of gratification, and children's socioeconomic status. *Journal of Genetic Psychology, 137*, 247-255.

- Fröhlich, S., & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar [The volitional Components Inventory]: Dekomponierung volitionaler Funktionen (221-257). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (a cura di), *Tests und Trends: Motivation*, Göttingen, Hogrefe.
- Gemelli, A. (1953). L'orientamento è opera integrativa dell'educazione e ha perciò valore educativo. *Homo faber*, 4, 21.
- Gemelli, A. (1960). Nuovi indirizzi dell'orientamento professionale. In A. Marzi & S. Chiari (a cura di), *L'orientamento scolastico e professionale in Italia e nel mondo*, Roma, Palombi.
- Gjesme, T. (1996). Future time orientation and motivation. *Advances in motivation*, 210-224.
- 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.
- Grabowski, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning. In D. H. Jonassen and Association for Educational Communications and Technology (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology (719-743)*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, L., Myerson, J., Lichtman, D., Rosen, S., & Fry, A. (1996). Temporal discounting in choice between delayed rewards: the role of age and income. *Psychology and aging*, 11, 79-84.
- Guichard, J. (1987). La DAPP: nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants a construire leurs projets. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 16, 347-355.
- Guichard, J. (2009). Self-construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore (ed. originale 2001).
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guyau, J. M. (1902). *La genèse de l'idée du temps*. Paris: Alcan.

- Halbwachs, M., & Friedmann, G. (1955). *Esquisse d'une psychologie des classes sociales (2)*. Paris: Rivière.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond culture*. New York: Anchor Books Editions.
- Hareven, T. K. (1977). Family time and historical time. *Daedalus*, 57-70.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17 (3), 300-312.
- Hartig, J, Klime, E., & Leutner, D. (Eds.) (2008). *Assessment of competencies in educational contexts*. Gottingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Heidelberg: Springer.
- Hilpert, J. C., Husman, J., Stump, G. S., Kim, W., Chung, W. T., & Duggan, M. A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 229-240.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Hoornaert, J. (1973). Time perspective: theoretical and methodological considerations. *Psychologica Belgica*, 13, 265-294.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- Husman, J., & Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 229-239.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34, 113-125.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33, 777-799.

- Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 107-125.
- James, W. (1890). *The Principles of psychology*. London: MacMillan.
- Janet, P. (1928). *L'evolution de la memoire et de la notion du temps (Vol. 1)*. Paris: Chaline.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 798-811.
- Janis, I. L., & Mann L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: Free Press.
- Jaroni, J. L., Wright, S. M., Lerman, C., & Epstein, L. H. (2004). Relationship between education and delay discounting in smokers. *Addictive behaviors*, 29, 1171-1175.
- Jepsen, D. A. (1974). Vocational decision-making strategy-types: an exploratory study. *Vocational Guidance Quarterly*, 23 (1), 17-23.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Zürich: Rascher.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals (116-131). In P. E. Schmuck, & K. M. Sheldon, *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*, Hogrefe & Huber Publishers.
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents' future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity*, 4 (2), 187-208.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. (2014). How you perceive time matters for how you feel in school: Investigating the link between time perspectives and academic emotions. *Current Psychology*, 33 (3), 282-300.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1990). Fostering Competence in Self-Directed Learning. In R. M. Smith (ed.), *Learning to Learn Across the Lifespan*, Oxford, Jossey-Bass.
- Koenig, F., Swanson, W., & Harter, C. (1981). Future time orientation, social class and anomia. *Social Behavior and Personality*, 9, 123-127.

- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological bulletin*, 133, 464-481.
- Krauss, H. H., & Ruiz, R. A. (1967). Anxiety and temporal perspective. *Journal of Clinical Psychology*, 23, 88-93.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision-making. In A.M. Mitchell, G.B. Jones & J.D. Krumboltz (a cura di), *Social learning and career decision-making*, Cranston, RI, The Carroll Press.
- Kuhl, J. (1984). Motivational aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B.A. Maher & W.B. Maher (a cura di), *Progress in experimental personality research* (13), New York, Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation (101-128). In J. Kuhl & J. Beckmann (a cura di), *Action control: From cognition to behavior*, New York, Springer Verlag.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. The dynamics of personality systems interactions (111-169). In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press.
- Kuhl, J., & Fuhrman, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory (15-49). In J. Heckhausen e C. Dweck (a cura di), *Motivation and self-regulation across the life span*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Kuhl, J., & Völker, S. (1998). Entwicklung und Persönlichkeit (207-240). In H. Keller (a cura di), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*, Bern, Huber.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfilment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.
- Lamm, H., Schmidt, R. W., & Trommsdorff, G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 317-326.

- Lapan, R. T., Boggs, K. R., & Morrill, W. H. (1989). Self-efficacy as a mediator of investigative and realistic general occupational themes on the Strong-Campbell Interest Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 176-182.
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies. Special issues: Digital Didactis, 10*, 245-283.
- Lawrence, E. C. (1991). Poverty and the rate of time preference: evidence from panel data. *Journal of Political Economy, 99*, 54-77.
- Lazarus, S. R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Le Blanc, A. F. (1969). Time orientation and time estimation: A function of age. *Journal of Genetic Psychology, 115* (2), 187-194.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence*. Paris: Les éditions de l'Organisation.
- Lee, H. W., Lim, K. Y., & Grabowski, B. L. (2008). Generative learning: Principles and implications for making meaning. In J. Spector, D.M. Merrill, J. van Merriënboer & M.P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research and educational communications and technology*, New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Lennings, C. J. (1996). Self-efficacy and temporal orientation as predictors of treatment outcome in severely dependent alcoholics. *Alcoholism Treatment Quarterly, 14*, 71-79.
- Lens, W. (1975). Sex differences in attitudes towards personal past, present, and future. *Psychologica belgica, 15*, 29-33.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept (173-190). In D. R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology*, New York, Springer Verlag.
- Lens, W., Herrera, D., & Lacante, M. (2004). The role of motivation and future time perspective in educational counseling. *Psychologica, 169-180*.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 321-333.

- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Motivation: about the “Why” and “What for” of human behavior (249-270). In K. Pawlik & G. d’Ydewalle (Eds.), *Psychological concepts: An international historical perspective*. Hove: Psychology Press.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting Self-Regulated Learning as a motivational analysis (141-168). In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Léon, A. (1974). *Psicopedagogia degli adulti*. Roma: Editori Riuniti (ed. originale 1957).
- Leroux, J. (1979). Une mesure de l’extension de la perspective temporelle future. In P. Fraisse et al., *Du temps biologique au temps psychologique*, Paris, PUF.
- Le Shan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 589-592.
- Levine, R. (1997). *A geography of time: The temporal misadventures of a social psychologist, or how every culture keeps time just a little bit differently*. New York: Basic Books.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (ed.), *Civilian morale*, Boston, Houghton Mifflin.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Lomranz, J., Shmotkin, D., & Katznelson, D. B. (1983). Coherence as a measure of future time perspective in children and its relationship to delay of gratification and social class. *International Journal of Psychology*, 18, 407-413.
- Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students’ mathematics-related interest and performance, *Journal of Counseling Psychology*, 44, 44-52.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.

- Margottini, M. (2015). L'orientamento a livello universitario, *Orientamenti Pedagogici*, 62 (3), 531-545.
- Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 229-251.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Didattica e saperi disciplinari, numero speciale 2017, 43-61.
- Margottini, M. & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 499-511.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52 (1), 106-119.
- Martinen, E., & Salmela-Aro, K. (2012). Personal goal orientations and subjective well-being of adolescents. *Japanese Psychological Research*, 54 (3), 263-273.
- Martini, A., & Pozio S. (a cura di). Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola secondaria di primo grado. In: Scuola 10-14 (2014), *Idee per insegnare. Idee per imparare*. Bologna: Zanichelli.
- Matthews, G., & Stolarski, M. (2015). Emotional processes in development and dynamics of individual time perspective (269-286). In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, New York, Springer.
- McClelland, D. C. (1951). *Personality*. New York: William Sloane Associates.
- McGrath, J. E., & Tschan, F. (2004). *Temporal matters in social psychology: Examining the role of time in the lives of groups and individuals*. U.S.: American Psychological Association.
- Menahen, R. (1972). L'espace sémantique temporel à différents âge de la vie et sa structuration lors d'une crise suicidaire. *L'Année Psychologique*, 72, 353-377.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child development, 60*, 981-992.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology, 26* (4), 250-260.
- Minkowski, E. (1933). *Le temps vécu*. Paris: Coll. Evolution psychiatrique.
- Mischel, W. (1961). Preference for delayed reinforcement and social responsibility. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62*, 1-7.
- Mischel, W., & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 64*, 425-431.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown e L. Brooks (a cura di), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Mitchell, R. L., & Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia, 45*, 617-629.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public: etude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Mullet, E., Barthelemy, J.P., Duponchelle, L., Munoz-Sastre, M.T., & Neto F. (1996). Décision, choix, jugement, orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle, 25*, 169-192.
- Muzdybaev, K. (2000). Переживание времени в период кризисов. [Experience of time in the period of crisis]. *Psikhologicheskij Zhurnal, 21* (4), 5-21.
- Nurmi, J. E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence, 22*, 977-991.
- Nurmi, J. E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian journal of psychology, 30* (1), 64-71.

- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: development of future orientation across the life span (31-57). In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1980). Quelques recherches sur la perspective future. In J. Nuttin (ed.), *Motivation et perspective d'avenir*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Psychology Press.
- Nuttin, J., Lens, W., Van Calster, K., & De Volder, M. (1977). La perspective temporelle dans le comportement humain (307-363). In P. Fraisse et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*, Paris, PUF.
- O'Rand, A., & Ellis, R. A. (1974). Social class and social time perspective. *Social Forces*, 53(1), 53-62.
- Ortuño, V., & Paixão, M. P. (2010). *Time perspective: A portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory–ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). *Possible selves as roadmaps*. *Journal of Research in personality*, 38 (2), 130-149.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.
- Paixão, M. P., da Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (Eds.). (2013). *International studies in time perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra University Press.

- Paolicchi, P. (1976). *Esperienza del tempo e realtà sociale*. Pisa: Tecnico Scientifica.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Peetsma, T. T. D. (1992). Toekomst als motor. Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school [*The future as an incentive? Secondary education students' perspective concerning their future and their investment in school*]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Peetsma, T. T. D. (1997). *Decline in pupils' motivation during secondary education*. Paper presented at the 7th EARLI Conference in Athens (August).
- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 177-192.
- Peetsma, T. T. D., Hascher, T., Van der Veen, I. & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 209-225.
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Van Der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241-252.
- Pellerano, J., Noiseux, G., Pelletier, D., Pomerleau, E., & Solazzi, R. (1988). *La Collection Éducation des choix*, (5), Paris, EAP.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte: competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti pedagogici*, 60 (1), 147-168.
- Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come “abiti”; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 479-497.
- Pellerey, M. (2013c). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, 60 (3), 591-609.

- Pellerey, M. (2016a). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos, 1*, 41-50.
- Pellerey, M. (2016b). Orientamento professionale e prospettiva futura. *Rassegna Cnos, 2*, 53-64.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LAS.
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaëtan Morin, Chicoutimi, Québec.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). *Développement personnel et Croissance personnelle*. Montreal, Québec: McGraw-Hill.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: a cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks-Cole.
- Petrash M.D. (2011). Psychological content and factors of incipient professional-development crisis at the early stages of professional activity. *Experimental Psychology, 4*, 88-100.
- Petrash, M. D., & Strizhitskaya, O. Y. (2013). Occupational choice factor and professional future perspective in early adulthood (177-181). In M. P. Paixão, J. T. Da Silva, V. Ortuño, & P. Cordeiro (Eds.), *International studies in time perspective*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra University Press.
- Pham, L. B., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2001). Effects of environmental predictability and personal mastery on self-regulatory and physiological processes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(5), 611-620.
- Piaget, J. (1955). The construction of reality in the child. *Journal of Consulting Psychology, 19* (1), 77.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning (451-502). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press.
- Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale: un approccio socio-psicologico*. Bologna: il Mulino (ed. originale 1990).
- Pombeni, M. L., & D'Angelo, M. G. (1994). *L'orientamento di gruppo*. Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Potgieter, J. C., Heyns, P. M., & Lens, W. (2012). The time perspective of the Alzheimer caregiver. *Dementia, 11*, 453-471.
- Rabin, A. I. (1978). Future time perspective and ego strength (294-306). In J. T. Fraser, N. Lawrence, & D. Park (eds.), *The Study of Time, 3*, New York, Springer.
- Rappaport, H., Enrich, K., & Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of personality and social psychology, 48 (6)*, 1609.
- Reale, P. (1976). *Orientamento e ambiente socio-economico: confronto fra due gruppi di una provincia del Nord-Italia*, comunicazione al VI Congresso mondiale per l'orientamento, Salerno.
- Reale, P. (1982). *La psicologia del tempo*. Torino: Boringhieri.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*, 419-435.
- Ricci Bitti, P. E., Rossi, V., & Sarchielli, G. (1985). *Vivere e progettare il tempo: la prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: Franco Angeli.
- Rodriguez Tomé, H. (1981). *Recherche sur l'horizon temporal a l'adolescence, rapport de Laboratoire de Psychologie Differentielle*. Paris: CNR.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered counseling*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (a cura di), *Cognition and categorization*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*, 1-28.

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*, 141-166.
- Ryan, R.M., Deci, E. L., & Gronlick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology (618-655). In D. Cicchetti, & D. Cohen (a cura di), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (1), New York, Wiley.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1992). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, *60*, 49-66.
- Savickas, M. L. (1990). The use of career choice measures in counseling practice. *Testing in counseling practice*, 373-417.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development. Disposition, concerns and narratives (295-320). In F. T. L. Leong, A. Barak (a cura di), *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: putting theory and research to work*, Hoboken, NJ, Wiley.
- Savickas, M. L. (2007). Prologue: reshaping the story of career counselling. In K. Maree (a cura di), *Shaping the story. A guide to facilitating narrative counselling*, Pretoria, Sudafrica, Van Schaik Publishers.
- Savickas, M. L. (2008). *Career as story*. Lezione tenuta al X congresso nazionale "Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni", Palazzo dei Congressi, 15-17 maggio, Firenze.
- Savickas, M. L. (2012), Life design: a paradigm for career intervention in the 21st century, *Journal of Counseling & Development*, *90*, 13-19.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing:

- a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale. Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.
- Schmidt, R. W., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8 (1), 71-90.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, K. M., & Elliott, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Shostrom, E. L. (1968). Time as an integrating factor (351-359). In C., Buhler, & F. Massarik, *The course of human life: A study of goals in the humanistic perspective*, New York, Springer.
- Siegmán, A. W. (1961). Some personality variables associated with future time perspective. *Darshana*, 1(2), 59-62.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 343-360.
- Sircova, A., Mitina, O. V., Boyd, J., Davydova, I. S., Zimbardo, P. G., Nepryakho, T. L., Nikitina, E. A., Semenova, N. S., Fieulaine, N., & Yasnaya, V. A. (2007). The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research materials using ZTPI). *International Journal of Cultural-Historical Psychology*, 4, 18-35.
- Sircova, A., van de Vijver, F. J., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali-Erginbilgic, A., Zimbardo, P. G., & 54 Members of the International Time Perspective Research Project (2015). Time Perspective Profiles of Cultures (169-187). In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (eds.), *Time Perspective*

- Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, New York, Springer.
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed awards. *Time & Society*, 20, 346-363.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (eds.). (2015). *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*. New York: Springer.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 66(4), 742-752.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (a cura di), *Career development: Self-concept theory*, New York, College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1969). Théories du développement professionnel: Individus, situations et processus. *Bulletin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, 25, 221-240.
- Super, D. E., Thompson, A. S., & Linderman, R. H. (1988). *Adult Career Concern Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Counseling Psychologist Press.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Linderman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Szadejko, K. K. (2003). Senso della vita e percezione di autodeterminazione. *Orientamenti pedagogici*, 6, 1009-1023.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 629-642.
- Tajfel, H. (1972). Some developments in European social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 2 (3), 307-321.

