



**Promuovere la crescita  
nelle competenze strategiche  
che hanno le loro radici  
nelle dimensioni morali e spirituali  
della persona**

**Rapporto di ricerca**

---

Marco BAY - Dariusz GRZĄDZIEL - Michele PELLERREY

---

## SOMMARIO

---

<b>PRESENTAZIONE</b> .....	5
<b>PREFAZIONE</b> .....	7
<b>INTRODUZIONE</b> .....	9
Capitolo 1 - <i>Le radici filosofiche del concetto di competenza</i> .....	21
Capitolo 2 - <i>Gli apporti psicologici al concetto di competenza</i> .....	33
Capitolo 3 - <i>L'approccio per competenze nei processi educativi e formativi</i> .....	45
Capitolo 4 - <i>La valorizzazione del concetto di competenza nelle politiche internazionali, europee e nazionali</i> .....	59
Capitolo 5 - <i>Competenze strategiche e autoregolazione</i> .....	67
Capitolo 6 - <i>La valutazione delle competenze strategiche</i> .....	77
Capitolo 7 - <i>Prima redazione del questionario e prima indagine</i> .....	87
Capitolo 8 - <i>Lo strumento di rilevazione utilizzato</i> .....	97
Capitolo 9 - <i>Sulla situazione scolastica e formativa italiana</i> .....	107
Capitolo 10 - <i>La situazione polacca rispetto ai percorsi di Istruzione tecnica e di Formazione professionale nel quadro delle riforme in corso</i> .....	113
Capitolo 11 - <i>Una rilettura della situazione italiana e polacca alla luce delle Strategie di Lisbona</i> .....	121
Capitolo 12 - <i>La validazione del questionario e la sua redazione finale per popolazioni distinte</i> .....	127
Capitolo 13 - <i>La validazione del questionario e la sua redazione finale per l'intera popolazione</i> .....	141
<b>ALLEGATI</b>	
A. Relazione tecnica .....	153

## PRESENTAZIONE

---

Il presente volume fa parte di un'indagine motivata da una riflessione sulla legge 53/2003 che dà indicazioni precise sulla promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita della persona, sull'importanza di fornire a ciascuno pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali di sviluppo delle proprie capacità e competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento sociale e lavorativo.

La suddetta legge sottolinea anche l'importanza della promozione delle dimensioni spirituali e morali nel percorso di sviluppo della personalità individuale.

L'obiettivo perseguito dalla ricerca, promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP, è dunque l'individuazione dello stretto legame tra costruzione di significato esistenziale e motivazione all'apprendimento e vuole rispondere ad un quesito fondamentale: *quanto influisce la costruzione di una prospettiva esistenziale di significato per l'individuo nello sviluppo della capacità di apprendimento e nella progettazione del proprio iter educativo e formativo?*

L'indagine si sviluppa in tre volumi. Nel primo volume, *“Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno lungo tutto l'arco della vita”* (a cura di Michele Pellerey, 2007) si argomentano le ipotesi su cui si basa l'indagine da una duplice prospettiva: teorico-filosofica e psico-educativa.

Il secondo volume, il presente, *“Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca”* (a cura di Marco Bay, Dariusz Grądziel e Michele Pellerey) a partire dalle conclusioni teoriche raccolte nel volume precedente, descrive l'iter di costruzione di un questionario di indagine per la valutazione dello sviluppo delle competenze strategiche, facendo riferimento, in modo particolare, ai sistemi di Istruzione e della Formazione professionale e al Mondo del lavoro.

La ricerca presentata in questo volume ha portato all'individuazione di alcune competenze strategiche messe in atto in contesti diversi; elencati di seguito: *per capire e ricordare; relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; nel comunicare e nel relazionarsi con altri; nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; nel gestire forme accentuate di ansietà; nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere*. Queste competenze strategiche costituiscono il quadro fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa.

Motivato da questa conclusione è in progettazione un terzo volume *“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”* (titolo provvisorio) che intende fornire un sostegno sistematico ai soggetti in formazione nel prendere coscienza della realtà e centralità di tali dimensioni della loro personalità e di impegnarsi per svilupparle adeguatamente, con responsabilità e in collaborazione con il contesto formativo nel quale sono inseriti.

La Sede Nazionale CNOS-FAP si augura che il presente volume possa essere di stimolo e di aiuto per quanti operano, a vario titolo, nel campo dell’istruzione e della formazione professionale.

La Sede Nazionale CNOS-FAP

## PREFAZIONE

---

La ricerca che presentiamo è stata sviluppata nell'arco del biennio 2008-2009, con l'intento di approfondire alcune ipotesi a cui si era giunti al termine di una indagine precedentemente svolta nel biennio 2005-2006.<sup>1</sup> "Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita" è al cuore delle dimensioni spirituale e morale dell'esistenza umana. Collegato intimamente a tali dimensioni è l'insieme delle competenze strategiche che consentono agli individui di affrontare le sfide della vita personale, culturale, sociale e lavorativa in maniera valida ed efficace. Obiettivo di questa ricerca è stato dunque: approfondire il concetto di competenza strategica, individuarne le principali componenti e costruire uno strumento di autovalutazione del loro sviluppo.

A essa hanno partecipato i professori Marco Bay, Dariusz Grządziel e Michele Pellerey. Michele Pellerey si è occupato del disegno generale del lavoro, della prefigurazione dello strumento di indagine, della sua applicazione nel contesto italiano e della stesura finale del rapporto, mentre Dariusz Grządziel ha curato la traduzione degli strumenti sviluppati in lingua polacca, la loro applicazione in Polonia e la digitalizzazione dei dati raccolti. Marco Bay ha curato l'insieme delle elaborazioni statistiche, di cui si dà conto nella relazione tecnica che accompagna il testo del rapporto.

Si ringraziano: la Provincia Autonoma di Trento, in particolare il Servizio di Formazione professionale e l'Iprase, i Centri del Cnos-Fap che hanno partecipato all'indagine, la Direzione scolastica della Regione Polacca della Slesia e gli Istituti coinvolti in tale Regione.

31 dicembre 2009

Marco Bay, Dariusz Grządziel e Michele Pellerey

---

<sup>1</sup> PELLEREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2007.

## INTRODUZIONE

---

Le ricerche internazionali condotte nei passati decenni relative alla dimensione spirituale e morale dei processi formativi hanno messo in luce alcune carenze singolari di impegno educativo tuttora presenti nelle attività sia scolastiche, sia di formazione professionale. Gli apporti delle varie scienze e discipline pedagogiche relative alla formazione degli adulti hanno messo e mettono sempre più in risalto la centralità da una parte dello sviluppo della capacità di autoformazione o di apprendimento auto diretto, e in generale di regolazione delle proprie azioni, e, dall'altra, del ruolo del senso e della prospettiva esistenziale che anima tali processi.

### 1. LA PRECEDENTE RICERCA CONDOTTA DAL CNOS-FAP

Nel corso dell'anno 2006 è stata realizzata dal Cnos-Fap una ricerca di base sul *"Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita"*.<sup>1</sup> Nell'impostare tale indagine ci si era posta la domanda: quale ruolo può avere il tener conto in maniera esplicita e sistematica delle dimensioni spirituali e morali della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei vari soggetti? In particolare, nella sempre più complessa realtà culturale e religiosa di coloro che frequentano le istituzioni formative, come è possibile prendere in considerazione in maniera sistematica ma rispettosa dell'identità di ciascuno, le implicazioni di una educazione che tenga conto dello sviluppo della capacità di attribuire senso e prospettiva esistenziale al proprio apprendimento e alla propria attività lavorativa? La domanda emergeva naturale in quanto sono sempre più numerosi i contributi che in campo internazionale e nazionale rileggono in profondità il ruolo della dimensione morale e spirituale nei processi di formazione iniziale e continua. La ricerca ha potuto esplicitare gli apporti esistenti da due punti di vista: quello teorico-filosofico e quello psicologico-educativo. E ciò in una prospettiva multi-culturale e multi-religiosa.

Dal punto di vista della dimensione spirituale apporti significativi sono venuti in particolare dalla ricerca psicologica e dal movimento che prende la denominazione di "psicologia positiva". Tuttavia sono ormai numerose le proposte e le sperimentazioni sia in ambito di prima formazione professionale, sia di formazione professionale continua di sollecitazione della capacità di dare senso e prospettiva

---

<sup>1</sup> PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, Roma, Cnos-Fap, 2007.

esistenziale alla propria vicenda personale e comunitaria. In maniera analoga la questione dell'educazione morale è stata riletta in contesti pluriculturali e multi-religiosi come educazione del carattere, ciò soprattutto in contesti anglofoni. In genere ci si rifà al modello proposto da Aristotele e ripreso da A. MacIntyre. Recenti contributi dell'American Psychological Association ne indicano la fruibilità a vari livelli di formazione professionale.

La prospettiva formativa delineata tendeva a valorizzare la metafora della "comunità di pratica" quale è stata concettualizzata da J. Lave ed E. Wenger, riletta filosoficamente a partire dalle indicazioni di A. MacIntyre. In questo quadro di riferimento entrano in gioco soprattutto le interazioni e il contesto culturale e sociale che si riescono a costruire in coerenza con le finalità fondamentali del processo di educazione spirituale e morale dei giovani. Si valorizza così la riflessione odierna sul ruolo del formatore, definito come di facilitatore dell'apprendimento, creando uno spazio o contesto nel quale i soggetti in formazione possano e vogliano apprendere. Si tratta di uno spazio nel quale i formatori diventano un riferimento forte e sicuro sia dal punto di vista motivazionale, sia da quello della guida all'azione di apprendimento, sia da quello della perseveranza in tale impresa. D'altra parte l'approccio socio-culturale ha messo in luce l'importanza, valorizzata appunto dalla metafora "comunità di pratica", dell'influsso reciproco tra formatori e formandi e tra formandi di diverso livello di competenza.

Si tratta di sviluppare un contesto che dia possibilità e faciliti l'attivazione e lo sviluppo di un apprendimento in gran parte basato sull'esperienza e su una particolare forma di riflessione su di essa, in quanto aperta alla utilizzazione delle categorie del senso e della finalizzazione esistenziale. Inoltre, la componente culturale del processo formativo dovrebbe dialogare continuamente con la ricerca del vero, del bello e del bene, in un cammino certamente assai personale di scoperta e di interiorizzazione, ma che esige una sollecitazione continua da parte dell'azione formativa. Infine, la riflessione dovrebbe condurre non solo a una più chiara e strutturata identificazione dei valori personali di riferimento, ma anche a un esercizio pratico e coerente con essi, che favorisca lo sviluppo di abiti morali e di competenze etiche di buon livello.

Al termine dello studio venivano prospettate alcune possibili piste di sperimentazione. Tra di esse è sembrato opportuno scegliere come obiettivo di questa ricerca-intervento la costruzione e validazione di uno strumento di autovalutazione del livello di sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Uno strumento di questo tipo sollecita un'attività di riflessione e di presa di consapevolezza di alcune specifiche competenze che trovano la loro radice in qualità personali più o meno direttamente collegate con la capacità di dare senso e prospettiva alla propria esperienza e attività e con la capacità di decidere e perseverare nelle situazioni esistenziali ai vari livelli di impegno e responsabilità. Ed è questo l'obiettivo fondamentale che questa nuova ricerca ha assunto in vista di fornire a chi opera nelle istituzioni educative e formative uno strumento di intervento

adeguatamente fondato sul piano teorico e affidabile sul piano applicativo. La sua utilizzazione permette da una parte di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto, dall'altra, di favorire presso i giovani una presa di consapevolezza del loro stato di preparazione rispetto ad alcune qualità fondamentali del loro agire sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro.