- Thiébaud, E. (1997). *La perspective temporelle - l'objet de mesure: vers une élucidation conceptuelle*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, Université de Nancy 2.
- Thompson, S. C. (1991). Intervening to enhance perceptions of control. In C. R. Snyder & D. Forsyth (a cura di), *Handbook of social and clinical psychology*, New York, Pergamon Press.
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36, 931-944.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. New York: Random House.
- Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development as action (121-136). In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*, Berlin, Springer.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B., & Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 100, 387-397.
- Vicario, G. (1973). *Tempo psicologico ed eventi*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Von Wright, J., & Kinnunen, R. (1976). On scaling of future time. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 1235-1241.
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (2), 150-158.
- Wallace, C. J. (1986). Functional assessment in rehabilitation. *Schizophrenia Bulletin*, 12, 604-624.
- Wardle, J., & Steptoe, A. (2003). Socioeconomic differences in attitudes and beliefs about healthy lifestyles. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, 440-443.
- Weber, E. U., & Johnson, E. J. (2009). Mindful judgment and decision making. *Annual review of psychology*, 60, 53-85.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-73.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12 (3), 265-310.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2000). Studying as a self-regulated learning. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Dan Diego, Academic Press, 531-566.
- Winnubst, J. A. M. (1975). *Het Westere tijdssyndroom*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Wirth, J., & Leutner, D. (2008). Self-regulated learning as a competence: Implications of theoretical models for assessment methods. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216(2), 102-110.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 19 (2), 87-95.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27 (3), 489-502.
- Zajenkowski, M., Carelli, M. G., & Ledzińska, M. (2015). Cognitive processes in time perspective (243-255). In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, New York, Springer.
- Zaleski, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zhang, J. W., & Howell, R. T. (2011). Do time perspectives predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits? *Personality and individual differences*, 50, 1261-1266.
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Bowerman, T. (2013). Validating a brief measure of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Time & Society*, 22, 391-409.
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Comparing three methods to measure a balanced time perspective: The relationship between a balanced time

- perspective and subjective well-being. *Journal of Happiness studies*, 14, 169-184.
- Zhang, L., Karabenick, S. A., Maruno, S. I., & Lauermann, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21 (1), 77-94.
- 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. N. (2008). *The time paradox*. New York: Free Press/Simon & Schuster. Tr. it.: M. Riccucci (2009), (a cura di), *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Oscar Mondadori.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023.
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement (1-25). In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (a cura di), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, New York, Springer.
- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models (1-19). In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, New York, Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective (13-39). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA, Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence (1-27). In F. Pajares & T. Urdan, *Academic motivation of adolescents*, Greenwich, IAP.

- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance (49-64). In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (a cura di), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, Oxon-New York, Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers (233-262). In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (a cura di), *The psychology of problem solving*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (a cura di). (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (a cura di). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Oxon-New York: Routledge.

Documentazione europea in ordine cronologico di riferimento

- Conclusioni della Presidenza - Il Consiglio europeo straordinario di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000: verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV:c10241>].
- Comunicazione della Commissione europea del 21.11.2001 – «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente», [COM (2001) 678 def.], [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/apprperm211101.pdf].
- Risoluzione del Consiglio del 27.06.2002 sull'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale C 163 del 09.07.2002 pp. 1-3], [http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/c_163020709.pdf].
- Comunicazione della Commissione europea dell'11.11.2003 - «Istruzione & formazione 2010 (ET 2010)»: L'urgenza delle riforme per garantire la riuscita della strategia di Lisbona (Progetto di relazione intermedia comune

sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa), [COM (2003) 685 def.],

[http://bancadati.italialavoro.it/bdds/download?fileName=C_21_DocEuropea_395_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=005fc042-886f-42c2-8524-95754dfd4642]

- Comunicazione al Consiglio europeo di primavera del 02.02.2005 - «Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona», [COM (2005) 24 def.], [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52005DC0024>].
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 (2006/962/CE) relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, p. 10], [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>].
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23.04.2008 (2008/C 111/01) sulla costituzione del «Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente», [Gazzetta ufficiale C111 del 6.5.2008, p.1], [[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32008H0506(01))].
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2008.319.01.0004.01.ITA&toc=OJ:C:2008:319:TOC].
- EUA (2008), *Carta delle Università Europee sull'Apprendimento permanente*, Bruxelles [http://www.processodibologna.it/documenti/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf].

- Conclusioni del Consiglio del 12.05.2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009, pp. 2-10], [[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))].
- Comunicazione della Commissione europea del 3.3.2010 - «EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva» [COM (2010) 2020 def.], [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>].
- EC (2013), Reducing early school leaving: Key messages and policy support, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf].
- ONU, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25.09.2015 – «Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile» [A/RES/70/1], [<http://www.lavorohecambia.lavoro.gov.it/documenti/Documents/Agenda-2030-per-lo-Sviluppo-Sostenibile-ONU.PDF>]

Documentazione nazionale italiana in ordine cronologico di riferimento

- MIUR, Decreto ministeriale n.139 del 22 agosto 2007 – «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione», [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml].

- MIUR, Piano Nazionale di Orientamento: “Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita”. Indicazioni nazionali, del 15 aprile 2009,
[http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/cm43_09].
- MIUR, Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali, marzo 2010,
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf].
- MIUR, Istituti Tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3),
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici///INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf].
- MIUR, Istituti Professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6),
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali/linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf].
- MIUR, DIRETTIVA n. 4 del 16 gennaio 2012 in materia di Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell’articolo 8, comma 3, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 88,
[http://www.cnosfap.it/sites/default/files/newsletter/2012/April/01_DM_4_16_012012_Linee%20guida%20ISTITUTI%20TECNICI%20def.pdf].
- MIUR, DIRETTIVA n. 5 del 16 gennaio 2012 in materia di Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Professionali a norma dell’articolo 8, comma 6, del d.P.R. 15 marzo 2010, n. 87,
[<http://banner.orizzontescuola.it/direttiva%20n.%205.160112.pdf>].

- MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, settembre 2012, [http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf].
- Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 (Repertorio atti n. 152/CU del 20.12.2012), [[http://europalavoro.lavoro.gov.it/Documents/intesa-conferenza-unificata-20-12-2012-sistema-nazionale-orientam-perman%20%20%20%20\(2\).pdf](http://europalavoro.lavoro.gov.it/Documents/intesa-conferenza-unificata-20-12-2012-sistema-nazionale-orientam-perman%20%20%20%20(2).pdf)].
- Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente". Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 (Repertorio atti n. 136/CU del 5.12.2013), [[http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_042334_136%20cu%20\(P.%201%20ODG\).pdf](http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_042334_136%20cu%20(P.%201%20ODG).pdf)].
- INDIRE (2013). Il sistema educativo italiano. In MIUR, *I Quaderni di Eurydice*, n. 29.
- MIUR, *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, (prot. n. 4232 del 19.02.2014), [http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf].
- MIUR, Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati, (Decreto n. 635), (GU Serie Generale n.222 del 22-09-2016), [<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2016/09/22/222/sg/pdf>].

Allegati

QUESTIONARIO SULLE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO (QSA)

di Michele Pellerey

Il Questionario può aiutarti a riflettere sul modo in cui sei abituato a studiare e sui problemi che incontri nel lavoro scolastico. Rispondendo con attenzione potrai trovare indicazioni utili per migliorare i tuoi risultati e imparare modi più validi per studiare.

Il Questionario è formato da 100 frasi che descrivono un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Accanto ad ogni frase segna con una croce la casella che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente fai le cose o provi sentimenti ed emozioni (1=mai o quasi mai, 2=qualche volta, 3=spesso, 4=sempre o quasi sempre). Scegli in base a quello che fai o provi veramente e non a quello che vorresti o dovresti fare o sentire. Se per qualche situazione descritta non hai sufficiente esperienza allora esprimi ciò che con più probabilità descriverebbe te stesso se ti trovassi in quella situazione.

COGNOME e NOME.....

SESSO: m f ANNO di NASCITA DATA della PROVA

NOME SCUOLA..... Classe Sez. N. registro

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
1. Dopo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte	1	2	3	4
2. Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esposto nel testo	1	2	3	4
3. Capita che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare	1	2	3	4
4. Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento	1	2	3	4
5. Quando riesco a scuola, penso che ciò dipenda dall'aver studiato molto	1	2	3	4
6. Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi	1	2	3	4
7. Quando imparo nuove parole o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare	1	2	3	4
	1	2	3	4

8. Quando studio mi perdo nei dettagli e non riesco a trovare le cose principali				
9. Mi sento molto a disagio durante un lavoro scritto o un'interrogazione anche quando sono ben preparato	1	2	3	4
10. Quando mi va bene un'interrogazione penso che per fortuna l'insegnante mi ha chiesto una cosa che sapevo	1	2	3	4
11. Controllo se ho capito bene quello che l'insegnante ha detto durante la lezione	1	2	3	4
12. Per stare più attento, durante le lezioni prendo degli appunti	1	2	3	4
13. Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo	1	2	3	4
14. Quando inizio a svolgere un compito in classe, sono convinto di poter fare bene	1	2	3	4
15. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che la ragione stia nel fatto che non ho studiato seriamente	1	2	3	4
16. Mi capita di pensare di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni di studio	1	2	3	4
17. Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco	1	2	3	4
18. Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo	1	2	3	4
19. Mentre sto affrontando un'interrogazione la paura di sbagliare mi disturba così vado peggio	1	2	3	4
20. Quando mi va bene un'interrogazione, penso di essere proprio intelligente	1	2	3	4
21. Mentre studio mi pongo delle domande o faccio degli esercizi per verificare se ho capito bene	1	2	3	4
	1	2	3	4

22. Cerco di trovare legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze				
23. Sono preso dal panico quando so che devo affrontare un esame scritto importante	1	2	3	4
24. Quando non riesco in un compito o in un'interrogazione penso che mi è stato chiesto qualcosa di troppo difficile	1	2	3	4
25. Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi	1	2	3	4
26. Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni	1	2	3	4
27. Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti	1	2	3	4
28. Quando devo affrontare un'interrogazione orale o un lavoro scritto sono così nervoso che non riesco ad esprimermi al meglio delle mie possibilità	1	2	3	4
29. Quando mi va bene un'interrogazione penso che ho fatto proprio bene a studiare con tanto impegno	1	2	3	4
30. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo	1	2	3	4
31. Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio	1	2	3	4
32. Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro	1	2	3	4
33. Durante lo svolgimento di un compito in classe o durante un'interrogazione mi passano per la testa dubbi e incertezze sulla mia capacità di riuscire bene	1	2	3	4
34. Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione	1	2	3	4
35. Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante	1	2	3	4

36. Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare	1	2	3	4
37. Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio	1	2	3	4
38. Il cuore mi batte forte quando devo subire un esame o un'interrogazione importante	1	2	3	4
39. Quando riesco a scuola, penso che dipende dal fatto che sono una persona veramente capace	1	2	3	4
40. Mentre mi interrogano capita di accorgermi che ho studiato l'argomento sbagliato	1	2	3	4
41. Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato	1	2	3	4
42. Provo piacere quando devo svolgere un lavoro che mi impegna	1	2	3	4
43. Imparo a memoria regole, termini tecnici o formule, anche senza comprenderli	1	2	3	4
44. Faccio disegni e schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando	1	2	3	4
45. Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente	1	2	3	4
46. Non riesco a rimanere concentrato nel lavoro più di un quarto d'ora	1	2	3	4

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
47. Mi capita di pensare che gli insuccessi scolastici dipendono fondamentalmente dall'incapacità delle persone	1	2	3	4
	1	2	3	4

48. Durante lo studio e l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati				
49. Vado a scuola avendo fatto tutti i compiti e studiato tutte le lezioni	1	2	3	4
50. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose	1	2	3	4
51. Quando riesco bene, penso che dipende dal fatto che il lavoro da svolgere era facile	1	2	3	4
52. Mi capita di trovare che un argomento di studio era più difficile di quanto mi fossi aspettato	1	2	3	4
53. Quando non mi sento capace di completarlo, mi capita di lasciare a metà un lavoro già iniziato	1	2	3	4
54. Mi impegno seriamente per conseguire un buon voto anche quando la materia non mi piace	1	2	3	4
55. Se per qualche motivo non riesco a preparare le lezioni, mi sento inquieto	1	2	3	4
56. Ricordo meglio quando studio se posso servirmi di schemi, grafici o tabelle	1	2	3	4
57. Preferisco studiare la lezione da solo piuttosto che con l'aiuto altrui	1	2	3	4
58. Di fronte a un compito impegnativo, mi sento stimolato a sforzarmi di più	1	2	3	4
59. Anche se mi impegno molto, mi viene da pensare che comunque non posso diventare più intelligente	1	2	3	4
60. Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorre per imparare un argomento	1	2	3	4
61. Se trovo che un argomento richiede tempo e fatica, non lo prendo neppure in considerazione	1	2	3	4
	1	2	3	4

62. Quando per qualche ragione rimango indietro nel lavoro scolastico, cerco di colmare la lacuna senza che l'insegnante mi costringa a farlo				
63. Quando eseguo un lavoro noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando avrò finito	1	2	3	4
64. Mi capita di pensare che la capacità di riuscire a scuola dipenda dalle doti di intelligenza che uno ha	1	2	3	4
65. Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa	1	2	3	4
66. Se non riesco a prepararmi bene per la scuola, mi sento a disagio	1	2	3	4
67. Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato	1	2	3	4
68. Penso che la capacità di riuscire a scuola dipende dall'impegno che ciascuno mette nello studiare con cura	1	2	3	4
69. A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni	1	2	3	4
70. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	1	2	3	4
71. Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo	1	2	3	4
72. Mi sento sicuro di riuscire ad ottenere buoni voti	1	2	3	4
73. Penso che l'intelligenza di una persona può migliorare nel tempo, se questi si impegna seriamente	1	2	3	4
74. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i miei compagni	1	2	3	4
75. Non appena incontro le prime difficoltà, abbandono un lavoro anche appena iniziato	1	2	3	4
	1	2	3	4

76. Quando mi va male qualcosa penso che ciò dipende dalle circostanze esterne più che dalla mia capacità o dal mio scarso impegno				
77. Se mi accorgo di non avere più tempo per finire il lavoro sono preso dal panico	1	2	3	4
78. Mi capita di pensare che l'intelligenza di una persona è qualcosa che non può veramente cambiare: è un dono di natura	1	2	3	4
79. I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico	1	2	3	4
80. Se ho un insuccesso, mi sento portato a ritentare l'impresa	1	2	3	4
81. All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare	1	2	3	4
82. Pensando alle cose che devo imparare mi capita di considerarle troppo difficili	1	2	3	4
83. Penso che la capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che mette nello studio	1	2	3	4
84. Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare ad altre cose e così non seguo quello che sta esponendo	1	2	3	4
85. Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate	1	2	3	4
86. Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme	1	2	3	4
87. Se sono di cattivo umore mi concentro nello studio con difficoltà	1	2	3	4
88. Quando vado bene in un'interrogazione, penso che l'insegnante è stato comprensivo e mi ha fatto domande facili	1	2	3	4
89. Mentre studio mi distraigo facendo "sogni a occhi aperti", progetti e programmi di ogni genere	1	2	3	4

90. Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna	1	2	3	4
91. Mi capita sia in casa che fuori casa di parlare con piacere delle cose che faccio a scuola	1	2	3	4
92. Se ho qualche problema emotivo (causato da cattivi rapporti con gli altri o con i genitori), non riesco ad applicarmi nello studio	1	2	3	4
93. Se sono preparato sono sicuro di riuscire bene in un compito o in un'interrogazione	1	2	3	4
94. Mi capita di pensare che se ci si impegna bene si può far crescere anche la propria intelligenza	1	2	3	4
95. Quando incontro una difficoltà cerco di superarla, aumentando il mio impegno e la mia concentrazione	1	2	3	4
96. Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante	1	2	3	4
97. Quando sono interrogato all'improvviso, mi blocco e non riesco più a parlare	1	2	3	4
98. Trovo difficile capire se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro	1	2	3	4
99. Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di perdere il tempo	1	2	3	4
100. Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee	1	2	3	4

QUESTIONARIO DI PERCEZIONE DELLE PROPRIE COMPETENZE STRATEGICHE (QPCS)

di Michele Pellerey

Il questionario che hai davanti è stato preparato per aiutarti a riflettere su come affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale.

Rispondendo con cura sarà più facile per te riconoscere le tue capacità e individuare i tuoi punti forti e i tuoi punti deboli. Ciò ti aiuterà ad affrontare meglio il tuo futuro.

Il questionario è formato da frasi che descrivono un modo di fare, di giudicare o uno stato d'animo. Unito ad esso troverai il foglio di risposta nel quale, accanto al numero riferito alla frase del questionario, è indicata una scala numerata da 1 a 4.

Nella prima parte, il significato di ciascun numero della scala, a seconda dell'affermazione, è questo: 1 = Mai o quasi mai; 2 = Qualche volta; 3 = Spesso; 4 = Sempre o quasi sempre.

Sul foglio di risposta, quindi, segna con una crocetta il valore da 1 a 4 che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente fai le cose o provi sentimenti ed emozioni.

Nella seconda parte, il significato di ciascun numero della scala, a seconda dell'affermazione, è questo: 1 = Per nulla d'accordo; 2 = Solo in parte d'accordo; 3 = Abbastanza d'accordo; 4 = Pienamente d'accordo.

Sul foglio di risposta, quindi, segna con una crocetta il valore da 1 a 4 che corrisponde a quanto ritieni di trovarti d'accordo con l'affermazione fatta.

Scegli non in base a quello che vorresti o dovresti fare o sentire, bensì in base a quello che fai o provi veramente. Se per qualche situazione descritta non hai sufficiente esperienza, allora esprimi ciò che con più probabilità descriverebbe te stesso se ti trovassi in quella situazione.

COGNOME e NOME..... SESSO: m f

ANNO di NASCITA DATA della PROVA

NOME SCUOLA Classe Sez.

	Mai o quasi mai	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi sempre
1. Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso dal panico	1	2	3	4
2. In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato	1	2	3	4
3. Sono preso dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile	1	2	3	4
4. Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà	1	2	3	4
5. Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni	1	2	3	4
	1	2	3	4

6. Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio				
7. Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	1	2	3	4
8. Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo	1	2	3	4
9. Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire	1	2	3	4
10. In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti	1	2	3	4
11. Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so	1	2	3	4
12. Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà	1	2	3	4
13. Quando vado male sono preso dallo scoraggiamento	1	2	3	4
14. Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni	1	2	3	4
15. Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene	1	2	3	4
16. Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare	1	2	3	4
17. Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato	1	2	3	4
18. Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio	1	2	3	4
19. Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare	1	2	3	4
	1	2	3	4

20. Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso che non riesco a esprimermi bene				
21. Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono	1	2	3	4
22. Se mi va male qualcosa, mi sento portato a tentare di nuovo	1	2	3	4
23. Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero	1	2	3	4
24. Divento subito nervoso di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente	1	2	3	4
25. Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono	1	2	3	4
26. Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più	1	2	3	4
27. Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene	1	2	3	4
28. Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato	1	2	3	4
29. Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato	1	2	3	4
30. Stare con gli altri per me è un grande valore.	1	2	3	4
31. Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi	1	2	3	4
32. Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme	1	2	3	4
33. Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo	1	2	3	4

34. Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza	1	2	3	4
35. Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace	1	2	3	4
36. Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	1	2	3	4
37. Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa	1	2	3	4
38. Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita	1	2	3	4
39. Mi sento motivato quando lavoro con altri	1	2	3	4
40. Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare	1	2	3	4
41. Provo piacere a lavorare con altri	1	2	3	4
42. Quando sono impegnato in un compito piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti positivi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò portato a termine	1	2	3	4
43. Ho capito che cosa è veramente importante per me	1	2	3	4
44. Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni	1	2	3	4
45. Sento di vivere pienamente	1	2	3	4
46. Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più	1	2	3	4
47. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo	1	2	3	4
48. Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno	1	2	3	4

49. Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni	1	2	3	4
50. Ho un 'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita	1	2	3	4
51. Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro di riuscirvi	1	2	3	4
52. Ho una grande fiducia nelle mie capacità	1	2	3	4
53. Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita	1	2	3	4
54. Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi	1	2	3	4
55. Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività	1	2	3	4

ZIMBARDO TIME PERSPECTIVE INVENTORY (ZTPI)

di Philip Zimbardo

Il Questionario è costituito da 56 item che indagano gli atteggiamenti, le credenze, i pensieri e i valori corrispondenti alla prospettiva temporale verso cui l'essere umano è orientato.

Ti preghiamo di leggere le affermazioni che seguono e di rispondere, il più sinceramente possibile, ponendoti la domanda: "In che misura questa affermazione è vera o rappresentativa della mia persona?". Rispondendo con attenzione potrai trovare indicazioni utili per riflettere sugli atteggiamenti che assumi verso il tempo e sviluppare un orientamento temporale equilibrato inteso come una prospettiva in cui gli individui imparano dal passato, ottengono energia ed emozione per il presente e sono guidati da una chiara visione per il futuro (Bonniwell e Zimbardo, 2004).

Accanto ad ogni frase contrassegna la casella che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente fai le cose o provi sentimenti ed emozioni (1= per nulla vero; 2= non vero; 3= neutrale; 4= vero; 5= del tutto vero).

COGNOME e NOME.....

SESSO: m f ANNO di NASCITA DATA della PROVA

NOME SCUOLA..... Classe Sez.

	Per nulla vero	Non vero	Neutrale	Vero	Del tutto vero
1. Penso che partecipare a una festa insieme con i propri amici sia uno dei grandi piaceri della vita.					
2. Immagini, suoni e odori caratteristici della mia infanzia spesso ridestano in me una folla di bellissimi ricordi.					
3. Il destino determina molti aspetti della mia vita.					
4. Spesso penso a quello che avrei dovuto fare diversamente nella mia vita.					
5. Le mie decisioni sono influenzate soprattutto dalle persone e dalle cose che ho intorno.					
6. Ritengo che ogni mattina bisognerebbe pianificare in anticipo la giornata.					
7. Mi piace pensare al mio passato.					
8. Faccio le cose impulsivamente.					
9. Se qualcosa non viene fatto in tempo, non me ne preoccupo.					

10. Quando voglio ottenere qualcosa, stabilisco degli obiettivi e considero quali mezzi devo usare per raggiungerli.					
11. Tutto sommato, nel mio passato ci sono più cose belle che cose brutte da ricordare.					
12. Quando ascolto la mia musica preferita, spesso perdo il senso del tempo.					
13. Rispettare le scadenze di domani e non restare indietro con il lavoro è più importante del divertimento di stasera.					
14. Siccome quel che deve essere sarà, ciò che faccio non importa più di tanto.					
15. Mi piacciono le storie che raccontano dei "bei tempi andati".					
16. Le brutte esperienze del passato continuano a ritornarmi in mente.					
17. Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno in tutta la sua pienezza.					
18. Non sopporto di essere in ritardo agli appuntamenti.					
19. Idealmente bisognerebbe vivere ogni giorno come se fosse l'ultimo.					
20. I ricordi felici dei tempi belli mi vengono in mente con facilità.					
21. Adempio puntualmente ai miei doveri verso gli amici e le autorità.					
22. In passato ho subito la mia parte di offese e rifiuti.					
23. Decido le cose senza rifletterci sopra.					
24. Prendo ogni giorno come viene, senza fare programmi.					
25. Il passato racchiude troppi ricordi spiacevoli ai quali preferisco non pensare.					
26. È importante che nella mia vita vi siano momenti eccitanti.					
27. In passato ho commesso errori che vorrei poter cancellare.					
28. Penso che trarre piacere da ciò che si fa sia più importante che rispettare le scadenze.					

29. Provo nostalgia per la mia infanzia.					
30. Prima di prendere una decisione, valuto costi e benefici.					
31. Fare cose rischiose è un buon modo per non annoiarsi.					
32. Per me la vita è un viaggio di cui godere, senza pensare solo alla destinazione.					
33. Raramente le cose vanno come mi ero aspettato.					
34. Vi sono immagini sgradevoli della mia infanzia che ho difficoltà a dimenticare.					
35. Dover pensare a obiettivi, risultati e prodotti toglie piacere allo svolgimento delle mie attività.					
36. Anche quando vivo con piacere il presente, ritorno per confronto a esperienze passate simili.					
37. È praticamente impossibile fare programmi per il futuro, perché le cose cambiano troppo.					
38. Il corso della mia vita è governato da forze che non sono in grado di controllare.					
39. Non ha senso che mi preoccupi del futuro, perché non c'è nulla che possa fare al riguardo.					
40. Realizzo i miei progetti in tempo, facendo progressi regolari.					
41. Quando i miei familiari parlano di come andavano le cose un tempo, mi capita di pensare ad altro.					
42. Faccio cose rischiose per rendere eccitante la mia vita.					
43. Compilo liste delle cose da fare.					
44. Spesso do retta al cuore piuttosto che alla testa.					
45. Non ho difficoltà a resistere alle tentazioni quando so che c'è del lavoro da fare.					
46. Mi lascio travolgere dall'eccitazione del momento.					

47. Oggi la vita è troppo complicata; preferisco la vita più semplice che si faceva una volta.					
48. Preferisco gli amici che agiscono impulsivamente a quelli che agiscono prevedibilmente.					
49. Mi piacciono i riti e le tradizioni familiari che si ripetono regolarmente.					
50. Penso alle cose brutte che mi sono accadute in passato.					
51. Non mi tiro indietro di fronte a compiti difficili o poco interessanti, se mi possono servire per farmi strada.					
52. Spendere ciò che guadagno per divertirmi oggi è meglio che risparmiare per avere una vita sicura domani.					
53. Spesso la fortuna paga più del duro lavoro.					
54. Penso a tutte le cose belle che mi sono lasciato sfuggire nella vita.					
55. Vorrei che le mie relazioni intime fossero piene di passione.					
56. C'è sempre tempo per rimettersi in pari con il lavoro.					

QUESTIONARIO FINALE SUL PERCORSO “AUTO-VALUTAZIONE E AUTO-RIFLESSIVITÀ: COMPETENZE STRATEGICHE E PROSPETTIVE TEMPORALI”

Feedback sull'utilità e sugli effetti del percorso di autovalutazione e autoriflessione centrato sull'utilizzo di strumenti di rilevazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS di M. Pellerrey) e delle prospettive temporali (ZTPI di P. Zimbardo).

COGNOME E NOME..... SESSO: m f

ANNO DI NASCITA __/__/____ Paese:

1. Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?

- Sì
- No

1.1 Se sì, grazie a chi?

- Famiglia
- Scuola
- Lavoro
- Amici
- Agenzie di formazione - orientamento
- Gruppi di volontariato
- Altro:

1.2 Che tipo di esperienze? Con quali risultati?

.....
.....
.....
.....

2. Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie “Strategie di Apprendimento”?

- Sì
- No

2.1 Quale/i é/sono la/e strategia/e di apprendimento su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima?

- strategie elaborative
- autoregolazione
- disorientamento
- disponibilità alla collaborazione
- organizzatori semantici
- difficoltà di concentrazione

- autointerrogazione
- ansietà
- volizione
- attribuzione a cause controllabili
- attribuzione a cause incontrollabili
- mancanza di perseveranza
- percezione di competenza
- interferenze emotive
- TUTTE

2.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA?

- Sì
- No

2.3 Se no, perché?

.....

.....

.....

2.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti "critici" che ti sono stati rivelati?

- Non sono emersi punti critici
- Penso di impiegare i consigli... (spiegare con un commento):

.....

.....

.....

3. Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale?

- Sì
- No

3.1 Quale/i è/sono la/e scala/e di auto-percezione su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima?

- competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento
- competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà
- competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione
- competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi
- competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)
- TUTTE

3.2 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QPCS?

- Sì
- No

3.3 Se no, perché?

.....

.....

.....
.....
3.4 Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti “critici” che ti sono stati rivelati?

- Non sono emersi punti critici
- Penso di impiegare i consigli... (spiegare con un commento):

.....
.....
.....
.....

4. Pensi che lo ZTPI sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere su come il tempo psicologico (prospettiva temporale) abbia il potere di influenzare i processi decisionali?

- Sì
- No

4.1 Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI?

- Sì
- No

4.2 Se no, perché?

.....
.....
.....

4.3 Come pensi di raggiungere in futuro un “orientamento temporale equilibrato”?

- dal questionario è emerso che ho già un orientamento temporale equilibrato
- penso di raggiungerlo... (spiegare con un commento):

.....
.....
.....
.....

5. Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza?

- Sì
- No

5.1 Se no, perché?

.....
.....
.....

5.2 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?