## 2. LA PROBLEMATICHE E L'IMPIANTO FONDAMENTALE DELLA PRESENTE INDAGINE

In una serie di ricerche condotte in sede Isfol circa la possibile elaborazione di una base teorica a supporto delle attività di formazione, soprattutto in ambito adulto, era emersa l'importanza della promozione di quelle che sono state chiamate in tale contesto le competenze strategiche che qualificano una persona nell'essere in grado di affrontare le sfide della vita sociale e professionale.<sup>2</sup> L'esplorazione del concetto stesso di competenza strategica e poi la prefigurazione del quadro di competenze strategiche che dovrebbero caratterizzare una persona sufficientemente formata costituiscono la base di partenza di questa indagine. A questa tematica sono dedicate le prime due parti del rapporto. Esse sono prevalentemente di natura teorica, anche se supportate da una ormai estesa base di ricerca empirica e di riflessione critica. In questa prospettiva due apporti sembrano determinanti: la riflessione filosofica e la ricerca psicologica nella prospettiva di un approfondimento tematico connesso con l'agire umano in contesti sociali e professionali. In effetti la valorizzazione del concetto stesso di competenza in ambito formativo deriva dalla progressiva consapevolezza che al cuore dei processi educativi sta la promozione della capacità di dirigere se stessi nella vita, nello studio e nel lavoro.

Il movimento, che ha trovato le sue origini dal punto di vista educativo e didattico nell'attenzione più ai risultati dei processi di apprendimento che ai percorsi seguiti e dal punto di vista lavorativo nella considerazione della capacità di portare a termine in maniera positiva i compiti affidati, è sfociato nella prospettiva assunta in ambito internazionale ed europeo di una più chiara e puntuale utilizzazione del concetto di competenza. Le indagini dell'OCSE e le direttive dell'Unione europea circa le competenze chiave da promuovere nell'arco della vita e il quadro delle qualificazioni hanno consolidato tale prospettiva estendendone l'accezione a tutto l'ambito esistenziale.

Quali competenze strategiche costituiscano il quadro fondamentale di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro è stato il suc-

<sup>2</sup> ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, 113-154; ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 2004, 150-191.

cessivo quesito affrontato. Per rispondere a esso un apporto decisivo deriva dagli studi della psicologia positiva, in particolare da quella che ha indagato e indaga sulla capacità di autoregolazione. Si tratta di un ambito di ricerca che, nonostante la secolare attenzione filosofica e teologica a tale problematica, solo negli ultimi due o tre decenni ha avuto un adeguato interesse da parte della ricerca sia teorica, sia empirica in ambito psicologico.<sup>3</sup> Si è scelto, partendo dall'impostazione data alla presente indagine, di esaminare in profondità le caratteristiche delle competenze strategiche dal punto di vista della capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo, motivazionale e volitivo.

Dalla letteratura esaminata sono emerse alcune competenze strategiche che tendono a coprire tale spettro di capacità auto-regolativa; esse possono essere così riassunte: competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare; competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri; competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà; competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento; competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere. Dal punto di vista motivazionale entrano in gioco anche la percezione di competenza soggettiva e lo stile attributivo nei riguardi dei propri successi o fallimenti.

Volendo costruire uno strumento di autovalutazione delle proprie competenze strategiche occorre indagare con attenzione le problematiche connesse in generale con la loro valutazione sia dal punto di vista metodologico che strumentale. Occorre dire che la valutazione di una competenza pone non pochi problemi; in effetti si tratta in genere di una variabile latente, cioè di una caratteristica personale che non può essere rilevata direttamente, bensì solo attraverso un certo numero di indicatori che permettono di inferire non solo la sua presenza, ma anche il suo livello. Lo sforzo dunque sta nell'identificare da una parte i caratteri costitutivi della competenza (approccio in gran parte teorico) e dall'altra di individuare le possibili forme di rilevazione di tali caratteri. In genere si prendono in considerazione tre possibili fonti di rilevazione: le prestazioni finali, la percezione soggettiva, l'osservazione del comportamento in situazioni significative. Una delle componenti fondamentali di un giudizio inferenziale di competenza risulta essere l'autovalutazione o percezione soggettiva. Questa in genere è rilevabile attraverso opportuni strumenti di misurazione. Si è scelto dunque di costruire e validare uno strumento che consente di raccogliere gli elementi auto-valutativi essenziali per poter concludere circa la presenza e il livello di competenza raggiunto.

<sup>3</sup> FARAS J.F., BAUMEISTER R.E., TICE D.M., *Psychology of Self-Regulation*, New York, Psychology Press, 2009.

### 3. LA COSTRUZIONE E VALIDAZIONE DELLO STRUMENTO AUTO-VALUTATIVO

Il nostro impegno in tale direzione dura almeno da tre anni. Infatti nel 2006 si è tentato, anche se in forma meno impegnativa, un analogo lavoro di elaborazione di un questionario di autovalutazione delle proprie competenze strategiche. Ciò era stato fatto nell'ambito di una indagine Isfol relativa agli esiti formativi dei percorsi triennali sperimentali di formazione professionale iniziale. Ne era derivata una prima constatazione importante: è possibile raccogliere con uno strumento di tale tipo una serie di informazioni assai rilevanti per un valutazione di competenza. Ciò era vero in particolare per sette ambiti specifici di competenza: competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento; competenza raggiunta nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenza raggiunta nel gestire forme accentuate di ansietà; competenza nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento; competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire; competenza nel gestire i propri stati motivazionali; competenza raggiunta nell'affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro.

Sulla base di tali esperienze e ricerche è stato possibile sviluppare una metodologia e una strumentazione per impostare una loro applicazione diffusa al fine di validarle e di raccogliere informazioni circa lo stato di preparazione degli studenti nell'affrontare i loro impegni presenti e futuri. A questo fine si doveva raggiungere una popolazione sufficientemente numerosa e significativa. Era in particolare importante coinvolgere giovani al termine dei loro percorsi di studio o di formazione in modo da offrire loro la possibilità di uno sguardo retrospettivo circa la loro esperienza passata e la qualità del loro stato di preparazione rispetto alle scelte future di lavoro o di studio. Si è scelto poi di prendere in considerazione studenti con percorsi di studio o di formazione orientati in maniera prevalente a immettersi immediatamente nel mondo del lavoro. Studenti quindi al termine dei percorsi triennali e quadriennali di formazione professionale e quinquennali di istruzione tecnica.

È stato anche possibile coinvolgere studenti non solo italiani, ma anche polacchi, in quanto tramite un collaboratore della ricerca si è potuto accedere a un insieme di Scuole tecniche e professionali della regione Silesia della Polonia. Per favorire una qualche forma di comparabilità dei dati raccolti ci si è concentrati su regioni italiane che avessero caratteristiche analoghe a quelle polacche. Si è così tradotto e adattato il materiale elaborato per l'applicazione in ambito polacco. Inoltre è stato necessario, anche al fine di una corretta interpretazione dei dati raccolti, avere una informazione adeguata del Sistema Formativo polacco e della domanda di formazione colà presente. La possibilità di accedere direttamente nelle Scuole tecniche e nei Centri di Formazione professionale è stata favorita in Italia dal Dipartimento della Provincia Autonoma di Trento e dall'Iprase di tale provincia e dal Cnos-Fap per quanto riguarda le regioni del Nord Italia; in Polonia dal Dipartimento scolastico della Slesia.

È stato così possibile raggiungere 2021 allievi degli ultimi anni formativi in Italia e 1015 in Polonia. In tutto 3036 soggetti. Ai fini della elaborazione dei dati occorre però sottolineare come non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, ragione per cui in genere si hanno numeri un po' più ridotti nelle varie analisi statistiche. La distribuzione dei rispondenti in Italia comprende circa 700 studenti del quinto anno degli Istituti tecnici, circa 300 studenti del quarto anno del corso quadriennale di diploma professionale, circa 1000 allievi del terzo anno dei corsi di qualificazione professionale triennali. La distribuzione in Polonia comprende circa 250 allievi dell'ultimo anno dei corsi di formazione professionale e circa 750 dell'ultimo anno dei corsi di istruzione tecnica. Nella relazione tecnica si danno informazioni più dettagliate delle caratteristiche della popolazione raggiunta.

L'applicazione del questionario è stata fatta nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico formativo 2008-2009 e completata entro maggio 2009. Nel corso dei mesi estivi è stato possibile raccogliere, ordinare e classificare i questionari, verificandone la completezza e fruibilità. Sono stati poi digitalizzati i dati raccolti e nei mesi autunnali si è provveduto a sviluppare opportune elaborazioni statistiche al fine di individuare quali elementi informativi circa la presenza di competenze strategiche era effettivamente possibile rilevare attraverso tale strumento.

#### 4. I PRINCIPALI RISULTATI TEORICI OTTENUTI

Le pratiche che si attuano in una istituzione, come in ogni comunità, mirano alla realizzazione dei valori e dei significati che le caratterizzano. Le competenze dei singoli partecipanti alle attività che si svolgono in tale contesto possono essere definite allora come tentativi di rispondere in maniera pertinente, autonoma e responsabile alle attese che l'istituzione o la comunità hanno nei loro confronti a vari livelli: da quelli più generali riguardanti l'intera realtà istituzionale o comunitaria a quelli più particolari e propri dei singoli, considerati sia come gruppo, sia come individui. Occorre precisare comunque che la risposta non può essere predeterminata e stereotipata, soprattutto nei contesti e situazioni di natura complessa e fluida, come un'istituzione educativa o formativa; essa è sempre situata in un contesto specifico, che deve essere compreso nella sua peculiarità prima di poter intervenire con pertinenza ed efficacia.

Occorre sempre distinguere tra "competenza" e "manifestazione di competenza". Spesso si identifica eccessivamente la competenza con la singola prestazione. Quest'ultima è sempre situata in un contesto particolare, mentre la competenza si evidenzia proprio nella capacità di valorizzare e coordinare le proprie risorse interiori e quelle esterne disponibili per rispondere in maniera pertinente e valida alle istanze provenienti da situazioni che possono anche variare notevolmente tra di loro, andando oltre i confini esperienziali già raggiunti. La competenza

esperta assume proprio queste caratteristiche di adattabilità e di poli-contestualità, raggiunte sulla base di una lunga e molteplice esperienza pratica.

Qualcuno per descrivere una competenza ha utilizzato una molteplicità di metafore, da quella del bricolage a quella delle proprietà emergenti in situazioni complesse e caotiche, indicando come caratteri peculiari di un soggetto competente qualità personali come la creatività e l'apertura a modulare le proprie scelte tenendo conto della specifica situazione da affrontare.<sup>4</sup> Proprio per queste stesse ragioni, se le manifestazioni di competenza sono sempre contestuali, locali e situate, quanto più la competenza di una persona è elevata, tanto più riesce a manifestarsi in una molteplicità di contesti anche assai complessi, diversi tra loro e poco familiari. Altrimenti ci si può porre la domanda di Philippe Perrenoud: "Ci sono dunque tante competenze quante sono le situazioni?"<sup>5</sup>

Occorre anche precisare che ogni competenza subisce uno sviluppo e si intreccia con altre competenze e che esiste certamente una dimensione soggettiva della competenza, derivante sia dalle modalità peculiari di interiorizzazione delle conoscenze e abilità di ciascuno, sia dal quadro di motivi e significati personali che animano la persona, sia dalla sua percezione di essere più o meno competente; ma esiste anche una dimensione sociale, nel senso che una competenza da una parte può essere riconosciuta attraverso le sue manifestazioni pubbliche o prestazioni e, dall'altra, essa viene definita nei suoi caratteri essenziali dalle attività o pratiche umane alle quali fa riferimento. Sia il giudizio interno, sia quello esterno inoltre sono situati nel contesto culturale, sociale, temporale e pratico nel quale si opera. Questo approccio consente di trattare delle competenze sia quando si parla di studenti e dei loro apprendimenti, sia di docenti e dei loro insegnamenti, sia di dirigenti e delle loro attività organizzative e gestionali, sia in generale di quanti operano in attività educative o formative o ne sono responsabili. In ogni caso viene presa in considerazione la loro capacità di attivare e coordinare conoscenze, abilità e altre qualità personali (come atteggiamenti, valori, motivazioni, ecc.) per affrontare i compiti da svolgere o i problemi da risolvere sulla base delle attese della comunità di pratica nella quale ci si trova ad agire, mettendo in gioco tutta la loro persona.

Una specifica competenza viene evidenziata dall'essere in grado di attivare (o mobilitare) e integrare (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, significati e altre qualità personali, come motivazioni e volizione) e quelle esterne disponibili (persone, documenti, strumenti informatici...); in altre parole non solo si posseggono le risorse interne necessarie per inquadrare la sfida corrente e comprenderne le richieste, ma si è anche consapevoli di essere pronti a metterle in azione in maniera integrata. In molti casi occorre inoltre conoscere e saper valo-

<sup>4</sup> Cfr. CEPOLLARO G., *Le competenze non sono cose*, Milano, Guerini e Associati, 2008.

<sup>5</sup> PERRENOUD P., *Costruire le competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 39.

rizzare le risorse esterne disponibili: altre persone competenti direttamente coinvolte nella sfida, oppure che se richieste possono dare un aiuto; ogni altra fonte di aiuto o strumento indispensabile o utile per svolgere l'attività richiesta. Molti Autori insistono su tale dimensione soggettiva delle competenze fino a considerarle come del tutto peculiari alle singole persone. Pur riconoscendo che molti aspetti delle manifestazioni di competenza inducono a riconoscere modalità personali di integrazione delle conoscenze e delle competenze, segnate oltre tutto da peculiari forme organizzative e da specifiche coloriture affettive e motivazionali, a nostro avviso occorre tener conto anche di due altre dimensioni: quella oggettiva e quella intersoggettiva.

La mobilitazione e integrazione delle risorse si effettua in un contesto o situazione specifica e implica un intervento attivo da parte del soggetto. Nella nostra prospettiva il contesto normalmente va riferito alla pratica nella quale si è coinvolti, pratica che ha modelli di eccellenza ai quali fare riferimento, modelli che tuttavia possono variare sia culturalmente, sia storicamente, e che possono anche essere superati per l'impegno e la creatività dei singoli o dei gruppi. Il compito, o i compiti, da portare a termine all'interno della pratica presa in considerazione o dell'attività da svolgere caratterizza la competenza considerata. È questa la dimensione delle competenze che possiamo definire in qualche modo oggettiva, non solo perché collegata a una realtà esterna al soggetto, realtà che ne sollecita una risposta pertinente ed efficace, ma anche perché l'azione personale si esplica all'interno di una pratica umana socialmente e culturalmente condivisa.

Il riconoscimento sociale di una competenza implica una molteplicità di manifestazioni (non basta una singola prestazione), in una molteplicità di contesti particolari (la cosiddetta policontestualità), manifestazioni che possono essere osservate e valutate in quanto evidenziazione pubblica di quanto per sua natura rimane non direttamente accessibile. In questa riconoscibilità pubblica entra in gioco anche il dover tener conto di una pluralità di fonti di informazione: da quelle che fanno riferimento all'osservazione esterna più o meno sistematica di come agisce la persona, alla considerazione dei pensieri e dei sentimenti personali che hanno guidato e accompagnato tale agire, all'analisi attenta dei risultati di tale azione. Questa dimensione può essere descritta come intersoggettiva.

Oltre a quanto ricordato nel paragrafo precedente si deve tener presente che una competenza non è rilevabile direttamente. In termini psicologici si dice che si tratta di una variabile latente che può essere solo inferita a partire da un insieme di indicatori. Sempre in termini psicologici una competenza è dunque un costrutto la cui identità deriva da una parte da considerazioni teoriche spesso convalidate da ricerche empiriche e, dall'altra, dalla possibilità di coglierla a un buon grado di plausibilità e di fiducia attraverso più elementi informativi. In altre parole la definizione di una competenza esige una doppia coerenza: sul piano teorico e sul piano di una sua possibile misurazione indiretta.

## 5. I PRINCIPALI RISULTATI OPERATIVI OTTENUTI

Dalla relazione tecnica emerge con grande chiarezza la qualità e affidabilità di alcune scale valutative riferite a sei competenze strategiche fondamentali.

- 1) *Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento.* La scala tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.
- 2) *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà.* I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.
- 3) *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.* La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane ugualmente fedeli all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.
- 4) *Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi.* I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma sollecita anche l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.
- 5) *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.* In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professio-

nale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

- 6) *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza).* La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Queste scale forniscono informazioni assai affidabili e significative della percezione che gli studenti hanno del loro stato di preparazione per affrontare il futuro di studio o di lavoro. Di conseguenza il questionario validato per questo tipo di popolazione può essere ora somministrato ad altri avendo un buon riferimento normativo per diagnosticare il livello di ciascuno studente rispetto alle medie registrate su un campione di circa 3000 studenti italiani e polacchi. In allegato viene fornito non solo il questionario finale, ma anche le norme di somministrazione e di valutazione.

Per queste sei scale sono state individuate differenze significative che esistono tra maschi e femmine, tra italiani e polacchi, tra formazione professionale e istruzione tecnica, a seconda dell'età e dell'indirizzo formativo.

È stato anche, possibile mediante opportune analisi statistiche applicate separatamente alla popolazione italiana e a quella polacca, individuare le scale o fattori che più direttamente sono evidenziabili dalle risposte degli studenti. Si tratta per la popolazione italiana di 7 fattori molto consistenti, ai quali se ne possono aggiungere due meno solidi. Per la popolazione polacca si evidenziano 8 fattori di buona qualità. Sulla base di queste conclusioni è stato possibile predisporre due questionari distinti e le relative norme di riferimento per una loro applicazione e interpretazione dei risultati.

## 6. ALCUNI SUGGERIMENTI APPLICATIVI

L'utilizzo del questionario assume un valore ancor più significativo se è inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli studenti. Infatti, in questo caso si tiene conto della sola dimensione soggettiva della competenza e in particolare della percezione di un insieme di competenze strategiche fondamentali per l'attività futura. Una valutazione più comprensiva e realistica dovrebbe confrontare gli elementi informativi derivanti dall'applicazione di questo strumento con quelli che possono essere evidenziati da un'osservazione si-

stematica dei soggetti nei loro comportamenti sia apprenditivi, sia relazionali e dall'analisi delle prestazioni che questi sono in grado di portare a termine. La validità di una triangolazione di informazioni di questo tipo deriva anche dal fatto che una competenza è, come si usa dire in psicologia, un costrutto teorico che non può essere rilevato direttamente (in termini tecnici è una variabile latente), bensì attraverso un insieme di indicatori derivanti da una molteplicità di fonti. Quanto più le informazioni raccolte convergono verso una specifica conclusione, e contemporaneamente pochi elementi si presentano come dissonanti, tanto più è plausibile e degno di fiducia il giudizio finale.

Va anche precisato che qui non si tratta di una valutazione direttamente legata a un'area contenutistica o a una particolare disciplina di apprendimento. Ciò comporterebbe una declinazione più accurata nei riguardi di tale ambito del sapere o del saper fare. Bensì di una valutazione complessiva e in qualche modo globale di quanto il soggetto pensa di essere preparato ad affrontare i possibili impegni futuri. Da questo punto di vista si può notare un risultato interessante che emerge dall'indagine: gli allievi del sistema di IeFP in genere si sentono più preparati dei loro colleghi degli istituti tecnici. Ciò può derivare da molti fattori, tra i quali il livello più basso di percezione della difficoltà e complessità dei compiti da affrontare in quanto sono già state messe alla prova le proprie conoscenze e abilità nello svolgimento di compiti lavorativi legati alla qualifica professionale cercata. Mentre al livello di Istituto tecnico i compiti futuri possono essere considerati molto più incerti e problematici e quindi si può vedere la prospettiva futura di lavoro o di studio meno serena. Il fatto poi di possedere una tendenza maggiore alla riflessività può aggiungere un maggiore realismo circa le difficoltà da affrontare, anche perché le scelte includono anche l'università o, contemporaneamente, il lavoro e l'università.<sup>6</sup> La conseguenza è che sul piano della chiarezza del proprio progetto di vita i giovani più adulti e scolarizzati si manifestano più incerti.

L'applicazione del questionario favorisce da un lato la consapevolezza da parte dei formatori di una dimensione essenziale della preparazione sia professionale, sia tecnica, dimensione che non può mai essere sottovalutata, pena non pochi possibili fallimenti futuri. Ma contemporaneamente aiuta i giovani a essere consapevoli di alcuni obiettivi formativi che dovrebbero guidare il loro apprendimento culturale, professionale, sociale e personale. I risultati dell'applicazione del questionario possono facilitare l'autovalutazione di istituto circa la qualità dell'attività formativa svolta, ma anche la valutazione più complessiva e globale dello stato di preparazione raggiunto dagli studenti. Ambedue le valutazioni possono favorire un serio ripensamento della propria pratica sia formativa, sia apprenditiva. D'altra parte è

<sup>6</sup> L'indagine Istat "I diplomati e lo studio" pubblicata il 12 novembre 2009 indica in circa il 50% dei diplomati degli Istituti tecnici come iscritti inizialmente all'Università, dei quali più del 20% interrompe quasi subito tali studi e circa un terzo contemporaneamente lavora.

già da più di un decennio disponibile uno strumento analogo da applicare all'inizio dei percorsi del secondo ciclo, il Questionario relativo alle proprie competenze di apprendimento (QSA), uno strumento già ampiamente sperimentato e utilizzato.<sup>7</sup>

## 7. CONCLUSIONE E PROSPETTIVE FUTURE

L'indagine si è concentrata sulla dimensione soggettiva della competenza di natura strategica e ne ha evidenziato la natura e le articolazioni. Lo sviluppo delle proprie competenze strategiche è essenziale per aprirsi in maniera non ingenua e superficiale alle esigenze di una esistenza costruita sulla base di prospettive di significati e valori personali assunti consapevolmente e presi giorno per giorno come guida efficace nelle vicende della vita culturale, sociale e professionale. Una diagnosi di come un soggetto si presenta da questo punto di vista al termine dei percorsi formativi propri del secondo ciclo di istruzione e formazione è essenziale per orientare le proprie scelte future. A tale diagnosi dà un apporto fondamentale la percezione soggettiva di essere più o meno competente da questo punto di vista. Lo strumento messo a punto e validato si presta anche a favorire nei formatori una seria considerazione nella loro azione educativa degli elementi che le singole scale descrivono. Ne può derivare una più attenta impostazione dell'attività formativa, che tende a considerare le persone nella loro integralità.