- Sì
- No

5.3 Se no, perché?
.....
.....
.....
.....

RISPOSTE APERTE QUEST_AUTOV_AUTOR_COMP_STRAT_PROSP_TEMP
Node Summary Report Nvivo 10

Source Type	Number of Sources	Number of Coding	Number of Words	Number of Paragraphs	Duration Coded
-------------	-------------------	------------------	-----------------	----------------------	----------------

Nodes

COME PENSI DI IMPIEGARE CONSIGLI RILASCIATI IN SEGUITO AI PUNTI CRITICI EMERSI NEL QPCS

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\augmentare la percezione di competenza

Dataset	1	15	233	15
---------	---	----	-----	----

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\cercherò di mettere in atto tutti i consigli rilasciati dal questionario

Dataset	1	21	347	21
---------	---	----	-----	----

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (mantenendo impegno e motivazione)

Dataset	1	16	375	16
---------	---	----	-----	----

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a controllare le interferenze emotive

Dataset	1	9	160	9
---------	---	---	-----	---

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire l'ansia

Dataset	1	19	328	19
---------	---	----	-----	----

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire processi riflessivi

Dataset	1	5	82	5
---------	---	---	----	---

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire se stessi (autoregolazione e volizione)

Dataset	1	7	71	7
---------	---	---	----	---

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a lavorare e apprendere in gruppo

Dataset	1	22	407	22
---------	---	----	-----	----

COME PENSI DI IMPIEGARE CONSIGLI RILASCIATI IN SEGUITO AI PUNTI CRITICI EMERSI NEL QSA

Nickname: Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\augmentare la capacità di concentrazione

Dataset	1	30	433	30
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\augmentare la capacità di perseveranza			
Dataset	1	1	9	1
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\essere più disponibili a lavorare e studiare in gruppo			
Dataset	1	28	375	28
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a controllare disorientamento e ansia di fronte ad esperienze			
Dataset	1	2	34	2
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a controllare le interferenze emotive			
Dataset	1	30	446	30
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a gestire l'ansia			
Dataset	1	34	481	34
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a gestire tempi e spazi di apprendimento (autoregolazione)			
Dataset	1	21	317	21
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a porre e a porsi delle domande (autointerrogazione)			
Dataset	1	8	109	8
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare ad attribuire le cause a fattori controllabili			
Dataset	1	2	42	2
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare ad usare organizzatori semantici			
Dataset	1	9	107	9
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\migliorare percezione di competenza			
Dataset	1	13	183	13
Nickname:	Nodes\\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\sperimentare diverse strategie elaborative per migliorare lo studio			
Dataset	1	4	52	4

COME PENSI DI RAGGIUNGERE UN ORIENTAMENTO TEMPORALE EQUILIBRATO (ZTPI)

Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\cercando di vivere maggiormente e in modo positivo il presente			
Dataset	1	12	191	14

Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\concentrando l'attenzione più sul presente e meno sul passato (positivo e negativo)			
Dataset	1	8	155	8
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\concentrando l'attenzione più sul futuro e meno sul passato (positivo e negativo)			
Dataset	1	9	168	9
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\controllando gli impulsi (presente edonista) e concentrando l'attenzione più sui benefici a lungo termine (futuro)			
Dataset	1	1	45	1
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\focalizzando meno l'attenzione sugli aspetti negativi e più su quelli positivi del passato			
Dataset	1	10	95	10
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\guardando in maniera più positiva il futuro			
Dataset	1	9	129	9
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\iniziando a pensare di avere io il controllo della mia vita e di non dipendere dal destino o da altre cause esterne			
Dataset	1	6	169	8
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\non concentrando l'attenzione unicamente sul futuro (causa di ansia negativa)			
Dataset	1	3	29	3
Nickname:	Nodes\\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\\vivendo il presente, progettando il futuro e non facendosi influenzare in modo negativo dal passato			
Dataset	1	29	856	29

NON MI SONO TROVATO NEL PROFILO ZTPI PERCHÈ

Nickname:	Nodes\\ non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\\non guardo al passato con rammarico come sottolinea invece il profilo emerso			
Memo	1	1	20	1
Nickname:	Nodes\\ non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\\non penso di essere orientata al passato negativo anche se ho avuto delle brutte esperienze			
Memo	1	1	31	1
Nickname:	Nodes\\ non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\\non sono così poco orientata al futuro come emerge nel profilo			
Memo	1	2	45	2
Nickname:	Nodes\\ non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\\perchè non mi ritengo una persona fatalista in quanto tendo a progettare le mie azioni in vista del futuro			

Memo	1	2	76	2
<u>NON MI SONO TROVATO NEL PROFILO QPCS PERCHÈ</u>				
Nickname:	Nodes\\non mi sono trovato nel profilo QPCS perchè\Perchè ho risposto in maniera differente alle domande			
Memo	1	1	10	1
Nickname:	Nodes\\non mi sono trovato nel profilo QPCS perchè\Perchè sono emerse alcune differenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS			
Memo	1	1	13	1
<u>NON MI SONO TROVATO NEL PROFILO QSA PERCHÉ</u>				
Nickname:	Nodes\\non mi sono trovato nel profilo QSA perché\perchè in realtà mi reputo una persona molto ansiosa e questo non emerge nel profilo			
Memo	1	2	40	2
Nickname:	Nodes\\non mi sono trovato nel profilo QSA perché\perchè non tutti i fattori critici corrispondono alla mia vera personalità			
Memo	1	3	36	3
<u>PASSATE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO</u>				
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\ a scuola test di autovalutazione e orientamento di competenze strategiche per l'apprendimento			
Dataset	1	18	389	21
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\Alternanza Scuola-Lavoro			
Dataset	1	1	10	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\attività di formazione con gli Scout			
Dataset	1	4	69	4
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\attività di orientamento scolastico con docente di riferimento			
Dataset	1	2	87	2
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\esperienze di volontariato			
Dataset	1	5	121	5
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\esperienze lavorative			
Dataset	1	8	107	10
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\lavori di gruppo con compagni di scuola			
Dataset	1	5	163	7

PERIODO E LUOGO PASSATE ATTIVITÀ ED ESPERIENZE DI ORIENTAMENTO

Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\12 anni scout			
Dataset	1	1	5	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\attività sparse lungo i cinque anni scuola superiore			
Dataset	1	7	192	9
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\corso di laurea triennale			
Dataset	1	1	2	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\due anni e mezzo in comunità terapeutica			
Dataset	1	1	7	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\primo anno scuola superiore			
Dataset	1	3	76	4
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\quarto e quinto anno scuola superiore			
Dataset	1	1	9	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\quinto anno scuola superiore			
Dataset	1	2	8	2
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\scuola media			
Dataset	1	3	107	3
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\terzo anno scuola superiore			
Dataset	1	1	18	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\relazioni e confronti quotidiani con gli altri			
Dataset	1	22	1,030	38
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\sedute di psicoterapia e programma di recupero in comunità terapeutica per adolescenti			
Dataset	1	7	286	7
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\sport			
Dataset	1	1	4	1
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\test attitudinale a scuola			
Dataset	1	2	94	2
Nickname:	Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\Tirocinio universitario			
Dataset	1	1	2	1

RISPOSTE APERTE QUEST_AUTOV_AUTOR_COMP_STRAT_PROSP_TEMP

Coding Summary By Source Nvivo 10

Reference Number	Coverage	Number Of Coding References
------------------	----------	-----------------------------

Dataset risposte questionario

Nodes\come pensi di impiegare i consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\augmentare la percezione di competenza

0,0077 Tot. 15

1. migliorando il pensiero che ho sulle mie potenzialità
2. aumentare la stima verso me stessa
3. avere più percezione e stima di sè
4. credere nelle mie capacità
5. Penso di impiegare i consigli per potenziare la consapevolezza delle mie capacità di apprendimento e rinnovare la responsabilità verso un compito più elevato.
6. Cercare di aumentare l'autostima in me stessa
7. Mia intenzione è tentare di risolvere i punti di criticità al fine di migliorare la mia percezione di competenza e, quindi, aiutarmi nell'elaborare progetti esistenziali senza ansia eccessiva
8. Sto cercando di avere più autostima di me stessa soprattutto nello studio e in più sto cercando di controllare la mia ansia
9. sentendomi più sicura di me stessa, senza farmi influenzare troppo dagli eventi che mi circondano
10. per imparare ad avere più fiducia nelle mie capacità e a gestire l'ansia.
11. Penso di impiegare i consigli ricevuti soprattutto nell'ambito motivazionale, nella mia percezione di competenza.
12. cercherò sicuramente di avere più fiducia in me stessa e di utilizzare i consigli del QSA
13. anche nel questionario QPCS sono molti i punti critici caratterizzati sempre dalla mia eccessiva ansia. Cercherò infatti di ordinare le mie idee per avere sia progetti sia obiettivi del futuro, modificando anche la percezione che ho di me e delle mie competenze.
14. Ho un bisogno continuo di rassicurazioni e di essere motivata, sono insicura di me ma ancora non so il perché.
15. Devo credere di più in me stessa

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\cercherò di mettere in atto tutti i consigli rilasciati dal questionario

0,0113 Tot. 21

1. cercherò di mettere in pratica tutti i consigli elaborati dal questionario.
2. penso che impiegherò i consigli ricevuti in modo frequente nel mio studio prestando attenzione a ciò che posso cambiare in essi.
3. lavorando sulle mie difficoltà e cercando di migliorare.
4. cercando di applicarli al meglio, in modo da superare le mie difficoltà
5. cercherò di seguire i consigli per rendere meglio negli studi.
6. Penso di impiegare i consigli non solo per raggiungere un obiettivo ma anche per migliorare come persona.
7. i risultati ottenuti mi saranno molto utili al fine di soffermarmi a pensare
8. Così come con il QSA, impiegherò i consigli per ottenere risultati migliori nel lavoro e nella vita.
9. leggo con attenzione i punti critici cercando di migliorare per il futuro.
10. penso di impiegare i consigli per la mia vita futura
11. poiché potrebbero aiutarmi a migliorare non solo dal punto di vista scolastico, ma in generale negli aspetti che riguardano il modo di affrontare la vita di tutti i giorni.
12. cercherò di mettere in atto i consigli ottenuti.
13. penso di impiegare i consigli che mi sono stati dati al meglio
14. Penso che il QPCS mi abbia fatto riflettere sulle mie competenze strategiche in ambito motivazionale e nell'aver più fiducia nelle mie padronanze.
15. cercherò di prendere spunto dai punti critici
16. cercherò sicuramente di avere più fiducia in me stessa e di utilizzare i consigli del qsa
17. L'organizzazione nelle situazioni d'apprendimento e di attività professionali, terrò presente i consigli e le definizioni emerse nel questionario.
18. Dovrò sforzarmi a migliorare nei punti più "critici", aiutandomi con i consigli dati e con la buona volontà.
19. Nel QPCS ho ottenuto un punteggio medio basso nella competenza riguardante la collaborazione con gli altri. Riflettere su questo è stato importante, ho preso più consapevolezza delle motivazioni sottostanti questa mia difficoltà. Non trovo sia un aspetto indispensabile da migliorare, ma sicuramente può portare beneficio lavorarci su. Vorrei quindi sperimentare delle esperienze positive di lavoro di gruppo.
20. Lavorando sempre di più su questi miei punti critici
21. Penso di impiegare i consigli emersi dall'esito del QPCS ogni qualvolta nel mio futuro mi troverò ad affrontare situazioni di apprendimento.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (mantenendo impegno e motivazione)

N 0,0084 Tot. 16

1. lavorando sulla motivazione personale e sulla collaborazione con gli altri

2. Per riuscire a trovare finalmente un progetto di vita completo, che mi permette di lavorare in modo costante per portare a termine quanto prefissato.
3. riguardo la focalizzazione di quello che potrebbe essere il mio futuro in modo da tenere alta la motivazione e l'impegno nel riuscire in questo mio percorso di studi
4. pensando a una mia carriera professionale
5. Per cercare di concentrarmi di più sui progetti di vita, lavorativa e non solo, nel futuro
6. riflettere meglio sui miei impegni presi
7. oltre al fattore di ansietà, che come ho già specificato si esplicita anche nella vita quotidiana, per quanto riguarda la percezione di competenza a differenza della scuola superiore ora ho volontà di capire e approfondire determinate conoscenze poiché è stata una mia scelta per il futuro, per questo sarà più facile pian piano acquisire la disponibilità a impegnarmi con costanza e interesse negli impegni scolastici.
8. Mia intenzione è tentare di risolvere i punti di criticità al fine di migliorare la mia percezione di competenza e, quindi, aiutarmi nell'elaborare progetti esistenziali senza ansia eccessiva
9. sforzandomi di essere più ambiziosa e motivata
10. Darò un maggior senso e prospettiva alla mia esistenza umana e lavorativa.
11. Avere i miei obiettivi sempre in mente, cercando di trovare il giusto mezzo tra piacere e dovere
12. anche nel questionario QPCS sono molti i punti critici caratterizzati sempre dalla mia eccessiva ansia. Cercherò infatti di ordinare le mie idee per avere sia progetti sia obiettivi del futuro, modificando anche la
13. Devo avere le idee sicuramente più chiare per il futuro.
14. Ho un bisogno continuo di rassicurazioni e di essere motivata, sono insicura di me ma ancora non so il
15. Ho riscontrato solamente un fattore critico nel questionario QPCS, ovvero la competenza strategica in ambito motivazionale. Il consiglio che sicuramente accetterò sarà quello di impegnarmi in qualsiasi attività meno superficialmente, ma con più costanza ed interesse. Posso aggiungere però che per quanto mi riguarda, lo scarso approfondimento di alcune attività è dovuto di conseguenza al poco interesse che ho dell'attività stessa.
16. Impiegherò i consigli cercando di collaborare maggiormente con gli altri al fine di motivarmi in maniera positiva ad attuare un processo di apprendimento

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a controllare le interferenze emotive

0,0047 **Tot. 9**

1. imparerò a gestire meglio le interferenze emotive e d'ansia che possono influenzare negativamente il successo dei miei compiti.
2. tenterò di controllare maggiormente le mie reazioni emotive che sono risultate essere il mio punto critico, in grado di interferire con lo studio e il lavoro
3. Ugualmente, avendo avuto un punteggio alto riguardo l'emotività, proverò ad adottare i consigli per gestirla
4. cercherò di gestire al meglio le mie emozioni che spesso mi rendono incapace di affrontare diversi problemi
5. Provare a gestire le mie emozioni.

6. Spero di riuscire a gestire meglio le mie emozioni, in modo tale non possano interferire con i risultati sperati.
7. sentendomi più sicura di me stessa, senza farmi influenzare troppo dagli eventi che mi circondano
8. cercherò di gestire in modo migliore la mia ansia, o le interferenze emotive che potrebbero incidere sul mio percorso di studi.
9. Impiegherò i consigli tentando di gestire in miglior modo l'ansia e facendo in modo che gli avvenimenti esterni non mi distraggano dallo studio.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire l'ansia

0,0100 **Tot. 19**

1. imparerò a gestire meglio le interferenze emotive e d'ansia che possono influenzare negativamente il successo dei miei compiti.
2. Per l'ansia di base cercherò col tempo di riuscire a incanalarla nel modo giusto, ci vorrà del tempo ma ho molta forza di volontà.
3. gestire le forme di ansietà
4. oltre al fattore di ansietà, che come ho già specificato si esplicita anche nella vita quotidiana, per quanto riguarda la percezione di competenza a differenza della scuola superiore ora ho volontà di capire e approfondire determinate conoscenze poiché è stata una mia scelta per il futuro, per questo sarà più facile pian piano acquisire la disponibilità a impegnarmi con costanza e interesse negli impegni scolastici.
5. Mia intenzione è tentare di risolvere i punti di criticità al fine di migliorare la mia percezione di competenza e, quindi, aiutarmi nell'elaborare progetti esistenziali senza ansia eccessiva
6. Devo gestire meglio le forme accentuate di ansietà.
7. cercherò di combattere le forme accentuate di ansietà
8. Attraverso i consigli ricevuti cercherò di gestire meglio l'ansia.
9. Sto cercando di avere più autostima di me stessa soprattutto nello studio e in più sto cercando di controllare la mia ansia
10. per ridurre l'ansia
11. per imparare ad avere più fiducia nelle mie capacità e a gestire l'ansia.
12. Cercherò di gestire in modo migliore la mia ansia, o le interferenze emotive che potrebbero incidere sul mio percorso di studi.
13. Riuscire a mantenere sotto controllo l'ansia prima di un esame
14. migliorare la mia ansia, il collaborare con gli altri
15. spero di riuscire a gestire la mia ansia
16. Controllare di più la mia ansia
17. Devo cercare di eliminare le ansie

18. anche nel questionario QPCS sono molti i punti critici caratterizzati sempre dalla mia eccessiva ansia. Cercherò infatti di ordinare le mie idee per avere sia progetti sia obiettivi del futuro, modificando anche la percezione che ho di me e delle mie competenze.