Al fine poi di favorire un uso diffuso e agevole del questionario sarebbe utile non solo renderlo facilmente applicabile mediante una somministrazione e correzione *on-line*, bensì anche offrire, sempre a distanza, indicazioni e suggerimenti per impostare l'azione educativa dei formatori e quella auto formativa degli allievi. Se poi venisse attivato un ambiente informatico al quale accedere per poter facilmente fruire di più strumenti di questo tipo ed avere una opportuna assistenza, l'apporto proveniente da un lavoro di questo tipo si rivelerebbe del tutto prezioso.

<sup>7</sup> PELLERAY M., *Questionario sulle Strategie di Apprendimento. QSA*, Roma, LAS, 1996.

## Capitolo 1

### Le radici filosofiche del concetto di competenza

La presenza sempre più diffusa del suo del concetto di competenza nel mondo dello studio e del lavoro sembra derivare da uno spostamento di attenzione dal semplice sapere o saper fare alla complessità dell'agire; di qui anche la maggiore incidenza di riflessioni critiche sui limiti della classica distinzione tra "sapere che" (*knowing that*) e "sapere come" (*knowing how*) per dare un maggior spazio alla considerazione dell'"essere abili" (*been able*), mettendo subito in evidenza la profonda interconnessione tra elementi che dovrebbero entrare in gioco in maniera integrata in ogni competenza che si debba esplicitare sia in ambito produttivo, sia sociale, sia etico.<sup>1</sup> Si giunge anche a evidenziare la componente non esplicitabile della competenza pratica, poiché molti suoi elementi non sono esprimibili a parole, in quanto legati a sensibilità soggettive e conoscenze di natura tacita sia nei riguardi delle differenti situazioni specifiche che devono essere affrontate, sia nel mettere in atto le diverse possibili strategie di intervento.<sup>2</sup> Cosicché molti ormai evocano il concetto di saggezza pratica per indicare la capacità di cogliere e inquadrare nella maniera più completa possibile la sollecitazione proveniente dalla situazione sfidante e di rispondere a essa in maniera congruente e flessibile.

Ed è stata allora abbastanza ovvia la conseguenza, oggi assai diffusamente presente nella cultura anglosassone, di una maggiore valorizzazione della riflessione filosofica nei riguardi dell'agire umano, riprendendo anche in considerazione gli apporti della tradizione aristotelica. In effetti, nella sue opere, e in particolare nell'*Etica a Nicomaco*, Aristotele ha posto le basi del concetto di competenza nel produrre e nell'agire. È il campo della cosiddetta razionalità pratica.<sup>3</sup> Naturalmente egli non usa il termine competenza, né quello di competenza esperta, bensì quello di virtù, intesa come eccellenza nello svolgimento di un'attività umana socialmente

<sup>1</sup> JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009, 56-57. Occorre però sottolineare come Jarvis insista su una certa distanza tra sapere teorico e sapere pratico e come l'emergere della conoscenza pratica dall'esperienza diretta abbia caratteri in gran parte incommensurabili con quella di natura teorica. La nostra prospettiva, invece, evoca una certa possibilità conversazionale tra conoscenza pratica e conoscenza teorica. Analoga posizione era stata espressa da SKEMP R. nel 1979 nella sua opera *Intelligence, Learning, and Action. A foundation for theory and practice in education* (Chichester, John Wiley & Sons, 1979).

<sup>2</sup> A questo proposito si citano normalmente i contributi di POLANY M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990, e di SCHÖN D., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedal, 1993.

<sup>3</sup> Un serio approfondimento dell'argomento si trova in RUSSELL D.C., *Practical Intelligence and the Virtues*, New York, Oxford University Press, 2009.

rilevante. Uno degli esempi che egli fa è quello di un “virtuoso” nel suonare uno strumento musicale. Su questa base è stata abbastanza evidente l’importanza di esplorare come si sviluppi tale competenza esperta a partire dalle incertezze e dagli errori di un principiante, o novizio, che affronta tale attività più o meno per la prima volta.

## 1. GLI APPORTI ARISTOTELICI

Aristotele distingue due dimensioni o componenti fondamentali dell’agire umano. Questo può essere considerato sia come agire produttivo o poietico, dal greco *pòiesis*, sia come agire etico-sociale, in greco *pràxis*. L’agire produttivo, o tecnico-pratico, è per sua natura diretto alla produzione di oggetti o beni materiali precisi. Esso è guidato dall’idea (*éidos*), modello o progetto, dell’oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell’abilità tecnico-pratica (*téchne*) posseduta. Il suo compimento, o celebrazione, è dato dal bene prodotto e dalla sua qualità. L’agire etico-sociale è anch’esso guidato da un’idea o ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore e competenza intellettuale detta in greco *phrònesis* (prudenza o saggezza pratica), che consiste nella capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili. Il suo compimento, o celebrazione, consiste nella crescita virtuosa di chi agisce bene e di chi ne è coinvolto. Naturalmente nel concreto dell’azione umana queste due dimensioni possono essere presenti contemporaneamente e sostenersi vicendevolmente.

Al cuore dei processi di apprendimento sia della competenza produttiva, sia di quella etico-sociale sta l’esperienza pratica, cioè la singola azione, considerata nella sua complessità e particolarità. Nel quadro della tradizione aristotelica Giuseppe Abbà mette in luce come alla pratica morale sia “immanente una peculiare conoscenza che designiamo come *esperienza morale* per significare che: 1) la acquisiamo nell’esercizio stesso delle nostre azioni tramite comunicazione discorsiva con altri attori umani; 2) consta di una *coscienza* del bene e del male, del dovere, dei fini nobili e degni riusciti o falliti, della perfezione o del difetto delle nostre azioni; 3) consta di un *sapere pratico, regolatore* circa i fini e circa l’aggiustamento delle azioni ai fini; 4) consta di una *conoscenza affettiva* grazie alla quale apprendiamo il Bene e il Male dei fini e delle azioni; 5) consta di un sapere coinvolto nelle nostre scelte”.<sup>4</sup> Qualcosa di analogo vale per ogni tipo di esperienza. In effetti l’azione umana, vista nel suo contesto reale, si fonda su una decisione, più o meno esplicita e consapevole, di rispondere a una esigenza di intervento. L’intenzione di agire deriva in fin dei conti dal percepire una situazione come insoddisfacente e che può essere migliorata con la propria azione.<sup>5</sup> Ciò implica la possibilità di valutarla e di prefigu-

<sup>4</sup> ABBÀ G., *Costituzione epistemica della filosofia morale*, Roma, LAS, 2009, 9-10.

<sup>5</sup> Viene qui usato il concetto di motivazione relazionale sviluppato da NUTTIN J. nel suo volume *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando, 1993.

rarne un miglioramento sulla base di criteri, principi o modelli di riferimento. Per decidersi ad agire occorre anche credere di avere a disposizione le risorse necessarie, soprattutto in termini di conoscenze e abilità, per intervenire in maniera positiva.<sup>6</sup> Inoltre l'esperienza indotta da un'azione umana intrapresa implica una reazione cognitiva e affettiva positiva o negativa, cioè una risonanza emozionale che è anche interpretata e valutata (talora immediatamente e incoscientemente) nella sua qualità, cioè nella rispondenza all'iniziale intenzione o progetto d'azione.

Da tutto ciò può derivare una riflessione critica, più o meno prolungata nel tempo, sul perché di tale esito sia dal punto di vista pratico, sia da quello affettivo. Il ripetersi di esperienze pratiche porta facilmente da una parte a un confronto tra di esse e a una categorizzazione sempre più attenta e strutturata circa le loro caratteristiche comuni o diversificate; dall'altra, a un raffinamento progressivo sia sul versante della progettualità dell'azione, sia su quello dell'abilità coinvolta nella sua realizzazione. In ciò viene pure ad assumere un rilievo particolare il confronto con l'agire altrui, innestando così in modo naturale anche i processi di apprendimento da modelli e l'apporto di conoscenze e valutazioni trasmesse per via comunicativa, ad esempio attraverso l'insegnamento esplicito. P. Jarvis<sup>7</sup> parla in questi casi di esperienze di natura secondaria, dovute cioè alla comunicazione diretta derivante da interazioni con persone o testi. Io preferisco parlare nel primo caso di esperienze dirette, nel secondo caso di esperienze mediate. La biografia propria di ciascuna persona, cioè il succedersi di esperienze lungo il corso della propria esistenza e il tentativo di darne un senso, porta quindi a un sapere pratico, molte volte non facilmente esprimibile mediante forme linguistiche e quindi rappresentabile e comunicabile verbalmente. È l'ambito del cosiddetto sapere tacito o personale, a cui si è già accennato, sensibile alle circostanze e ai dettagli delle varie situazioni particolari.

La riflessione critica e argomentativa può sviluppare, a partire da quanto comunicabile e/o rilevabile mediante osservazione diretta, quadri concettuali interpretativi delle esperienze e dei vari saperi pratici, conducendo progressivamente a forme di organizzazione di tali saperi secondo forme di natura più teorica e scientifica. In questo lavoro gli apporti dell'esperienza altrui e della riflessione teorica favoriscono una consapevolezza sempre più forte non solo delle finalità proprie dell'agire, ma anche della competenza nel decidere e perseverare nell'azione.

---

<sup>6</sup> Nell'opera di Aristotele *Etica a Nicomaco* si può cogliere il ruolo della motivazione nell'agire umano, che può essere così descritta: "Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività preficurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l'azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all'organismo". L'impostazione aristotelica lega le proprietà dinamiche della motivazione nei riguardi del conseguimento di un risultato alla sua coerenza sia con la struttura soggettiva di senso, sia con la percezione di possedere le risorse interne necessarie per poterlo conseguire (Cfr. ad esempio PELLERAY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, 15-16).

<sup>7</sup> JARVIS P., op. cit.

Riassumendo quanto fin qui detto, è possibile una rilettura dell'impostazione aristotelica da un punto di vista epistemologico.<sup>8</sup> Ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta o decisione la cui qualità e validità dipende da una parte dalla persona stessa che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e circostanze presenti nella situazione. Vedremo nel prossimo paragrafo come normalmente le singole azioni si innestino in un quadro più generale di attività sia personale, sia sociale e comunitaria. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere, sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darne un senso. Inoltre ogni apprendimento, secondo gli apporti di Mezirov e di Jarvis,<sup>9</sup> è sempre legato a una attribuzione di significato. Questa può derivare anche da quella che Jarvis, come abbiamo visto, chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale, che orienta tale attribuzione di senso.

Si tratta comunque sempre di una esperienza legata a una situazione particolare e specifica. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a una tendenza a rispondere anche emotivamente e motivazionalmente in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità trovate, quello che si può definire "sapere pratico", che si manifesta in forme di saggezza pratica. In queste si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca del bene e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

La questione spesso sollevata sta nel ruolo che in questa concezione hanno le finalità dell'azione, cioè quello che è stato chiamato il *telos* che la sottende, in altre parole il quadro di senso e di prospettiva esistenziale che ne sta alla base. Anche

<sup>8</sup> Seguo in questo, ma in maniera soltanto analoga, quanto prospettato da Giuseppe Abbà nel suo volume *Costituzione epistemica della filosofia morale*, Roma, LAS, 2009.

<sup>9</sup> Cfr., oltre la già citata opera di Jarvis, il volume di MEZIROV J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

nella produzione di un bene o di un servizio l'azione umana esige che se ne abbia un modello di riferimento e per quanto possibile un modello di eccellenza. Ciò induce a un ulteriore passo di approfondimento.

## 2. LA CENTRALITÀ DELLA PRATICA

Una rilettura dei contributi aristotelici è stata elaborata nel 1981 da Alasdair MacIntyre. Nella sua opera *After virtue*<sup>10</sup> egli ha precisato il concetto di pratica umana, che sta alla base della possibilità di sviluppo di un organismo umano virtuoso (o competente esperto). Essa è vista come «qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti».<sup>11</sup> Il soggetto agente impegnato in una molteplicità di pratiche, delle quali cerca di realizzare i beni interni a esse, può passare dalla considerazione delle singole pratiche alla vita umana complessiva vista come una pratica unitaria, la pratica della vita buona, finalizzata alla realizzazione del bene a essa interno, cioè la felicità. Le varie pratiche e i beni che ne conseguono vengono così integrati in un quadro unitario in vista della crescita e compimento della persona umana. Ciò che dà unità e specificità alla vita di ciascuno è la sua storia personale, la narrazione che egli ha sviluppato, sviluppa e svilupperà nel corso della sua esistenza. Di conseguenza non solo nello sviluppo delle competenze tecniche professionali, bensì anche nel campo della crescita morale umana emerge la necessità di sviluppare forme adeguate di apprendistato pratico che non solo promuovano comportamenti validi, ma aiutino l'esperienza e l'interiorizzazione di valori significativi interni alle pratiche stesse e quelle competenze cognitive e affettive, che stanno alla base di decisioni prudenti e responsabili. E ogni apprendistato ha bisogno di confrontarsi con modelli di competenza da interiorizzare e ai quali fare riferimento nel contesto dell'esercizio pratico.

Tenendo conto di tali apporti filosofici si giunge a constatare che una competenza si esplica nell'interazione tra il soggetto e la situazione sfidante colta nel suo contesto e in generale all'interno di attività che sono socialmente condivise. Si tratta di quella forma di conversazione tra realtà esterna e realtà interna, a cui abbiamo già accennato e che coinvolge processi interpretativi, emozionali e motiva-

<sup>10</sup> Il volume di MACINTYRE A. è stato pubblicato in inglese nel 1981 (*After virtue. A study in moral theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press). La sua traduzione italiana con il titolo *Dopo la virtù* è apparsa nel 1988 nella collana «Campi del sapere», Milano, Feltrinelli. A differenza del mondo anglosassone la sua influenza nella riflessione pedagogica italiana è stata modesta. Una eccezione è data dal volume di Michele Pellerey, *L'agire educativo*, Roma, Las, 1999.

<sup>11</sup> *Ibidem*, 225.

zionali, cognitivi e operativi, nei quali gioca fortemente il senso attribuito alla sfida e al proprio intervento. E in questo ha un ruolo cruciale la considerazione delle caratteristiche proprie delle pratiche nelle quali si è coinvolti e il fatto che la qualità della competenza nell'agire all'interno di tali pratiche ha modelli di eccellenza, che possono certo variare nel tempo, nei luoghi e secondo le differenti culture, ma che in specifici contesti sono ben presenti e oggetto di valutazione sociale. Di qui la necessità considerare nella definizione di competenza sia le componenti soggettive, sia quelle oggettive, sia quelle intersoggettive o sociali. Certo la competenza che deriva dai processi di apprendimento che ciascuno mette in atto nel corso della sua esistenza è qualcosa di individuale, quanto ad accentuazioni, coloriture e livelli, ma essa è certamente rilevabile e constatabile socialmente.

La riflessione filosofica sul concetto di competenza va oltre il livello di singole attività o pratiche umane per inglobarle in una prospettiva unitaria ed evolutiva: quella dell'intera esistenza umana considerata in tutte le sue dimensioni. La competenza delle competenze sta dunque nel saper condurre in maniera coerente e valida la propria vita nel contesto delle vicende che la sollecitano e spesso la sfidano in maniera particolarmente viva. Il processo decisionale che sta alla base delle azioni da intraprendere è certamente guidato da motivi e significati che lo orientano come prospettiva e finalizzazione di fondo, ma è anche legato alla conoscenza e interpretazione attenta delle circostanze specifiche nelle quali ci si trova. La saggezza pratica si evidenzia dunque nel cosiddetto processo di inferenza pratica, una argomentazione interiore, che dalla finalità generale da dare all'azione, tramite la considerazione delle condizioni di fatto esistenti e dei mezzi concreti a disposizione, permette di giungere alla scelta e quindi all'azione stessa. È questa una rilettura di Aristotele in linea con la sensibilità di molti studiosi contemporanei interessati all'agire umano e alla sua interpretazione e, detto per inciso, si ricollega anche a una nuova attenzione verso la dimensione etica della professionalità, eticità che va considerata nel suo più profondo spessore, e non in comportamenti legalistici o istituzionalmente corretti.

L'azione umana in questa prospettiva tende a stabilire un rapporto con la realtà del mondo, da tutti i punti di vista, a intessere una rete di relazioni con le cose, con le persone, con Dio. Anche la competenza nel saper gestire questo sistema di rapporti e di relazioni si fonda e si sviluppa proprio nell'esercizio pratico, cioè nel confrontarsi con le sfide che la vita via via ci pone, nel cercare di affrontarle positivamente nel quadro dei valori e significati assunti e nel riflettere successivamente su quanto sperimentato in vista sia di un miglioramento nella capacità di decidere e di agire, sia di una più chiara percezione del valore personale della competenza che si vuole conseguire. È la ricerca di un bene che è giudicato, compreso e voluto come tale. Un bene che designa un arricchimento, una crescita, un potenziamento dell'essere proprio o altrui. Si tratta in definitiva di una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente.

Sembra questa una buona base per fondare i processi educativi, anche in ambito scolastico e formativo. John White, quando negli anni settanta e inizio anni ottanta del secolo passato in Inghilterra si discuteva sull'introduzione di una scuola comprensiva obbligatoria fino a sedici anni, si chiedeva quale potesse essere il quadro di riferimento teorico dal quale poter derivare le scelte più specifiche riguardanti le discipline da introdurre e le metodologie da privilegiare. Egli scelse come riferimento teorico, sulla base di una lunga riflessione filosofica sollecitata da A. MacIntyre, J. Raz e J. Griffin e della tradizione aristotelica, la promozione dell'autonomia del soggetto, della sua capacità di riflettere sull'esperienza e di prendere decisioni sagge. Tutto ciò deriva, d'altra parte, dallo sviluppo di certe virtù o disposizioni che consentono di condurre una vita buona e pienamente realizzata.<sup>12</sup> Un analogo orientamento sembra emergere anche, come vedremo, nei documenti europei elaborati in vista della definizione delle competenze chiave del cittadino, quando si interrogano in questo modo: "ciò che possediamo come patrimonio di conoscenze, abilità e atteggiamenti quanto ci permette di agire in maniera autonoma e responsabile nel contesto della vita personale, sociale e lavorativa?". La stessa competenza chiave "apprendere ad apprendere", è stata attentamente esaminata da Christopher Winch per concludere che essa non deve essere considerata come un'abilità particolare, bensì come l'insieme della qualità personali, in particolare delle virtù intellettuali e morali, che concorrono nel processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e che si sviluppano nel tempo mediante l'esercizio pratico nei vari campi del sapere e del saper fare.<sup>13</sup>

### 3. GLI APPORTI DI NOAM CHOMSKY

Nella sua teoria linguistica Noam Chomsky prese le distanze dall'allora dominante approccio comportamentistico, che considerava il linguaggio dal punto di vista degli schemi linguistici osservabili e misurabili. Egli affermò, infatti:

Se dobbiamo capire come il linguaggio viene utilizzato o sviluppato, allora bisogna individuare, al fine di studiarlo in maniera separata e indipendente, un sistema cognitivo, un sistema di conoscenze e credenze, che si sviluppa nella prima infanzia e interagisce con molti altri fattori per determinare il tipo di comportamento che osserviamo; per introdurre un termine tecnico dobbiamo isolare e studiare il sistema di competenze linguistica che sta alla base del comportamento, ma non è realizzato nel comportamento in una maniera diretta e semplice.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> WHITE J., *The centrality of well-being*. In L.J.Waks (a cura di), *Leaders in Philosophy of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008, 269-278. Un'analisi critica del pensiero di J. White si trova in D. Scott, *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*, London, Routledge, 2008, 124-153.

<sup>13</sup> WINCH C., *Learning how to learn: a critique*, in R.Cigman e A. Davis, *New Philosophies of Learning*, Chichester, Wiley-Blackwell, 2009, 275-292.

<sup>14</sup> CHOMSKY N., *Language and mind*, New York, Harcourt, Brace & World, 1968, 4.

L'Autore attribuisce a Cartesio e von Humboldt la concezione del linguaggio come un sistema di regole che abilita gli esseri umani a essere creativi, a esprimere nuovi pensieri in nuove situazioni. Nella prospettiva chomskiana il problema di misurare le competenze individuali non riveste alcun significato teorico in quanto le differenze individuali si riferiscono soltanto alle prestazioni intese come le manifestazioni della competenza raggiunta e per loro natura influenzate da fattori personali e situazionali. In ambito sociologico la posizione di Chomsky è stata generalizzata all'ambito generale della comunicazione da Habermas rileggendo la competenza comunicativa come costituita dalle regole socio-cognitive e dalle strutture che permettono agli individui di generare le situazioni comunicative.

Modelli generativi di questo tipo mantengono la distinzione tra competenza e prestazione e non sono legati a problemi di misurazione quantitativa, anche se tali misurazioni permettono di inferire circa la presenza e/o sviluppo della competenza linguistica e/o comunicativa nei differenti soggetti. L'interpretazione operativa di questo approccio in campo linguistico ha portato a prospettare un certa identità tra competenze e tratti della personalità, interpretazione che apre la strada alla possibilità di rivelare la presenza e il livello di sviluppo delle competenze sia a livello individuale, che collettivo. Per esempio, una delle concezioni di competenza diffuse nel mondo della formazione considera le diverse prestazioni che il soggetto è in grado di mostrare o portare a termine in un ambito particolare dell'apprendimento come base per esprimere un giudizio di competenza. Questa, per sua natura, è invisibile, ma può essere individuata attraverso una famiglia di prestazioni che permettano di inferirla presente nel soggetto. Tale famiglia è tanto più vasta e differenziata, quanto più la competenza appare complessa e flessibile. È questa in sostanza la concezione di Nadine Jolis<sup>15</sup> che, dopo una carrellata assai puntuale delle varie definizioni, opta per una considerazione della competenza come disposizione all'azione, cioè come uno stato interno che esiste indipendentemente dalla sua manifestazione esterna, ma che può essere colto attraverso la presenza di una o più prestazioni. D'altra parte, una prestazione è la messa in opera di una o più competenze, il risultato tangibile dell'attivazione efficace di una o più competenze che hanno trovato un terreno favorevole per una loro giusta congiunzione. Questa posizione si riallaccia alla distinzione chomskiana tra *competence* e *performance*, analoga a quella desaussuriana tra *langue* e *parole*.

Generalizzando la prospettiva sopra accennata, Bruno Bara ha affermato:

Con il termine *competenza* intendo l'insieme delle capacità astratte possedute da un sistema, indipendentemente da come tali capacità sono effettivamente utilizzate. Con il termine *prestazione* mi riferisco alle capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione.