19. Impiegherò i consigli tentando di gestire in miglior modo l'ansia e facendo in modo che gli avvenimenti esterni non mi distraggano dallo studio.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire processi riflessivi

0,0028 5

1. cercherò di mettere in pratica la gestione di processi riflessivi in modo che possa studiare ed apprendere con più cura e memorizzare meglio.

2. riflettendo di più su il mio futuro lavorativo.

3. Prendendo coscienza delle mie competenze.

4. anche nel questionario QPCS sono molti i punti critici caratterizzati sempre dalla mia eccessiva ansia. Cercherò infatti di ordinare le mie idee per avere sia progetti sia obiettivi del futuro, modificando anche la percezione che ho di me e delle mie competenze.

5. Riflettendo sui vari consigli

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a gestire se stessi (autoregolazione e volizione)

0,0039 7

1. Migliorare nell'autoregolazione e volizione

2. Imparando ad autoregolarmi

3. Mi impegnerò a superare i vari ostacoli soprattutto per quanto riguarda l'autoregolazione e la volizione

4. L'organizzazione nelle situazioni d'apprendimento e di attività professionali, terrò presente i consigli e le definizioni emerse nel questionario.

5. Dovrò sforzarmi a migliorare nei punti più "critici", aiutandomi con i consigli dati e con la buona volontà.

6. dirigendomi verso me stessa

7. Per riuscire ad autoregolarmi al meglio e far crescere la mia volizione

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QPCS\imparare a lavorare e apprendere in gruppo

0,0117 **Tot. 22**

1. Penso che dovrei imparare a lavorare in gruppo, studiare e approfondire le tematiche affrontate a lezione con i miei colleghi.

2. penso di impiegare i consigli riguardanti la collaborazione con altri nel lavoro e nell'apprendimento

3. devo lavorare maggiormente insieme al gruppo

4. Impiegherò i consigli imparando a collaborare più frequentemente con altre persone al fine di apprendere meglio ciò che studio

5. In particolar modo cercherò di sforzarmi alla collaborazione nello studio, al confronto con i miei compagni in questo percorso di studi.

6. lavorando sulla motivazione personale e sulla collaborazione con gli altri

7. Alla luce del basso punteggio in F1, per altro analogo a quello emerso in C4, cercherò di migliorare questo mio aspetto della poca disponibilità alla collaborazione, in quanto il possesso di questa competenza, pur se non essenziale nel contesto scolastico, è fondamentale nel mondo del lavoro dove è spesso importante il lavoro di squadra.

8. per collaborare più con gli altri

9. Punto critico F1: penso di valutare la possibilità di lavorare in gruppo per migliorare il mio apprendimento su tale aspetto.

10. Migliorarmi nel cooperare con gli altri nello studio.

11. Per il lavoro in gruppo

12. E' emerso un punto critico riguardante la disponibilità allo studio collaborativo, sarà difficile modificare questo aspetto, per ora mi sono messa in contatto con altri studenti nei vari gruppi di facebook per lo scambio di opinioni, informazioni e chiarimenti su argomenti trattati, potrebbe essere un inizio...

13. cercando di essere più predisposta alla collaborazione con gli altri.

14. Essere più disponibile nel lavoro di gruppo

15. Penso di impiegare i consigli nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento.

16. migliorare la mia ansia, il collaborare con gli altri

17. collaborando con gli altri

18. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo

19. Nel QPCS ho ottenuto un punteggio medio basso nella competenza riguardante la collaborazione con gli altri. Riflettere su questo è stato importante, ho preso più consapevolezza delle motivazioni sottostanti questa mia difficoltà. Non trovo sia un aspetto indispensabile da migliorare, ma sicuramente può portare beneficio lavorarci su. Vorrei quindi sperimentare delle esperienze positive di lavoro di gruppo.

20. l'unico punto critico è stato quello alla collaborazione con altri. Penso di provare a rivalutare il "lavoro di gruppo" perché penso che nonostante non mi riesca molto difficile sia un modo molto interessante per poter riuscire bene.

21. Impiegherò i consigli cercando di collaborare maggiormente con gli altri al fine di motivarmi in maniera positiva ad attuare un processo di apprendimento

22. migliorare e aumentare le occasioni di apprendimento in collaborazione e in gruppo

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\augmentare la capacità di concentrazione

0,0128 **Tot. 30**

1. Sono emerse difficoltà nella concentrazione e nella percezione della competenza. Penso di impiegare i consigli suggeriti nei risultati del test, prestando più attenzione a pianificare il tempo, ad eliminare le fonti di distrazione e lavorando sugli aspetti motivazionali.

2. dovrò lavorare molto sulla capacità di concentrazione

3. Per cercare di risolvere il mio punto critico, ovvero la difficoltà di concentrazione,

4. rispetto alla mia difficoltà di concentrazione cercherò di diminuire l'esposizione ad apparecchi elettronici

5. evitare fonti di distrazione per migliorare la mia concentrazione e organizzare meglio il mio tempo

6. cercherò di concentrarmi maggiormente durante lo studio e cercherò di creare uno spazio mio dove poter studiare senza essere disturbata da niente.

7. per il fattore che riguardava la difficoltà di concentrazione, sono iniziata ad andare in biblioteca.

8. controllare la distrazione

9. togliendo via tutti gli oggetti o i contesti che mi portano a distrazioni

10. penso di impiegare i consigli nel trovare strategie efficienti affinché migliori la mia difficoltà di concentrazione in alcuni ambienti, eliminando magari fonti di distrazione

11. iniziando a concentrarmi

12. eliminare fonti di distrazione

13. prestando più attenzione durante lo studio

14. attenzione per poter più velocemente portare a termine i miei doveri.

15. per aumentare il mio tempo di concentrazione

16. cerco di non distrarmi facilmente come è successo fino ad ora

17. per cercare di saper gestire l'ansia e la concentrazione e sapermi organizzare meglio il lavoro

18. per quanto riguarda l'ansietà e la difficoltà a concentrarmi.

19. sviluppando delle strategie di controllo dell'attenzione.

20. riscontro difficoltà nella concentrazione degli studi e nell'organizzarmi nei tempi e spazi a disposizione, quindi mi impegnerò di più per avere risultati migliori

21. Devo correggere soprattutto l'aspetto della concentrazione; dopo tre anni di attività lavorativa senza studio rilevo difficoltà nel concentrarmi.

22. Mi impegnerò a superare i vari ostacoli soprattutto per quanto riguarda la difficoltà di concentrazione

23. cercherò di cambiare soprattutto il modo in cui mi concentro in un compito

24. penso di impiegare i consigli per migliorare la mia attitudine allo studio soprattutto nell'ambito delle interferenze emotive, cercando di concentrarmi di più.

25. Penso che mi impegnerò a studiare in gruppo e cercare di collaborare con altri al fine di raggiungere risultati migliori aiutandosi a vicenda con i compagni, visto che è emerso dal QSA che ho difficoltà nel concentrarmi e organizzare spazi e tempi di lavoro.

26. Spero di poter riparare alla mia difficoltà di concentrazione.

27. Avere maggiore concentrazione ed evitare le distrazioni

28. cercando di escogitare metodi efficaci per mantenere alto il livello di concentrazione

29. Iniziando a limitare al massimo le possibili fonti di distrazione

30. è emerso che tendo a distrarmi abbastanza facilmente. Proverò a creare un ambiente di studio nel quale sarà più facile la concentrazione.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\umentare la capacità di perseveranza

0,0002 **Tot. 1**

1. migliorare l'aspetto che riguarda il mio grado di perseveranza

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\essere più disponibili a lavorare e studiare in gruppo

0,0120 **Tot. 28**

1. devo essere più disponibile a lavorare in gruppo

2. più disponibile a collaborare con altre persone al fine di riuscire a svolgere meglio i compiti a me assegnati.

3. per essere più collaborativa

4. cercando di essere più disponibile nei lavori di gruppo

5. mostrandomi disponibile al lavoro con altri

6. a migliorare le mie capacità al fine di lavorare di più con gli altri, in gruppo.

7. profilo invitando compagne di corso a preparare i prossimi esami assieme

8. lavorando di più in gruppo

9. studio collaborativo per migliorare il mio apprendimento

10. Punto critico C4: prenderò in considerazione lo studio collaborativo al fine di migliorare il mio apprendimento e di imparare a lavorare in gruppo.

11. Soprattutto cercare di studiare assieme agli altri

12. Per quanto riguarda il lavoro in gruppo

13. E' emerso un punto critico riguardante la disponibilità allo studio collaborativo, sarà difficile modificare questo aspetto, per ora mi sono messa in contatto con altri studenti nei vari gruppi di facebook per lo scambio di opinioni, informazioni e chiarimenti su argomenti trattati, potrebbe essere un inizio...

14. Così da rendermi più disponibile ad una collaborazione nello studio e/o nel lavoro

15. per quanto riguarda il lavoro di gruppo

16. Penso di impiegare e di applicare i consigli emersi per quanto riguarda il fattore critico della disponibilità alla collaborazione, cercando di impegnarmi a lavorare all'interno di gruppi.

17. Prendo in considerazione l'importanza e l'utilità di uno studio partecipativo e collaborativo

18. Iniziando a studiare in gruppo

19. imparare a collaborare con gli altri

20. collaborando di più con gli altri

21. Penso che mi impegnerò a studiare in gruppo e cercare di collaborare con altri al fine di raggiungere risultati migliori aiutandosi a vicenda con i compagni, visto che è emerso dal QSA che ho difficoltà nel concentrarmi e organizzare spazi e tempi di lavoro.

22. cercherò di essere più disponibile a svolgere lavori di gruppo

23. Prendere in considerazione l'idea di lavorare in gruppo

24. Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo

25. Sono sollevata e contenta degli esiti e in futuro anche se trovo più proficuo lo studio individuale mi impegnerò per quello di gruppo.

26. Mi rendo conto di essere una persona abbastanza individuale, perciò mi impegnerò a trarre maggiori profitti nei lavori di gruppo

27. cercherò sicuramente di essere più disponibile per il lavoro collettivo.

28. migliorare le esperienze di lavoro in collaborazione

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a controllare disorientamento e ansia di fronte ad esperienze nuove

0,0009 **Tot. 2**

1. imparerò a controllare le situazioni che causano disorientamento nelle attività svolte per la prima volta e di conseguenza imparerò a gestire il mio stato d'ansia.

2. migliorerò nell'autointerrogarmi e nell'orientarmi mentre sto studiando.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a controllare le interferenze emotive

0,0122 **Tot. 30**

1. nell'interferenza emotiva, punto critico rilevato nel mio profilo. cercherò di controllare le mie emozioni, soprattutto per i miei piani di studio

2. imparando a gestire meglio le influenze negative dovute a situazioni emotive o d'ansia

3. tenterò di controllare maggiormente le mie reazioni emotive che sono risultate essere il mio punto critico, in grado di interferire con lo studio e il lavoro

4. per evitare che le interferenze emotive mi inibiscano

5. Riconoscendo e gestendo le mie emozioni

6. cercando di capire dove migliorarmi e in quale situazione devo avere un comportamento più sicuro e meno guidato dalle interferenze emotive

7. cercando di controllare le mie emozioni ed ansie

8. gestire l'ansia nelle diverse situazione e gestire le interferenze emotive

9. non farmi influenzare troppo dai problemi personali

10. imparare a gestire le mie emozioni

11. Ho trovato molto utili i consigli riguardo la gestione dell'emotività e dell'ansia
12. Dovrei imparare a gestire le mie emozioni
13. per il futuro cercherò di tenere sotto controllo la mia ansia e di evitare che l'emotività interferisca.
14. Devo migliorare le mie interferenze emotive.
15. imparare a gestire meglio le emozioni per vivere con più serenità gli impegni scolastici.
16. ho potuto riflettere sulle mie problematiche dettate dall'ansietà e interferenze emotive.
17. eliminare la componente emotiva il più possibile
18. autogestire la mia emotività
19. sentendomi più sicura di me stessa, senza farmi influenzare troppo dagli eventi che mi circondano
20. cercherò di gestire in modo migliore la mia ansia, o le interferenze emotive che potrebbero incidere sul mio percorso di studi.
21. rifletto sulle situazioni e sugli aspetti che possono provocarmi reazioni emotive intense e un'inquietudine diffusa per imparare a conoscere e gestire le mie emozioni e a vivere con serenità i miei impegni scolastici.
22. Utilizzerò il consiglio riguardante lo stato emotivo
23. penso di impiegare i consigli per migliorare la mia attitudine allo studio soprattutto nell'ambito delle interferenze emotive. cercando di concentrarmi di più.
24. Il QSA mi ha dato modo di riflettere sulle mie interferenze emotive e di impegnarmi a controllarle in futuro.
25. Essere più sicura di me lasciando da parte la parte emotiva
26. Sono una ragazza eccessivamente emotiva e ansiosa, dovrò lavorare molto su me stessa per poter raggiungere livelli accettabili di ansietà ed emotività.
27. In secondo luogo proverò a non far interferire alcuni eventi della mia vita privata nello studio e nell'apprendimento.
28. Imparando a gestire le mie emozioni
29. Mi sono resa conto di aver riscontrato un punteggio alto per quanto riguarda l'ansietà di base e le interferenze emotive, in realtà lo immaginavo, perché purtroppo sono due "elementi" che mi caratterizzano da tempo e che non riesco a controllare ancora bene.
30. Impiegherò i consigli tentando di gestire in miglior modo l'ansia e facendo in modo che gli avvenimenti esterni non mi distraggano dallo studio.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a gestire l'ansia

0,0154 **Tot. 34**

1. penso di impiegarli soprattutto nello studio, cercando di diminuire l'ansietà
2. penso di impiegare i consigli riguardanti l'ansietà
3. Diminuire la mia ansietà di base individuando il problema e la soluzione.

4. Per gestire meglio l'ansia in modo che non interferisca con la mia preparazione e prestazione
5. affrontare le interrogazioni o i compiti in classe con più serenità
6. cercando di controllare le mie emozioni ed ansie
7. mi riconosco come una persona molto ansiosa
8. riflettendo su ciò che mi provoca ansia e cercare di vivere con serenità i miei impegni scolastici
9. gestire l'ansia nelle diverse situazioni e gestire le interferenze emotive
10. cercando di ridurre a una dimensione accettabile l'ansia eccessiva per affrontare meglio un futuro esame
11. Ho trovato molto utili i consigli riguardo la gestione dell'emotività e dell'ansia
12. Moderare il livello di ansietà
13. per il futuro cercherò di tenere sotto controllo la mia ansia e di evitare che l'emotività interferisca.
14. uno dei punti critici era l'ansietà di base che cercherò ora in avanti di superare ed utilizzare per ottenere il massimo in ogni campo
15. cercherò di concentrarmi sulla risoluzione di alcuni aspetti e sulla gestione e moderazione dell'ansia.
16. ho potuto riflettere sulle mie problematiche dettate dall'ansietà e interferenze emotive.
17. Penso di dover cercare di controllare l'ansia eccessiva che si manifesta particolarmente in vista di un esame.
18. cercare di gestire l'ansietà
19. cercare di saper gestire l'ansia e la concentrazione e sapermi organizzare meglio il lavoro
20. Devo imparare a gestire l'ansia
21. Soprattutto per l'ansietà di base che molte volte mi blocca.
22. per quanto riguarda l'ansietà e la difficoltà a concentrarmi.
23. cercherò di gestire in modo migliore la mia ansia, o le interferenze emotive che potrebbero incidere sul mio percorso di studi.
24. cercherò di mettere in atto tutto ciò che è emerso, in particolare l'ansietà di base
25. Penso di impiegare i consigli riflettendo sugli elementi che mi provocano un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione gestibile
26. gestire meglio la mia ansia
27. Dovrei imparare a riflettere sugli eventuali elementi che possano provocarmi un'ansia eccessiva per ricondurli ad una dimensione accettabile e gestibile della stessa, in modo da renderla funzionale alle mie aspettative di conoscenza e di performance
28. raggiungere un controllo maggiore dell'ansia
29. provando a riflettere su ciò che mi provoca ansia.
30. Nel questionario sono molti i punti critici emersi, ma quello su cui vorrei lavorare di più in futuro è quello dell'ansia
31. Sono una ragazza eccessivamente emotiva e ansiosa, dovrò lavorare molto su me stessa per poter raggiungere livelli accettabili di ansietà ed emotività.

32. cercando di controllare nel migliore dei modi possibili l'ansia

33. Mi sono resa conto di aver riscontrato un punteggio alto per quanto riguarda l'ansietà di base e le interferenze emotive, in realtà lo immaginavo, perché purtroppo sono due "elementi" che mi caratterizzano da tempo e che non riesco a controllare ancora bene.

34. Impiegherò i consigli tentando di gestire in miglior modo l'ansia e facendo in modo che gli avvenimenti esterni non mi distraggano dallo studio.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a gestire tempi e ambiente di apprendimento (autoregolazione)

0,0090 **Tot. 21**

1. organizzerò meglio il mio ambiente di studio

2. migliorare l'aspetto dell'autoregolazione dal punto di vista della gestione dello studio e della propria emotività.

3. organizzando meglio il mio tempo

4. organizzare meglio il mio tempo

5. cercherò di mantenere costante l'organizzazione dei lavori a casa

6. organizzare al miglior modo lo studio

7. cercherò di concentrarmi maggiormente durante lo studio e cercherò di creare uno spazio mio dove poter studiare senza essere disturbata da niente.

8. Per il futuro cercherò di organizzare il mio lavoro/studio ottimizzando i tempi, utilizzando strategie appropriate per il raggiungimento dei miei obiettivi

9. Penso di impegnarmi di più nello studio, cercare una strategia valida per lo studio

10. organizzando in modo migliore gli spazi e i tempi per lo studio

11. nel mio studio futuro presterò molta attenzione ai modi di fare e di agire, al fine di cambiare gli aspetti critici da me ottenuti.

12. Penso di impiegarli in maniera più consapevole, migliorando i miei percorsi di studio o di lavoro

13. per cercare di saper gestire l'ansia e la concentrazione e sapermi organizzare meglio il lavoro

14. ed essere più sicura di organizzarmi, valutarmi nelle cose che faccio.

15. riscontro difficoltà nella concentrazione degli studi e nell'organizzarmi nei tempi e spazi a disposizione, quindi mi impegnerò di più per avere risultati migliori

16. Studiare con costanza e fare collegamenti per memorizzare meglio gli argomenti.

17. Penso che mi impegnerò a studiare in gruppo e cercare di collaborare con altri al fine di raggiungere risultati migliori aiutandosi a vicenda con i compagni, visto che è emerso dal QSA che ho difficoltà nel concentrarmi e organizzare spazi e tempi di lavoro.

18. sperimentare diversi tipi di organizzazione del tempo di studio

19. è emerso che tendo a distrarmi abbastanza facilmente. Proverò a creare un ambiente di studio nel quale sarà più facile la concentrazione.

20. cercherò di darmi degli obiettivi da raggiungere e di impegnarmi al massimo per raggiungerli.

21. Per mantenere determinazione e costanza negli obiettivi prefissati

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare a porre e a porsi delle domande (autointerrogazione)

0,0035 8

1. ponendomi domande prima, durante e dopo lo studio
2. Autointerrogarsi é uno dei punti più importanti per poter procedere con lo studio
3. Spero di migliorare ponendo delle domande ai compagni e all'insegnante oppure usando le domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio. Questo per quanto riguarda l'autointerrogazione.
4. Penso di impiegare I consigli riflettendo ogni volta prima di iniziare un percorso di studio.
5. Impegnandomi di più nello studio e riflettere attentamente.
6. autointerrogarmi mentre sto studiando.
7. pormi quindi più domande durante lo studio
8. cercherò di autointerrogarmi di più, per controllare il mio livello di preparazione, sfruttando le domande poste dal libro o dal docente.

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare ad attribuire le cause a fattori controllabili

0,0007 2

1. essere più consapevole del fatto che il mio impegno e i miei sforzi, e non cause incontrollabili, possano determinare i risultati che otterrò.
2. riflettendo sulla mia capacità nell'apprendere senza assegnare molta responsabilità a fattori incontrollabili (come la fortuna, domande facili o difficili).

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\imparare ad usare organizzatori semantici

0,0033 9

1. Valutando meglio l'uso degli organizzatori semantici
2. esercitarmi ad utilizzare organizzatori semantici
3. utilizzerò schemi e tabelle per sintetizzare i concetti chiave
4. Grazie al QSA ho iniziato ad usare mappe e schemi
5. servendomi maggiormente di organizzatori semantici
6. iniziando ad utilizzare gli organizzatori semantici
7. In futuro cercherò di utilizzare gli organizzatori semantici in modo che possa ricordare meglio i concetti e sviluppare la mia capacità di problem solving.
8. Studiare con costanza e fare collegamenti per memorizzare meglio gli argomenti.

9. dal questionario è emerso che non faccio un uso adeguato degli organizzatori semantici, non mi trovo bene infatti nel gestire i miei studi con tali strumenti ma proverò comunque ad utilizzarli

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\migliorare percezione di competenza

0,0054 **Tot. 13**

1. Sono emerse difficoltà nella concentrazione e nella percezione della competenza. Penso di impiegare i consigli suggeriti nei risultati del test, prestando più attenzione a pianificare il tempo, ad eliminare le fonti di distrazione e lavorando sugli aspetti motivazionali.

 2. cercherò di credere in me stessa maggiormente

 3. cercherò di credere più in me stessa

 4. in merito alla strategia percezione di competenza. E' mia intenzione impegnarmi al fine di migliorare questa mia criticità, ostacolo in ambito scolastico ma anche nella vita quotidiana.

 5. impegnarmi e credere più in me stessa e nelle mie capacità

 6. essere più sicura di me stessa

 7. per migliorare la mia autostima

 8. sentendomi più sicura di me stessa, senza farmi influenzare troppo dagli eventi che mi circondano

 9. cercare di avere una percezione della mia competenza più efficace

 10. la percezione di me è in stretta relazione con la motivazione e il successo scolastico, pertanto comincerò a prendere più sicurezza di me stessa

 11. penso di impegnarmi dandomi più fiducia riguardo le mie capacità di competenza.

 12. Essere più sicura di me lasciano da parte la parte emotiva

 13. Devo avere più fiducia in me, nella mia auto-efficacia
-

Nodes\come pensi di impiegare consigli rilasciati in seguito ai punti critici emersi nel QSA\sperimentare diverse strategie elaborative per migliorare lo studio

0,0019 **Tot. 4**

1. Penso che sperimenterò diverse metodologie di elaborazione e di studio nonché di ripasso delle nozioni d'esame.

 2. Penso di utilizzare i consigli, per nuove strategie elaborative

 3. Penso che ho bisogno di fare più collegamenti tra quello che apprendo e situazioni reali

 4. Migliorare le mie strategie elaborative, penso sia fondamentale adottare una strategia precisa.
-

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\cercando di vivere maggiormente e in modo positivo il presente

0,0067 12

1. credendo di più in me stessa e vivere di più il presente.
2. guardando con più positività al presente
3. mostrando più fiducia nel presente
4. con molta calma, agendo sui pensieri di ogni giorno
5. Cercherò di equilibrare e godere meglio del mio presente e a ad avere più fiducia in me stessa
6. penso di raggiungerlo concentrandomi di più sul presente e cercando di adottare un comportamento e un atteggiamento più positivo.
7. Pendo di migliorare il mio presente edonista.
8. soddisfacendo di più il mio presente edonista.
9. penso che in futuro, a partire già da ora, sarò più equilibrata sulla prospettiva del presente
10. I punteggi che si allontanano maggiormente dai punteggi ideali riguardano soprattutto la dimensione del presente. Nella dimensione presente-edonista il punteggio è più basso di quello ideale e per raggiungerlo dovrei per esempio concentrarmi meno sulla gratificazione del presente cercando situazioni stimolanti e impegnative per mettermi in gioco. Mentre il punteggio nella dimensione presente-fatalista è più alto di quello ideale e per raggiungerlo dovrei per esempio credere più in me stessa e nelle mie possibilità.
11. dovrei avere una prospettiva del presente un po' più alta
12. cercherò sicuramente di essere meno negativa.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\concentrando l'attenzione più sul presente e meno sul passato

0,0043 **Tot. 8**

1. penso di raggiungerlo concentrandomi maggiormente sul presente e meno al passato
2. In futuro penso di raggiungere un "orientamento temporale equilibrato" cercando di vivere di più il presente edonistico e cercando di limitare il ricordo delle esperienze passate che hanno avuto un esito negativo.
3. accettando il mio passato ed utilizzandolo al fine di non compiere i medesimi errori
4. cercando di separare la vita presente con quella passata
5. concentrandomi più sul presente e non facendomi influenzare dal passato e dal futuro impedendomi così di vivere in tutta pienezza oggi
6. 'unica cosa che potrei fare è quella di non pensare più al passato, ma è anche vero che le esperienze negative non influiscono il mio presente.
7. Penso di sotterrare o superare il passato e vivere più il presente
8. Penso di raggiungere un orientamento temporale equilibrato concentrandomi solo ed esclusivamente sul presente, anche se mi rendo conto che non è facile cercare di non farsi influenzare dalle esperienze passate.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\concentrando l'attenzioni più sul futuro e meno sul passato (positivo e negativo)

0,0050 **Tot. 9**

1. Cercando di lasciarmi influenzare in una misura decisamente ridotta dalle esperienze passate, felici o infelici che siano, e di concentrarmi sui miei obiettivi futuri per rendere il mio percorso soddisfacente.
2. rivolgendo il mio pensiero più verso il futuro che verso il passato
3. cercando di pensare meno alle esperienze negative passate e rivolgendo l'attenzione di più verso il futuro
4. facendo meno riferimento agli sbagli commessi in passato e concentrandomi per il futuro
5. Devo cambiare la mia concezione di passato. Devo pensare che tutto ciò che è successo sono esperienze che mi hanno fatto crescere e che mi aiuteranno in futuro
6. Spero di raggiungerlo lasciando andare alcune cose accadute nel mio passato, e concentrandomi maggiormente sulle scelte future
7. Non avere più rimorsi nel passato per avere un futuro migliore
8. diminuendo i pensieri verso il passato-negativo
9. Credo di dover completamente sconvolgere la mia prospettiva temporale. credo di dare troppa importanza al passato e poca al presente e la paura di delusioni mi porta a non affrontare al meglio il futuro.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\controllando gli impulsi (presente edonista) e concentrando l'attenzione più sui benefici a lungo termine (futuro)

0,0005 **Tot. 1**

1. Dalla compilazione dello ZTPI nel presente-edonista ho ottenuto un punteggio alto quindi in futuro mi impegnerò a controllare gli impulsi ad essere più coerente nelle decisioni e mi soffermerò sui benefici a lungo termine e non soltanto su quelli dell'immediato che un percorso può offrirmi

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\focalizzando meno l'attenzione sugli aspetti negativi e più su quelli positivi del passato

0,0056 **Tot. 10**

1. penso di raggiungerlo cominciando a staccarmi un po' dal passato
2. Guardando meno al passato
3. Evitare di focalizzarmi sugli aspetti negativi del mio passato.
4. Devo cercare di guardare al passato con più leggerezza rispetto alle esperienze negative.
5. sto facendo in modo che il mio passato non influenzi il mio futuro
6. cercando di guardare meno il passato, soprattutto guardandolo in modo positivo.
7. cercherò di assumere comportamenti meno estremi rispetto soprattutto al passato
8. Non facendomi influenzare troppo dal passato.
9. Sicuramente dovrei far sì che il passato incida meno sulle mie azioni
10. Pensando un po' di meno al passato.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\guardando in maniera più positiva il futuro

0,0041 **Tot. 9**

1. Cercando di essere più positiva rispetto al futuro.
2. considerando il mio futuro più positivo

-
3. affinché non ci sia carenza di autostima e quindi una positiva visione di se stessi e del futuro bisogna impegnarsi costantemente nella ricerca e raggiungimento dei propri obiettivi

 4. riflettere più al futuro

 5. dove sicuramente potrei intervenire con diverse strategie è sulla mia considerazione del futuro, sul mio dare un "senso" maggiore ad esso.

 6. penso di raggiungerlo cercando di modificare il mio atteggiamento verso il futuro

 7. Penso di raggiungerlo come ho sempre fatto, guardando avanti con fiducia.

 8. penso di raggiungerlo cercando di abbassare il punteggio del presente fatalista e pensare che la ragione dei miei successi o insuccessi dipendano da me. spero inoltre di alzare il punteggio del futuro

 9. Essere proiettata molto più verso il futuro.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\iniziando a pensare di avere io il controllo della mia vita e di non dipendere dal destino o da altre cause esterne

0,0030 **Tot. 6**

-
1. cercherò di riflettere sul fatto che posso controllare quello che accade, non è tutto dettato dal destino

 2. pensare meno che la mia vita sia legata al destino

 3. pensando più in modo concreto e assumendomi le mie colpe

 4. I punteggi che si allontanano maggiormente dai punteggi ideali riguardano soprattutto la dimensione del presente. Nella dimensione presente-edonista il punteggio è più basso di quello ideale e per raggiungerlo dovrei per esempio concentrarmi meno sulla gratificazione del presente cercando situazioni stimolanti e impegnative per mettermi in gioco. Mentre il punteggio nella dimensione presente-fatalista è più alto di quello ideale e per raggiungerlo dovrei per esempio credere più in me stessa e nelle mie possibilità.