<sup>15</sup> JOLIS N., *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

La differenza è cruciale per discriminare cosa un sistema è in grado di fare in linea di principio, da quello che effettivamente fa in una situazione concreta (rispettivamente *competence* e *performance*).<sup>16</sup>

È evidente in questa definizione il riferimento a Noam Chomsky e la considerazione della competenza come capacità generativa di prestazioni, ma che in sé rimane astratta e transcontestuale. Questo approccio comporta alcune conseguenze.

- a) La maturazione di una competenza implica che non si può osservare una prestazione corrispondente finché questa non sia matura; ma il fatto che non osserviamo una prestazione attesa non indica l'assenza di competenza (molte sono le ragioni per questa assenza: distrazione, stanchezza, sovraccarico emozionale, ecc.):

[...] solo la presenza di una prestazione è prova dell'esistenza della competenza relativa. Il non rilevamento di una prestazione, di per sé, non vuol dire nulla [...] la mancata osservazione di una prestazione attesa può essere compresa solo in presenza di una teoria forte, che prevedendo il deficit, lo spieghi esplicitamente in termini di competenza o di prestazione.<sup>17</sup>

- b) Occorre distinguere tra un fallimento sistematico a svolgere un compito, che è usualmente indice di un problema a livello di competenza, e fallimenti occasionali, attribuibili a cause specifiche ma eliminabili con un diverso approccio, che sono indicatori di un problema relativo alla prestazione.

Si può anche porre la questione se sia sufficiente la presenza di una prestazione corrispondente a una competenza per indurre la presenza di tale competenza. In genere, dipende dall'astrattezza della competenza, cioè dal suo livello di complessità e di generalizzabilità (adattabilità a situazioni variate). Normalmente, una competenza sufficientemente complessa e astratta implica una famiglia di prestazioni legate a contesti moderatamente differenti.

Questa interpretazione della distinzione tra competenza e prestazione e relative conseguenze sul piano della possibilità di inferire attraverso l'osservazione sistematica delle prestazioni individuali risponde anche ad alcune esigenze non solo del mondo della scuola, ma anche di quello delle professioni. Guy Le Boterf,<sup>18</sup> ad esempio, insiste sul fatto che una competenza deve poter essere riconosciuta socialmente. Una persona non si dice competente soltanto perché ritiene di esserlo. Occorre che la sua competenza si manifesti nell'azione. Una competenza non può essere considerata solo come uno stato interno, bensì anche come un processo che porta a un risultato considerato positivo dagli altri, oltre che da se stessi.

<sup>16</sup> BARA B.G., *Pragmatica cognitiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999, 239.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 140-141.

<sup>18</sup> LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000, 43-44 e 59-60.

#### 4. LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA PRATICA

A partire dalla riflessione aristotelica è possibile approfondire ulteriormente la questione concernente lo sviluppo della competenza. In questo approfondimento possono essere assunte due prospettive diverse. La prima si ispira al passaggio dall'esperienza diretta o primaria al sapere pratico e alla competenza esperta. E ad essa abbiamo dato ampio spazio nei precedenti paragrafi. La seconda tiene conto dei percorsi formativi più diffusi che partono dall'esperienza mediata o secondaria e in particolare dalla comunicazione diretta tramite libri o docenti. Questa è la prospettiva assunta dai fratelli Dreyfus<sup>19</sup> nell'analisi del concetto di competente esperto e di *expertise*. Essi hanno prefigurato cinque livelli o stadi successivi di competenza che vanno dal principiante al vero esperto. Si tratta di un progresso che va da comportamenti di natura applicativa di norme, procedure, principi o modelli indicati da altri fino ad azioni guidate da una capacità di risposta competente a situazioni complesse, inedite e diverse tra loro. Di seguito se ne propone una rilettura che tiene conto anche di vari apporti recenti di natura psicologica.

- a) *Livello del principiante*. Il soggetto tende a seguire regole e principi comunicati dall'esterno senza tener conto in modo adeguato del contesto in cui opera; egli si presenta in genere privo di flessibilità e di esperienza. Nell'ambito dell'apprendimento da un modello il principiante tende a osservare con cura la persona più esperta di lui, a cercare di ricordare i suoi comportamenti e a imitarli, rimanendo assai ripetitivo nel suo agire. Ne segue un comportamento segnato da lentezza e numerosi errori. È questa una prima base esperienziale che richiede dal principiante un'attenta riflessione sulle ragioni delle proprie incertezze, sulle differenze tra procedura messa in atto e situazione determinatasi, sui risultati ottenuti e le ragioni di possibili esiti insoddisfacenti, sulle possibili forme di adattamento migliorativo.
- b) *Livello del principiante avanzato*. Il soggetto riesce a collegare quanto studia, o ha studiato, con l'esperienza che sta progressivamente sviluppando nel contesto della sua attività e a selezionare i comportamenti da adottare a partire da una iniziale capacità di tener conto delle esigenze peculiari della diversità delle singole situazioni problematiche. Il principiante diventa sempre più sensibile alla situazione concreta che deve affrontare e alle esigenze di adattamento degli schemi d'azione già posseduti sia nel senso di una loro flessibilizzazione, sia in quello di una loro modificazione in base alle variazioni delle condizioni presenti. Si viene formando una base esperienziale anche se ancora limitata quanto a numero e a variabilità. Nell'apprendere da un modello ci sono i primi tentativi di muoversi in maniera meno rigida e meno ripetitiva rispetto ai comportamenti osservati e interiorizzati.

<sup>19</sup> DREYFUS H.L. - S.E. DREYFUS, *Mind over machine*, New York, The Free Press, 1986.

- c) *Livello della competenza.* Le prestazioni sono basate su principi abbastanza generali derivati non solo dallo studio, ma soprattutto dall'esperienza, e sanno adattarsi in maniera congruente alle diverse circostanze. I soggetti sanno specificare, in modo adeguato rispetto ai casi particolari affrontati, gli obiettivi della loro azione e i mezzi per raggiungerli. Si è giunti a un livello di equilibrio tra l'attivazione e il coordinamento delle risorse disponibili in termini di conoscenze e abilità a partire dalle richieste del compito da svolgere e dalla comprensione critica di tali richieste. In altre parole si viene a determinare una relazione feconda tra quanto si sa, si sa fare e si sa essere e quanto viene richiesto dall'attività da svolgere. Il ponte o la mediazione tra il soggetto e il compito è dato proprio dall'inquadramento delle esigenze poste dall'attività e dalla individuazione di quanto egli da solo e con l'aiuto di altri può mettere in gioco per rispondervi. Nell'apprendimento da un modello ci si muove in maniera più autonoma anche se ciò avviene in contesti ancora abbastanza vicini a quelli osservati e interiorizzati nel o nei modelli di riferimento.
- d) *Livello di competenza avanzata.* Si ha una notevole capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità, e riconoscendo analogie e differenze che esse hanno con situazioni simili affrontate nel passato. A questo livello entra in gioco in maniera essenziale sia il repertorio di esperienze accumulate e il patrimonio ben organizzato di saperi e di saper fare acquisito nel tempo, sia la capacità di cogliere in maniera puntuale e corretta la specificità della sfida presente. Questa può sollecitare una risposta ormai piuttosto agevole perché essa è abbastanza familiare, o stimolare una riflessione critica anche assai penetrante. La ricerca psicologica ha evidenziato il ruolo delle conoscenze possedute e della loro organizzazione non tanto logica, quanto funzionale sia per inquadrare le situazioni, dando loro un significato sufficientemente chiaro e preciso, sia per impostare una risposta positiva alle sollecitazioni presenti. Rispetto all'intelligenza discorsiva si ha un appoggio sempre più puntuale all'intelligenza intuitiva, o *insight*. Nell'apprendimento da modelli si riesce ormai ad agire in maniera autonoma e si evoca quanto osservato e interiorizzato precedentemente solo occasionalmente, soprattutto in situazioni di incertezza o difficoltà.
- e) *Livello dell'esperto.* Il soggetto riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una "buona forma", cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in og-

getto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o insight, che riesce a "intus legere" a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente. Nell'apprendimento da modelli ormai si fa riferimento solo al proprio patrimonio di esperienze e loro concettualizzazione.

## Capitolo 2

### Gli apporti psicologici al concetto di competenza

#### 1. I PRIMI SVILUPPI

Il concetto di competenza ha avuto uno sviluppo particolare con il progressivo affermarsi di una psicologia interessata alla crescita normale della persona umana, considerando più i suoi comportamenti proattivi, rispetto a quelli reattivi di fronte alle sollecitazioni ambientali e a quelli basati su pulsioni interne. È quanto affermato in maniera sempre più chiara da Gordon Allport nelle sue opere e specialmente nella sua *Psicologia della personalità*.<sup>1</sup> Più o meno negli stessi anni White propose l'esistenza di una motivazione innata o primaria da considerare accanto alle pulsioni di base.<sup>2</sup> Egli usò il termine "competenza" per connotare la capacità delle persone di interagire efficacemente con l'ambiente, sia nel senso di comprendere gli effetti che i loro comportamenti hanno sull'ambiente, sia gli effetti dell'ambiente su di esse. Di conseguenza la competenza tende a svilupparsi nel tempo ed esige dai soggetti un'attività diretta, selettiva e persistente. Si tratta di un concetto che supera quelli di motivazione e di capacità; per questo egli lo definì "motivazione efficace", evidenziando il suo aspetto soggettivo che è sentirsi efficaci. Tale sentimento sta alla base dell'ulteriore sviluppo della competenza in quanto "soddisfa un bisogno intrinseco di interagire con l'ambiente". È questo il fondamento di una crescita sana, che sostiene le attività esplorative, manipolative, dirette a un risultato, di gioco.

Successivamente DeCharms ha affermato che "L'uomo manifesta una propensione motivazionale primaria nel produrre cambiamenti nell'ambiente. Egli cerca di essere un agente causale".<sup>3</sup> In altre parole, di essere competente nell'avere a che fare con l'ambiente ed essere personalmente autodeterminato. Questi riferimenti sono spesso citati dalla corrente psicologica umanistica del gruppo di ricercatori dell'Università di Rochester negli Stati Uniti guidati da Edward L. Deci e Richard M. Ryan. La loro teoria dell'autodeterminazione interpreta il bisogno di compe-

<sup>1</sup> DREYFUS G.W. ALLPORT, *Psicologia della personalità*, Roma, Las, 1977 (ed. orig. del 1961 con il titolo *Pattern and Growth in Personality*).

<sup>2</sup> WHITE R.W., *Motivation reconsidered. The concept of competence*, «Psychological Review», 1959, vol. 66, 297-333.

<sup>3</sup> DECHARMS R., *Personal causation: The internal determinans of behavior*, New York, Academic Press, 1968, s.i.p.

tenza come una motivazione intrinseca innata accanto ad altri due bisogni umani fondamentali: quello di autonomia e quello di relazione. In sintesi questi Autori affermano che la competenza è un “elemento importante per la motivazione intrinseca. La gente ha bisogno di sviluppare competenze e l’impegnarsi in attività che costituiscono una sfida ottimale è la base perché ciò avvenga”.<sup>4</sup> Percepirsi competenti è un bisogno innato che comincia fin dall’infanzia. Soddisfare questo bisogno è importante per la persona, indipendentemente dal fatto che avvenga nell’ambito della motivazione intrinseca o in quello della motivazione estrinseca, cioè sotto l’influsso di rinforzi esterni. Sentirsi competenti nello svolgimento dei vari compiti è un aspetto collegato al sentimento di gioia e al senso di autorealizzazione. Il concetto chiave nel percepirsi competenti è una “sfida ottimale” accompagnata dalla percezione di essere protagonisti delle proprie decisioni. Sentirsi capaci di affrontare un compito troppo facile non porta a percepire la propria competenza. Occorre un compito che diventi una sfida. Quando le persone, dopo uno sforzo consistente, pervengono ai risultati desiderati, allora giungono a una percezione di competenza e di autorealizzazione.