 5. penso di raggiungerlo cercando di abbassare il punteggio del presente fatalista e pensare che la ragione dei miei successi o insuccessi dipendano da me. spero inoltre di alzare il punteggio del futuro

 6. Sicuramente devo guardare al futuro in maniera positiva, non avere nostalgia del passato. E accettare il fatto che non tutto nella vita avviene per caso.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\non concentrando l'attenzione unicamente sul futuro (causa di ansia negativa)

0,0016 **Tot. 3**

-
1. non pensando troppo al futuro

 2. godendomi di più al presente senza pensare unicamente al futuro

 3. cercando di equilibrare l'ansia e di avere una visione più aperta verso il futuro.

Nodes\come pensi di raggiungere un orientamento temporale equilibrato (ZTPI)\vivendo il presente, progettando il futuro e non facendosi influenzare in modo negativo dal passato

0,0162 **Tot. 29**

-
1. penso di raggiungere un orientamento più equilibrato sfruttando la consapevolezza acquisita vivendo al meglio il presente, con uno sguardo al futuro e, accantonando eventuali influenze passate.

2. Penso di raggiungerlo lavorando sulla prospettiva del presente edonistico (il cui punteggio è risultato molto basso, anziché moderatamente alto, sia in ordine al profilo ideale sia in riferimento al percentile - sotto il primo percentile - delle persone che condividono il mio score) tentando di trovare gratificazione nel presente in ogni istante della vita senza rinunciare al riposo e al divertimento. Inoltre, avendo ottenuto un punteggio basso nella prospettiva temporale rivolta al futuro, proverò a divenire consapevole dell'importanza di pianificare le mie azioni in linea con la realizzazione degli scopi futuri. Credo, poi, che il punteggio alto, anziché basso previsto dal modello ideale, ottenuto nella prospettiva del presente fatalista abbia contribuito a trascinare verso il basso le due prospettive del presente edonista e del futuro. Questo orientamento squilibrato verso il presente fatalista dovrà essere da me modificato cercando di sentirmi maggiormente artefice del mio destino e di credere che i miei successi dipendano dal mio impegno e dai miei sforzi piuttosto che da cause esterne.
-
3. non facendomi influenzare dalle esperienze del passato ed impegnandomi nel mio presente per avere un futuro felice
-
4. ho dei valori molto bassi per il presente edonista e per il futuro. quindi dovrei trovare il giusto compromesso, cioè prendermi qualche gratificazione nel presente e pianificare le future.
-
5. Penso di raggiungerlo non focalizzando il mio orientamento temporale solo sulla zona del passato negativo ma prendere in considerazione e quindi cercare di modificare il punteggio anche sulle altre zone più idonee a raggiungere un orientamento temporale equilibrato.
-
6. Mia intenzione è impegnarmi per raggiungere un orientamento temporale equilibrato. Proverò a porre maggiore attenzione ai fattori critici, cercando di rendermene consapevole quando si presenteranno nella vita quotidiana.
-
7. Spero di raggiungere un orientamento temporale equilibrato, migliorando la mia visione del passato-positivo e aumentando la tendenza a pianificare le azioni per il futuro.
-
8. Riprendendo più attimi del passato positivo, riuscire a mantenerli nel presente per poi ritrovarli nel futuro.
-
9. riuscendo ad equilibrare il tempo tra il lavoro/studio e quella che sarà la mia vita futura sperando di realizzarmi in ogni mio obiettivo.
-
10. Spero di raggiungere un equilibrio fra ciò che ho vissuto in passato e quello che vivo nel presente, in modo tale che esso, non possa interferire con il mio futuro.
-
11. personalmente sarà difficile per me raggiungere orientamento temporale equilibrato, a causa di una vita un po' particolare, ma sicuramente cercherò di trovare un equilibrio, anche per il mio benessere.
-
12. Mi prefiggo l'obiettivo di vivere meno nel presente-fatalista, più nel presente-edonista e soprattutto di non vivere nel passato-negativo.
-
13. sfruttando al meglio le occasioni del presente considerando l'ipotesi che possano essere "utili" anche nel futuro
-
14. cercando di farmi influenzare nel modo corretto dalle principali componenti della Prospettiva Temporale, in modo tale da poter acquisire un orientamento temporale equilibrato
-
15. impegnandomi a pensare di più al presente e al futuro senza focalizzarmi troppo sul passato
-
16. cercando di concentrarmi sul presente e su ciò che posso ottenere da qui al futuro.
-
17. migliorando sul mio modo di pensare su alcuni aspetti del passato, del presente del futuro.
-
18. non ho un orientamento temporale equilibrato quindi cercherò di impegnarmi meglio nel presente e ottenere ottimi risultati nel futuro
-
19. pensando molto più fortemente alle mie aspettative future senza dimenticare ovviamente le mie esperienze. Nel mio percorso ora sono ancora fermo nel mio passato, devo piano piano cominciare a migliorare la mia prospettiva presente progettandomi in maniera più sicura sul mio futuro.
-
20. Penso di raggiungerlo facendo sì di non avere una tendenza di una visione pessimistica e negativa del passato. E dovrei pianificare le mie azioni e rimandare la gratificazione al momento.
-

-
21. cercherò di raggiungere un orientamento temporale equilibrato non dimostrando un atteggiamento fatalista nei riguardi del presente, divertendomi di più senza riflettere sul futuro, ma comunque prefissando degli obiettivi e ragionare sui vantaggi e svantaggi delle mie decisioni.
-
22. penso di raggiungere il futuro continuando a crescere in me conoscenze, esperienze e competenze non solo in campo lavorativo, così da ottenere i miei obiettivi
-
23. Sicuramente devo guardare al futuro in maniera positiva, non avere nostalgia del passato. E accettare il fatto che non tutto nella vita avviene per caso.
-
24. con un presente stabile e coerente che ne consegue un orientamento al futuro
-
25. Penso di raggiungerlo cercando di vivere la vita con più spensieratezza, godendomi di più il momento e di avere un orientamento verso il futuro più alto cercando di essere meno insicura nel fissare degli obiettivi per il futuro
-
26. Non avendo rimpianti, cercando di "lavorare" il meglio che io posso utilizzando sia la testa e il cuore, avendo uno sguardo sia verso il passato e sia verso il futuro
-
27. Nel questionario ZTPI il punto più critico è quello della prospettiva temporale passato-negativa. In futuro vorrei non 'nascondermi' più nel mio passato e nelle mie esperienze negative, ma vorrei concentrarmi solo sul presente e sugli obiettivi futuri.
-
28. cercherò di pensare in maniera più positiva agli eventi passati, per poter utilizzare le esperienze precedenti nel futuro.
-
29. Mi piace pianificare la mia vita, e scoprire cosa mi attenderà.
-

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\ a scuola test di autovalutazione e orientamento di competenze strategiche per l'apprendimento

0,0066 **Tot. 18**

-
1. quesiti molto simili a questi che oltre ad indagare sul metodo di studio e di apprendimento
-
2. alla scuola superiore attraverso materie come psicologia e metodologia. Grazie a dei test somministrati dal docente
-
3. test di autovalutazione
-
4. un percorso di orientamento personale con l'aiuto di una psicologa. Attraverso dei test
-
5. Nella scuola media ci hanno proposto dei test simili al QSA e QPCS
-
6. In precedenza ho avuto la possibilità di riflettere, anche se non in modo così approfondito, su strumenti sia di auto-valutazione facendo delle vere e proprie prove di compiti o interrogazioni da autovalutare; sia delle competenze strategiche soffermandoci soprattutto su i metodi di studio utilizzati e facendo un confronto su di essi. Questo è un argomento venuto fuori nell'ambito scolastico che è stato al centro di alcuni dibattiti e lezioni. I risultati sono stati buoni perchè ci ha permesso di conoscere e comprendere anche altre strategie di studio che magari fino a quel momento non avevamo considerato.
-
7. avevo già svolto in precedenza un test simile al QSA che mi venne somministrato durante il primo anno di liceo.
-
8. Ho soprattutto fatto esperienza con alcuni test di orientamento scolastico, dove essi mi richiedeva di rivedere le mie abitudini, quello che penso di me stesso e quello che secondo me pensano gli altri.
-
9. Con test psicologici che riguardavano il relazionarsi nell'ambito scolastico.
-
10. Ho potuto riflettere su questi aspetti grazie a dei test che ci avevano fornito alla scuola superiore.
-

11. In passato, in ambito scolastico, mi sono stati proposti dei semplici questionari riguardanti le mie strategie di studio.

12. Un questionario QSA, fatto in terzo superiore, per capire le nostre mancanze o le nostre lacune e debolezze.

13. test sottoposti dal mio liceo per auto valutare alcuni aspetti riguardanti lo studio, l'insegnamento ecc.

14. Alle medie: era un test che ti aiutava a conoscere le tue attitudini e passioni e quindi alla fine ti dava un profilo per poter scegliere al meglio la scuola superiore più adatta a te.

15. Test valutativi

16. A scuola, in primo superiore, ci somministrarono un test uguale al QSA.

17. A scuola parlando del concetto di didattica e di organizzazione della didattica e parlando di test cognitivi con la professoressa di scienze umane, di cosa sono le competenze e come vanno sfruttate o riconosciute.

18. -Scuola: attraverso dei questionari somministrati dagli insegnanti; -Amici: confrontandomi nei gruppi di studio per progetti scolastici;

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\Alternanza Scuola-Lavoro

0,0005 **Tot. 1**

1. Grazie all'alternanza scuola lavoro che la mia scuola ci offriva.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\attività di formazione con gli Scout

0,0011 **Tot. 4**

1. Facendo scout

2. Facendo scout da 12 anni, mi è capitato più volte di riflettere su strumenti di auto-valutazione e prospettive temporali, sia attraverso dei lavori di gruppo, sia attraverso delle esperienze singole di servizio e di riflessione che ti spingono ad acquisire una maggiore consapevolezza del proprio essere.

3. Esperienze di formazione scout che mi hanno portato a riflettere e a migliorare alcuni aspetti in questo

4. ambito scout

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\attività di orientamento scolastico con docente di riferimento

0,0008 **Tot. 2**

1. durante l'ultimo anno scolastico ho frequentato un corso di "memory" nel quale il professore ha spiegato le competenze strategiche

2. A scuola sono state organizzate delle lezioni che ci permettevano di fare delle domande su noi stessi conoscendoci meglio e dare anche delle risposte con delle motivazioni. Lo scopo di questi incontri era quello di ricercare quale lavoro noi eravamo in grado di svolgere attraverso le nostre capacità e se poteva divenire nel nostro futuro un'occupazione; ma soprattutto essi ci hanno permesso di facilitare la nostra scelta universitaria

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\esperienze di volontariato

N 0,0010 Tot. 5

1. in ambito di attività di volontariato, da me svolto per sostenere da un punto di vista psicologico ragazzi ed adulti appena usciti dal contesto del carcere (ex detenuti);
2. Nel gruppo di volontariato (Oratorio) con alcuni ragazzi per conoscerci meglio abbiamo fatti anche qualche test sulle dinamiche di gruppo che poi abbiamo messo in gioco per la preparazione di diversi percorsi cristiani sia su di noi che sui ragazzi assegnati per la prima comunione/cresima.
3. volontariato in una comunità
4. Grazie alle diverse esperienze di volontariato, ho scoperto aspetti del mio carattere che in qualche modo compromettevano le mie prestazioni nel mio percorso scolastico.
5. Gruppi di volontariato: grazie ad alcuni anni in cui ho operato come volontaria in un doposcuola della mia città.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\esperienze lavorative

0,0022 Tot. 8

1. Collaboro all'interno di un centro didattico e formativo.
2. sono un'educatrice
3. lavoro come animatrice di un centro estivo
4. Lavorando in un asilo
5. L'esperienza lavorativa mi ha aiutato a crescere molto e a superare la mia timidezza di fronte ad altre
6. Nell'ambiente lavorativo, ahimè, molto spietato in questo periodo, ho potuto riscontrare gli aspetti pratici di molti temi trattati nei questionari.
7. Esperienze didattiche e lavorative con il conseguente progressivo miglioramento di me stessa
8. Ho avuto spesso l'occasione confrontarmi con altre persone, anche più grandi di me, soprattutto in ambito lavorativo ed è grazie a determinate esperienze che mi sono resa conto di avere di alcune mie carenze.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\lavori di gruppo con compagni di scuola

0,0017 Tot. 5

1. In particolar modo a scuola, ma anche nelle mie relazioni sociali quotidiane, spesso mi sono resa conto della mia poca propensione alla collaborazione e alla condivisione delle conoscenze
2. Durante il mio percorso scolastico nella scuola superiore, ho potuto mettere in atto alcuni aspetti che sono presenti nel QSA e QPCS , come ad esempio il lavoro in gruppo , perché la maggior parte delle volte facevamo dei gruppi di studio per studiare insieme; oppure l'ansietà di base che riuscivo a gestire grazie al supporto dei compagni, e inoltre anche la capacità di avere determinazione nello studio e di non lasciarmi distrarre dall'esterno mentre sto svolgendo un lavoro.
3. Attraverso lavori di gruppo che avevano lo scopo di conoscere meglio noi stessi e successivamente di metterci alla prova con gli altri.
4. Lavori di gruppo sono stati particolarmente utili nella mia esperienza scolastica passata con i miei amici, con risultati piuttosto positivi.
5. -Amici: confrontandomi nei gruppi di studio per progetti scolastici;

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\12 anni scout

0,0000 **Tot. 1**

1. Facendo scout da 12 anni

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\attività sparse lungo i cinque anni scuola superiore

0,0019 **Tot. 7**

1. Ho avuto modo in passato di riflettere su questi aspetti soprattutto durante il mio percorso formativo alla scuola superiore
2. per la classe quarta era previsto un percorso di orientamento personale con l'aiuto di una psicologa. Attraverso dei test ognuno era in grado di capire cosa modificare, e cosa invece andasse bene riguardo il proprio metodo di studio. Anche durante gli altri anni, con la professoressa di scienze umane abbiamo studiato e messo in pratica test simili
3. Durante il mio percorso scolastico nella scuola superiore, ho potuto mettere in atto alcuni aspetti che sono presenti nel QSA e QPCS, come ad esempio il lavoro in gruppo, perché la maggior parte delle volte facevamo dei gruppi di studio per studiare insieme; oppure l'ansietà di base che riuscivo a gestire grazie al supporto dei compagni, e inoltre anche la capacità di avere determinazione nello studio e di non lasciarmi distrarre dall'esterno mentre sto svolgendo un lavoro.
4. durante gli anni alla scuola superiore.
5. A livello scolastico
6. In passato, in ambito scolastico, mi sono stati proposti dei semplici questionari riguardanti le mie strategie di studio.
7. test sottoposti dal mio liceo per auto valutare alcuni aspetti riguardanti lo studio, l'insegnamento ecc.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\corso di

0,0000 **Tot. 1**

1. Tirocinio SDE

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\due anni e mezzo in comunità terapeutica

0,0002 **Tot. 1**

1. comunità terapeutica da due anni e mezzo

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\primo anno scuola superiore

0,0011 **Tot. 3**

1. avevo già svolto in precedenza un test simile al QSA che mi venne somministrato durante il primo anno di liceo.

2. mi è capitato di compilare dei questionari, nei quali era richiesto anche quale modo utilizzavamo per studiare e quale strategie venivano adottate. Ricordo di averlo fatto diversi anni fa, fine medie oppure inizio superiori. Il questionario presentava più tipologie di domande, famiglia, amicizia, studio...

3. A scuola, in primo superiore, ci somministrarono un test uguale al QSA.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\quarto e quinto anno scuola superiore

0,0000 **Tot. 1**

1. Durante il quarto e il quinto anno di liceo

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\quinto anno scuola superiore

0,0002 **Tot. 2**

1. durante l'ultimo anno scolastico

2. all'ultimo anno di liceo

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\scuola media

0,0016 **Tot. 3**

1. Nella scuola media ci hanno proposto dei test simili al QSA e QPCS

2. Alle medie: era un test che ti aiutava a conoscere le tue attitudini e passioni e quindi alla fine ti dava un profilo per poter scegliere al meglio la scuola superiore più adatta a te.

3. Nell'ultimo anno delle scuole medie ho effettuato un test attitudinale con lo scopo di riuscire a capire meglio quale potesse essere l'indirizzo di studi superiore più adatto alle mie potenzialità. Però ha rilevato la mia attitudine per molti tipi diversi di scuola (liceo classico, linguistico, artistico o scientifico), per cui, in sostanza, non mi è stato di grande aiuto.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\periodo e luogo passate esperienze\terzo anno scuola superiore

0,0003 **Tot. 1**

1. Un questionario QSA, fatto in terzo superiore, per capire le nostre mancanze o le nostre lacune e debolezze.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\relazioni e confronti quotidiani con gli altri

0,0086 **Tot. 22**

1. nelle mie relazioni sociali quotidiane

2. confronto diretto con amici, colleghi, insegnanti e genitori

3. Con gli amici spesso e volentieri si fanno questi "test" e a volte i risultati che si ottengono non sempre positivi ma ovviamente uno tende sempre a migliorare la propria personalità e i propri metodi, per studiare e per stare in compagnia.

4. Amici: Confrontandomi sul metodo di studio e il tempo di impiego per conseguire i risultati ho potuto confrontarmi e provare a migliorare il mio approccio all'apprendimento.

5. confrontandomi con la famiglia sia con i compagni di classe

6. L'esperienza più attinente è quella scolastica dove, grazie anche ai vari docenti avuti, ho potuto riflettere sulle mie competenze e sul mio processo di apprendimento

7. Tramite momenti di dialogo e confronto con persone con più esperienza di me, ma anche con persone alla pari. Il confronto con altri, ma anche la riflessione personale, sono elementi che arricchiscono la persona.

8. Tempo fa con i miei amici e compagni ho potuto riflettere su alcuni aspetti indicati dai fattori dei tre questionari, come ad esempio la disponibilità alla collaborazione, l'ansietà di base e la volizione (QSA). Insieme abbiamo espresso le nostre esperienze riguardo questi fattori e siamo stati sinceri riguardo i punti deboli e i punti di forza per vedere poi quali erano i risultati. Ci siamo ritrovati a discutere e a riflettere su questi argomenti perchè volevamo capire le diverse esperienze di ognuno di noi e volevamo confrontarci e scambiarci dei consigli (ad esempio chi utilizza di più gli schemi e le mappe si trova meglio ecc...). I risultati sono stati positivi perchè alla fine ognuno ha potuto ricavare qualche consiglio e ha ragionato sulle proprie capacità.

9. Con la mia famiglia in particolar modo mio padre che mi ha dato consigli utili al fine di riflettere e migliorare il mio modo di studiare. Con i miei amici di studio, perchè come ho ribadito anche all'interno dei questionari studiare e confrontarsi con gli altri lo ritengo davvero utile per migliorare se stessi e aiutare quanto possibile gli altri.

10. Facendo una riflessione con la mia famiglia del mio metodo di studio, delle mie capacità, del modo con cui mi approccio alle attività scolastiche (all'ambiente scolastico) e anche a lavorare in un gruppo. Si è dedotto che sono una ragazza determinata, che si impegna davvero in ciò che fa, infatti sono molto autoregolata, in quanto sono motivata nella riuscita dei compiti che mi vengono assegnati, in qualsiasi campo, anche extrascolastico. Per quanto riguarda il lavoro di gruppo, preferisco studiare prima da sola e poi magari, una volta che ho immagazzinato le conoscenze, posso confrontarmi con gli altri; se si tratta invece di un lavoro di gruppo in cui dobbiamo svolgere relazioni, fare cartelloni... allora mi fa molto piacere collaborare.

11. interazioni in ambiente familiare e scolastico

12. Premessa: Nella mia famiglia c'è l'abitudine ad analizzare fatti, persone e responsabilità quindi lo stile di attribuzione ad una certa azione, ad esempio, non è casuale. Cerchiamo di soffermarci su i motivi di un successo o di un fallimento. In secondo luogo, credo molto in una società solidale e cooperativa, cerco di rendermi disponibile sia nel lavoro e sia nello studio.

13. Parlando con i miei familiari ho avuto modo di provvedere sul mio metodo di studio, in quanto era confuso e poco ordinato. Con la scuola, insieme agli insegnanti, ho adottato un nuovo metodo di studio, basato sulla costruzione di schemi e riassunti.

14. Prima di fare i test (QSA, QPCS e ZTPI), ho avuto modo di riflettere su questi aspetti parlandone con amici.

15. Al liceo avevo una Professoressa magnifica, non svolgeva solo il suo lavoro ma ti aiutava come poteva in tutto. Per quanto mi riguarda si accorse che durante le interrogazioni, anche se avevo studiato bene e stavo andando bene, le sue espressioni mi influenzavano molto. Quando annuiva con la testa, ero tranquilla e

parlavo in maniera fluida, appena si fermava mi bloccavo e chiedevo dove avessi sbagliato. A casa invece, mio padre dice che io sono affetta da " un brutto handicap" che mi può distruggere ovvero la forte emotività, eppure da piccola non ero così, anzi. Secondo me, da piccola a causa della mia fortissima competitività e forse presunzione e arroganza, mi è stato detto troppe volte da mio padre (per farmi dare una calmata)

16. I questionari che mi sono auto somministrata non mi erano mai stati posti ma dal mio professore del liceo di scienze umane ero stata più volta portata a riflettere su vari fattori che vengono analizzati nei vari questionari. Tra questi l'ansia di base e le interferenze emotive dove appunto ho riscontrato le maggiori difficoltà.

17. Parlando con i miei amici, a proposito delle capacità e del successo nello studio. Con i professori di psicologia nella mia scuola, durante le lezioni e momenti al di fuori di esse.

18. In famiglia è capitato di riflettere su questi aspetti in seguito a problemi o sconfitte personali in ambito scolastico o amichevole, grazie al dialogo con la mia famiglia ho risolto molte insicurezze, dubbi etc... In ambito scolastico è capitato molte volte di affrontare percorsi inerenti al rendimento scolastico della classe; con l'aiuto di alcuni professori ho ottenuto consigli su come migliorare il mio metodo di studio per avere sicurezza nelle prove non solo scolastiche ma anche della vita quotidiana.

19. spesso per motivi di studio gli insegnanti ci hanno portato a riflettere su alcuni degli aspetti considerati nel questionario

20. Spesso mi capita di discutere con degli amici sulle strategie di apprendimento, confrontando le diverse posizioni. Ritenendo tutti molto utile lo studio in gruppo molte volte ci riuniamo per studiare in quanto riusciamo a mantenere un livello di concentrazione più alto. Inoltre a casa molte volte affronto il discorso sull' auto-valutazione con mia madre.

21. Discussioni con i miei genitori nel riflettere sulla mia vita del passato, del presente e del futuro, che mi hanno aiutata a capire alcune cose, che mi hanno poi portata ad avere risultati davvero ottimi. Ogni tanto anche con i miei amici affronto questi discorsi, bensì essendo coetanei ci possiamo confrontare gli uni con gli altri.

22. Confronti con parenti e colleghi di università e di lavoro. Non si possono definire dei risultati in quanto si tratta sempre più che altro di scambi colloquiali.

Nodes\\passate attività ed esperienze di orientamento\\sedute di psicoterapia o programma di recupero in comunità terapeutica per adolescenti

0,0022 **Tot. 7**

1. ALTRO: Psicologo. Sto incontrando uno psicologo perché emotivamente ho vissuto delle emozioni forti e ho bisogno di un aiuto. Quindi mi sto conoscendo piano-piano e cerco di migliorarmi in base a questo percorso

2. Ho riflettuto molto sull'approccio allo studio che avevo, sul metodo di studio che ancora sto perfezionando e sul perché non mi piaceva studiare o se studiavo non riuscivo mai a raggiungere l'obiettivo che mi ero prefissata. Ora sono molto più cosciente del perché avessi questo atteggiamento e degli scarsi risultati che ho avuto finora. Avendo preso coscienza delle mie debolezze e difficoltà maggiori, ora potrò cercare di superarle per raggiungere i miei obiettivi.

3. I punti sui quali, invece, ho approfondito e lavorato di più a livello personale sono sicuramente l'ansietà di base e le interferenze emotive con le quali avevo notevoli difficoltà che si riversavano ovviamente anche nello studio. I risultati ottenuti dal mio lavoro sono stati ottimi in quanto ho imparato a gestirmi meglio su questi versanti.

4. Nella mia esperienza personale, infine, mi è capitato di andare da un analista

5. terapia con una psicoterapeuta

6. si vivendo in una comunità terapeutica da due anni e mezzo.

7. Dall'anno 2012 ho svolto un programma di recupero presso una comunità terapeutica per adolescenti con problemi legati alle dipendenze da sostanze psicotrope, lì ho avuto l'opportunità di riflettere sia sulle mie capacità rispetto allo studio sia sul metodo e su quanto il mio passato e la mia emotività abbia influenzato le mie scelte. Durante questi anni grazie ai colloqui con gli educatori e i gruppi tematici e di confronto sono riuscita a conoscere i miei limiti e il modo in cui reagiscono di fronte alle difficoltà. E di conseguenza ho ripreso i studi più consapevolmente.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\sport

0,0001 **Tot. 1**

1. Esperienza in ambito sportivo

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\test attitudinale a scuola

0,0011 **Tot. 2**

1. Alle medie: era un test che ti aiutava a conoscere le tue attitudini e passioni e quindi alla fine ti dava un profilo per poter scegliere al meglio la scuola superiore più adatta a te.

2. Nell'ultimo anno delle scuole medie ho effettuato un test attitudinale con lo scopo di riuscire a capire meglio quale potesse essere l'indirizzo di studi superiore più adatto alle mie potenzialità. Però ha rilevato la mia attitudine per molti tipi diversi di scuola (liceo classico, linguistico, artistico o scientifico), per cui, in sostanza, non mi è stato di grande aiuto.

Nodes\passate attività ed esperienze di orientamento\Tirocinio universitario

0,0000 **Tot. 1**

1. Tirocinio SDE

Memo

Memos\Perché non ti sei trovato nei profili QSA, QPCS e ZTPI

Nodes\non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè non guardo al passato con rammarico come sottolinea invece il profilo emerso

0,0587 **Tot. 1**

1. Non mi sono trovata affatto d'accordo poichè non ritengo di osservare il passato con rammarico come è emerso dal ZTPI

Nodes\non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè non penso di essere orientata al passato negativo anche se ho avuto delle brutte esperienze

0,1049 **Tot. 1**

1. E' vero che ho avuto delle esperienze passate negative che, se fosse possibile non ripeterei o cercherei di evitare, ciò nonostante non mi riconosco assolutamente nella prospettiva associata al mio punteggio

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\ \non sono così poco orientata al futuro come emerge nel profilo

0,1373 Tot. 2

1. il risultato della prospettiva temporale rivolta al futuro secondo me è troppo basso

2. Dai risultati emersi dal mio ZTPI, sembra che il mio futuro abbia ottenuto un punteggio basso rispetto ai risultati standard. Non è affatto così, io ho aspettative molto alte sul mio futuro

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo ZTPI perchè\ perchè non mi ritengo una persona fatalista in quanto tendo a progettare le mie azioni in vista del futuro

0,2295 Tot. 2

1. Risp. 1: "non sono d'accordo sul punteggio che mi è stato assegnato in merito alla prospettiva temporale del presente fatalista ed a quella rivolta al futuro, poiché credo, al contrario di quanto è emerso, che ognuno è artefice del proprio destino ed inoltre la maggior parte delle azioni che compio sono in funzione del futuro che sto progettando"

2. "perchè io penso di essere anche un po' artefice del mio destino ma il questionario afferma il contrario"

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo QPCS perchè\ Perchè ho risposto in maniera differente alle domande

0,0324 Tot. 1

1. Risp. 1: "Perchè ho risposto in maniera differente alle domande"

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo QPCS perchè\ Perchè sono emerse alcune differenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS

0,0369 Tot. 1

1. Perchè sono emerse alcune differenze tra il profilo QSA e il profilo QPCS

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo QSA perché\ perchè in realtà mi reputo una persona molto ansiosa e questo non emerge nel profilo

0,1251 Tot. 2

1. Risp. 3: "Perchè in realtà mi reputo una persona molto ansiosa e soggetta ad interferenze emotive. Caratteristiche che non emergono nel profilo del questionario"

2. Risp. 4: "Perchè in realtà sono una persona molto ansiosa e questo non emerge nel QSA"

Nodes\ \non mi sono trovato nel profilo QSA perché\ perchè non tutti i fattori critici corrispondono alla mia vera personalità

0,1115 Tot. 3

1. Risp. 1: "Perchè molte cose non rispecchiano la realtà"

2. Risp. 2: "Perchè non tutti i fattori critici rispecchiano la mia personalità"

3. Risp. 5: "In alcuni casi il profilo non corrisponde al modo in cui apprendo solitamente"

RINGRAZIAMENTI

I miei più profondi ringraziamenti...

Al Prof. Massimo Margottini, per aver guidato i miei passi lungo questo cammino.
Ai Proff. Michele Pellerey e Maria Lucia Giovannini, per l'attenzione dedicata al presente lavoro.

Ai Coord. Proff. Giuditta Alessandrini, Fabio Bocci e Claudio Tognonato, per avermi lasciato la libertà di crescere con la Scuola di Formazione Dottorale.

Ai miei genitori, per essere il mio faro nella notte.

A mia sorella, per essere la sentinella silenziosa che veglia sull'isola perduta.

A Marco, per essere la mia oasi nel deserto.

Ai miei nonni, per essere la sorgente d'acqua che continua a scorrere tra le rocce.

Alle amiche sincere conosciute durante il percorso di dottorato, Francesca Cubeddu, Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi, Fiorenza Misale, Ines Guerini e Giorgia Ruzzante per aver condiviso momenti di vita che possono essere compresi solo da chi ha vissuto le stesse esperienze ed emozioni.

Alle amiche di una vita, Roberta Arcese, Martina Scappaticci, Paola Stirpe e Martina Caperna per aver compreso tutte le mie stranezze e incoraggiato le mie "follie".

A me, per aver imparato a leggere le sfumature dell'arcobaleno.