In Germania un Autore che, rifacendosi a White, ha elaborato nel 1971 un concetto di competenza mediando tra i concetti di *Bildung*, come sviluppo di una persona capace di partecipare alla cultura umana, e qualificazione, come promozione di conoscenze e abilità rilevanti dal punto di vista lavorativo, è stato Heinrich Roth.<sup>5</sup> Questi ha individuato come finalità centrale dell’educazione la promozione della maturità umana (*Mündigkeit*), intesa come competenza nell’agire responsabilmente, passando dall’eteronomia alla più elevata possibile autonomia. Le competenze sono considerate come disposizioni interne che guidano l’azione e il giudizio. Quando parla di abilità egli infatti include in esse anche aspetti affettivi e motivazionali. “Nella nostra visione, la maturità deve essere interpretata come competenza in tre situazioni: a) come auto-competenza, abilità nell’essere responsabile delle proprie azioni; b) competenza professionale, come abilità ad agire e giudicare in una specifica professione e sentirsene responsabili; c) competenza sociale, come abilità ad agire e giudicare e sentirsi responsabili negli ambiti professionali o sociali rilevanti dal punto di vista sociale, comunitario e politico”.<sup>6</sup> Egli intendeva alla fine sviluppare anche sistemi di misurazione di tale concetto, ma né lui, né i suoi successori hanno percorso questa strada.

<sup>4</sup> DECI E.L. - A.C. MOLLER, *The concept of competence*. In ELLIOT J. - C.S. DWECK (a cura di), *Handbook of Motivation and Competence*, New York, Guilford, 2007, 587.

<sup>5</sup> HARTIG J. - KLIME E. - RAUSCH D., *Assesment of competences in educational contexts*, Goettingen, Hogrefe, 2008, 6.

<sup>6</sup> ROTH H., *Pädagogische antropologie*, Hannover, Schroedel, 1971, 180.

## 2. LA SVOLTA SOLLECITATA DA McCLELLAND

Nel 1973 D.C. McClelland sostenne che nella selezione del personale è meglio valutare le sue competenze che non utilizzare test di intelligenza o diplomi dati dalla scuola e/o dall'università, data la scarsa affidabilità di questi ultimi come predittori delle prestazioni future dei soggetti esaminati.<sup>7</sup> In particolare McClelland criticava i test di intelligenza perché essi sono deliberatamente decontestualizzati, mentre nel campo educativo e formativo sono necessari concetti e procedure di valutazione che prendano in considerazione le situazioni concrete e il fatto che le azioni umane sono contestualizzate. A seguito di questa presa di posizione si è sviluppato un ampio dibattito in seno alla psicologia circa la definizione delle qualità personali che potevano garantire i futuri successi sia nel lavoro, sia nello studio ulteriore e la individuazione degli strumenti di valutazione di tali qualità. Le competenze nella prospettiva di McClelland si riferiscono dunque agli attributi personali che sono richiesti per portare a termine in maniera positiva specifiche azioni. Emerge in questa prospettiva l'esigenza di prendere in considerazione nella valutazione di un soggetto i contesti reali nei quali egli deve manifestare la sua competenza. Bandura, dal punto di vista socio-cognitivo, ha messo in luce inoltre che "c'è una profonda differenza tra possedere conoscenze e abilità ed essere in grado di usarle bene nelle diverse circostanze, molte delle quali contengono elementi ambigui, non sospettabili a priori o fonti di tensione".<sup>8</sup>

Più profondamente la posizione di McClelland era collegata alle sue ricerche sulla motivazione e in particolare sulla motivazione al risultato o al successo. In un recente contributo Andrew J. Elliot e Carol S. Dweck hanno evidenziato le debolezze di questo costrutto e proposto di valorizzare al suo posto quello riferibile come motivazione alla competenza, sottolineando come la competenza costituisca uno dei bisogni umani fondamentali che ha un impatto pervasivo sia sugli affetti, sia sulla cognizione, sia sui comportamenti ad ogni età e in ogni cultura. Essi fanno riferimento a questo proposito alle posizioni sopra ricordate di Edward L. Deci e Richard M. Ryan. Partendo da queste premesse sono stati raccolti i risultati degli studi in qualche modo riferibili a tale quadro di riferimento nel *Handbook of Motivation and Competence* da loro curato e pubblicato nel 2006.<sup>9</sup> In esso vengono ripresi e aggiornati molti dei filoni di indagine sviluppatisi negli ultimi decenni. Tra questi è importante citare le ricerche di natura socio-cognitiva avviate da Albert Bandura sulla percezione di competenza e la cosiddetta *self-efficacy* e sviluppate

<sup>7</sup> McCLELLAND D.C., *Testing for competence rather than for intelligence*, «American Psychologist», 1973, vol. 28, 1-14.

<sup>8</sup> BANDURA A., *Conclusion: Reflection on nonability determinants of competence*. In STERBERG R.-J. LOLLIGIAN (a cura di), *Competence considered*, New Haven, Yale University Press, 2000, 315.

<sup>9</sup> ELLIOT A.J. e C.S. DWECK (a cura di.), *Handbook of Motivation and Competence*, New York, Guilford, 2007.

dai suoi allievi. Nel volume citato Dale H. Schunk e Frank Pajares ne hanno riassunto gli esiti partendo dalla definizione di auto-efficacia come percezione soggettiva di essere in grado di apprendere o agire a un determinato livello di eccellenza.

### 3. LA PERCEZIONE DI COMPETENZA E ALTRI APPORTI DELLA PSICOLOGIA SOCIO-COGNITIVA

In generale la percezione della propria abilità o della propria competenza nel portare a termine un compito specifico gioca un ruolo centrale in tutte le teorie che considerano la motivazione al successo. Le attese di successo d'altra parte sono le stime soggettive che si formulano nei riguardi della possibilità di portare a termine positivamente un dato compito. Tali attese aumentano se ci si percepisce capaci di farlo e si attribuisce alla riuscita un alto valore personale. La concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità di sforzo esplicato. Il percepire la propria capacità in un certo ambito come debole e contemporaneamente pensare che tale capacità sia un tratto stabile della propria persona porta generalmente a un debole impegno e a un'incostanza nello sforzo; se poi a questo si aggiungono, come è prevedibile, molti insuccessi, si ha un avvitamento tra negativa percezione di sé e scarso impegno. Viceversa, chi pensa di possedere un'elevata capacità e questa è ritenuta una dote stabile, di fronte ai risultati positivi coltiva maggiori attese di successo, anche se non sempre queste possono essere collegate a maggiori sforzi e impegno.

La percezione della propria competenza influenza notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i loro pensieri e le loro emozioni. La gente tende a evitare compiti e situazioni che ritiene superiori alle proprie capacità, mentre cerca attività nelle quali pensa di essere in grado di agire positivamente. I giudizi di auto-efficacia sono direttamente collegati alla motivazione. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto è stato spesso indicato circa la motivazione intrinseca diretta a padroneggiare l'ambiente. La percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante provoca un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre maggiore costanza in compiti simili. Analoghe osservazioni si possono trarre dalle teorie piagetiane relative allo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nell'interazione con l'ambiente. Il sentirsi capaci è fonte di gioia e di orgoglio e il soggetto di conseguenza cerca situazioni e compiti che possano offrirgli le stesse esperienze o, anche, superiori.

È possibile valorizzare nella nostra prospettiva quanto A. Bandura ha descritto, mettendo in evidenza tre forme fondamentali di sviluppo delle competenze, anche

se l'Autore non usa questa terminologia. La prima corrisponde a quella che è stata precedentemente definita esperienza diretta o primaria. Se ne è già approfondita la dinamica. La seconda concerne l'esperienza mediata o secondaria. Questa può essere riletta mediante due diverse modalità di realizzazione: la prima si esplica secondo la modalità della comunicazione diretta, prevalentemente verbale, colorata da forme di influenza di natura persuasiva da parte della persona più competente. La seconda, invece, denominata esperienza vicaria, si basa sull'osservazione e interiorizzazione di comportamenti e modi di agire di fronte a situazioni e contesti specifici che possono poi costituire un riferimento interno per orientare la propria azione quando ci si trovi in situazioni e contesti analoghi. È questo il processo di sviluppo connesso con l'apprendistato sia cognitivo che pratico. Si tratta, infatti, di apprendere da modelli attraverso il meccanismo psicologico dell'esperienza vicaria. L'approccio socio-cognitivo ha proposto quattro livelli di sviluppo di tale capacità.

Il primo livello è fondamentalmente legato all'osservazione di modelli che inducono a ipotizzare gli elementi fondamentali che concorrono a formare una competenza. L'esperienza vicaria, attivata dalla presenza di un modello già competente, permette di osservare direttamente le modalità attraverso le quali è possibile e utile attivare conoscenze e abilità già possedute a un livello adeguato di significatività, stabilità e fruibilità per orchestrarle al fine di affrontare positivamente la situazione o il problema in oggetto. Zimmerman, ad esempio, ricorda i risultati di alcune ricerche che mostrano come la perseveranza di un modello nel portare a termine un compito complesso e impegnativo influisca sulla perseveranza di coloro che lo osservano.<sup>10</sup> La variante dell'apprendistato cognitivo implica, poi, la manifestazione esterna di processi e strategie messe in atto in maniera non evidente. Ciò può essere fatto mediante tecniche di verbalizzazione analoghe a quelle proprie del cosiddetto *thinking aloud* o della *réflexion parlée*, rispettivamente descritte da Newell e Simon e da E. Claparède.

Si tratta di evidenziare e favorire l'interiorizzazione di alcune abilità strategiche e di alcuni processi cognitivi e affettivi, come l'aver a disposizione standard di valutazione della prestazione, seguire orientamenti motivazionali congruenti, essere sensibili a valori di riferimento, persistere nell'attività nonostante elementi di disturbo sia cognitivo, sia emozionale, ecc.

La constatazione che l'esperienza vicaria non sia sufficiente per passare all'effettiva manifestazione autonoma della competenza implica come primo sviluppo la necessità di passare a prestazioni di natura imitativa di modalità o stili generali d'azione, legati ad abilità che possono essere guidate e corrette socialmente. Si tratta del livello denominato "dell'emulazione". Tuttavia, ben difficilmente il soggetto che apprende riesce a realizzare prestazioni che si avvicinano alla qualità generale

<sup>10</sup> ZIMMERMAN B., *Attaining Self-regulation: A social cognitive perspective*. In BOEKAERTS M. - P.R. PINTRICH - M. ZEIDNER, *Handbook of Self-regulation*, San Diego, Academic Press, 2000, 29.

di quelle del modello. Un miglioramento si può avere se il modello adotta un ruolo docente e offre guida, feedback e sostegno durante l'esercizio pratico. D'altra parte, il riuscire a emulare almeno in alcuni aspetti generali il modello ha effetto sulla motivazione a impegnarsi ulteriormente.

Occorre segnalare come a questi due primi livelli la fonte di apprendimento delle abilità auto-regolatrici è esterna al soggetto che apprende. Negli ulteriori livelli di sviluppo di tali abilità, come vedremo subito, il riferimento diventa interno.

Il terzo livello si raggiunge quando si è in grado di sviluppare forme indipendenti d'abilità, esercitate in contesti e condizioni strutturate. È il livello denominato dell'autocontrollo. Non basta infatti la presenza di un insegnante o di un modello, occorre una estesa e deliberata pratica personalmente esercitata: prestazioni che si svolgono in contesti organizzati affinché i soggetti si impegnino a migliorare e ad auto-osservarsi. Il modello, o i modelli, non è più presente e il riferimento a standard di qualità è interno, si tratti di immagini e di verbalizzazioni. Il raggiungere livelli desiderati di qualità sostiene e alimenta la motivazione a impegnarsi.

Infine, si raggiunge il livello della competenza vera e propria quando il soggetto riesce ad adattare da solo le proprie prestazioni sulla base delle condizioni soggettive e ambientali varianti. Egli riesce a mutare le sue strategie in maniera autonoma. La motivazione può fare riferimento a sentimenti di auto-efficacia. Non c'è più grande bisogno di auto-monitoraggio. D'altra parte, dal momento che le competenze dipendono anche dalle condizioni esterne, possono presentarsi nuove situazioni che evidenziano i limiti delle competenze già acquisite ed esigono nuovi apprendimenti.

Zimmerman mette in luce il fatto che non sempre occorre passare attraverso i quattro livelli, ma che questi indicano solo che la padronanza raggiunta in ognuno di essi facilita l'apprendimento successivo. Le intenzioni anticipatrici, gli sforzi per raggiungere prestazioni migliori e l'auto-riflessione sono attività assai esigenti e la persona può rinunciare a esse se si sente stanca, disinteressata, non impegnata.

#### 4. GLI APPORTI DI JEAN PIAGET

Lo psicologo Gerard Vergnaud nel 1999 ha proposto di riprendere in considerazione il concetto di schema operatorio di J. Piaget al fine di definire in maniera più funzionale il concetto di competenza, soprattutto nel caso di soggetti adulti.<sup>11</sup> Analoga proposta era stata avanzata da Philippe Perrenoud affrontando il concetto di competenza nel contesto scolastico.<sup>12</sup> Per Piaget lo schema è "la struttura inva-

<sup>11</sup> VERGNAUD G., *Le développement cognitif de l'adulte*. In CARRE Ph. - P. CASPAR, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, 67.

<sup>12</sup> PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

riante di una operazione o di un'azione", che consente accomodamenti minori di fronte a una varietà di situazioni che si riferiscono alla stessa struttura. Più precisamente egli ha affermato che lo schema di un'azione è: "la struttura generale di questa azione, che si conserva nel corso delle sue ripetizioni, si consolida con l'esercizio e si applica a situazioni che variano in funzioni delle modifiche dell'ambiente".<sup>13</sup> Vergnaud afferma che uno schema operatorio è "una organizzazione invariante dell'attività per una classe di situazioni date".<sup>14</sup> Non si tratta, dunque di un'azione, ma come di un "modello" di azione, distinta da ogni azione particolare, ma capace di orientarla e guidarla. Esistono, ovviamente, diversi tipi di schemi e differenti livelli del loro sviluppo. Le abitudini elementari sono certamente degli schemi d'azione, ma in questo caso si tratta di schemi semplici e abbastanza rigidi. Così lo schema "bere da un bicchiere" permette di adattarsi alle diverse forme, ai diversi pesi, volumi e contenuti.

Vergnaud, nello stesso testo, precisa che uno schema può essere visto come una totalità o sistema dinamico comprendente elementi di quattro categorie: "a) fini generali, fini particolari e anticipazioni che si sviluppano nel corso dell'azione; b) regole d'azione; c) invarianti operazionali comprendenti "concetti in atto", che permettono di selezionare le informazioni e "teoremi in atto", che costituiscono proposizioni, ipotesi, relazioni considerate come vere; d) processi inferenziali, che permettono di adattarsi alle situazioni e ai contesti incontrati". Uno schema operatorio, o schema di condotta, è una organizzazione che emerge dall'esperienza, dal ripetersi delle azioni e dalla riflessione sulle loro caratteristiche comuni e che vale, proprio per questa sua caratteristica, per una famiglia di situazioni e per una classe di problemi. Queste, se abbastanza simili a quelle già sperimentate, implicano da parte del soggetto un più immediato riconoscimento e una più agevole applicazione dello schema assunto (in termini piagetiani si ha una assimilazione); se, invece, si presentano più distanti esigono una trasformazione più o meno profonda dello stesso schema (in termini piagetiani si ha un accomodamento).

Come detto, in genere gli schemi operativi implicati in una competenza si apprendono dalla pratica, dall'esercizio concreto, ma ciò non significa che non si appoggino su alcuna teoria. Anzi. Ciò che permette di collegare tra loro le varie esperienze operative è una sorta di riflessione critica, che è tanto più efficace, quanto più sostenuta da categorie e quadri concettuali adeguati. E in questo progressivo organizzarsi e stabilizzarsi degli schemi d'azione gioca, in maniera assai rilevante, anche la componente affettiva. Infatti, è del tutto evidente l'incidenza della risonanza emozionale e della percezione del significato e valore delle esperienze pratiche sulla loro accettazione o sul loro rifiuto.

<sup>13</sup> PIAGET J., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Dunod/Gonthier, 1972, s.i.p.

<sup>14</sup> VERGNAUD G., op. cit., 67.

Gli schemi, poi, possono integrarsi progressivamente in un *abito*. Un *abito* è un “piccolo insieme di schemi che permettono di generare un’infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate, senza mai costituirsi in principi espliciti”;<sup>15</sup> si tratta di un “sistema di disposizioni durature e trasportabili che, integrando tutte le esperienze passate, funziona in ciascun momento come una matrice di percezioni, di apprezzamenti e di azioni, e rende possibile il portare a termine compiti infinitamente differenziati, grazie a trasferimenti analogici di schemi che permettono di risolvere problemi della stessa forma”.<sup>16</sup> Sono gli schemi che ci permettono di mobilitare le conoscenze, i metodi, le informazioni, le regole per affrontare una situazione, poiché questa mobilitazione esige una serie di operazioni mentali di alto livello.

Una competenza è dunque un semplice schema? Io, piuttosto, direi che essa orchestra un insieme di schemi. Uno schema è un insieme costituito, che sottende un’azione o un’operazione unitaria, mentre una competenza di una certa complessità mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, la stima delle probabilità, l’avvio di una ricerca diagnostica a partire da un insieme di indizi, la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione, ecc. Nel football, la competenza del centravanti che conduce un contrattacco è quella di smarcarsi, ma anche di chiedere il passaggio, di anticipare i movimenti della difesa, di stare attenti al fuorigioco, di cercare la posizione dei suoi compagni, di osservare l’atteggiamento del portiere avversario, di valutare la distanza dalla porta, di immaginare una strategia sfondamento, di individuare la posizione dell’arbitro... Altrettanti schemi che possono essere curati con l’allenamento, ma di cui solo l’orchestrazione consente un’attuazione efficace.<sup>17</sup>

In questa linea di pensiero, una competenza può essere allora caratterizzata dall’orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un’azione o un’operazione relativa a un campo operativo particolare. Una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d’azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indizi, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc. D’altra parte, all’inizio della loro genesi molte competenze hanno origine sia da ragionamenti espliciti o decisioni coscienti, sia da tentativi segnati da incertezza o anche casualità. Sulla base di questo complesso di azioni e di operazioni si può a poco a poco sviluppare uno schema complesso ormai talmente interiorizzato da costituire una nuova componente stabile di una “pratica incosciente”, cioè di una competenza ormai naturalmente e immediatamente messa in atto in una varietà di situazioni, anche poco famigliari.

<sup>15</sup> BOURDIEU P., *Esquisse d’une théorie de la pratique*, Genève, Groz, 1972, 209.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 178-179.

<sup>17</sup> PERRENOUD P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003, 32-33.

## 5. ALCUNI CONTRIBUTI DELLA TEORIA DELL'ATTIVITÀ SOCIOCULTURALE

A partire dalle indicazioni di L. S. Vygotskij e di Leont'ev è stata sempre più sviluppata, attraverso almeno tre generazioni di teorizzazioni, la cosiddetta teoria dell'attività socioculturale.<sup>18</sup> Non è questo il luogo per una diffusa presentazione della teoria: ciò che interessa è invece l'attenzione posta verso la dinamica dell'agire umano in quanto inserito in un sistema di azioni individuali e collettive che tende a relazionarsi poi con altri sistemi di attività. In qualche modo viene evocata l'idea di una pratica collettiva segnata da un punto di vista socioculturale e di natura collaborativa nella quale è inserito o si inserisce il singolo nel suo specifico agire. Per cogliere il senso di una particolare azione occorre ricorrere al significato che essa assume all'interno della dinamica dell'intero sistema di azioni, denominato appunto attività. La stessa azione può avere significati diversi in attività socioculturali diverse.

Alcuni principi generali caratterizzano i vari sviluppi della teoria e in primo luogo il fatto che le qualità interne di natura cognitiva del singolo si sviluppano in una interazione significativa, intenzionale e segnata socialmente e culturalmente con il mondo esterno, nella quale giocano un ruolo centrale alcuni mediatori culturali come le pratiche umane nelle quali si è inseriti, gli artefatti e strumenti caratterizzanti tali pratiche, i significati a esse attribuiti. L'unità quindi di analisi deve essere l'attività umana, guidata dalla ricerca di conseguire certe finalità. Tale attività è spesso mediata dall'uso di appropriati strumenti fisici o culturali. Ad esempio un carpentiere usa i propri strumenti di carpenteria per costruire una casa, lavora in collaborazione con altri carpentieri e altri lavoratori, utilizza forme più o meno tradizionali di organizzazione del lavoro. Le sue azioni sono svolte all'interno di una pratica umana e da questa assumono il loro significato. Analogamente un insegnante usa la parola, i libri, gli altri materiali e strumenti didattici per insegnare una data materia scolastica. Le sue singole azioni acquistano senso e la sua competenza si sviluppa in stretto rapporto con l'attività di insegnamento che l'istituzione svolge. Le sue competenze, conoscenze e giudizi vanno valutate in relazione alla pratica collettiva nella quale egli è inserito.

Allargando il discorso si può evocare il concetto di pratica espresso da E. Wenger applicandolo al caso educativo. Si tratta di un "fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività" che "include sia l'esplicito sia il tacito, [...] il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma in-

<sup>18</sup> A parte la ormai numerosa letteratura in proposito è assai utile per inquadrare anche storicamente la teoria e i suoi sviluppi il contributo: Toth Wollf-Michel e Lee Yew-Jin, *Vygotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity*, «Review of Educational Research», 2007, n. 2, 186-232.

clude anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo”. Se applichiamo questo concetto al caso di una scuola e più specificatamente di una classe, possiamo parlare della pratica ivi presente e degli elementi che la caratterizzano. Le attività che si svolgono in tale contesto, siano di insegnamento o di apprendimento o di interscambio tra i soggetti presenti, coinvolgono “sempre la persona nella sua totalità, in quanto soggetto che agisce e conosce nello stesso tempo”.<sup>19</sup> D’altra parte, tali pratiche, secondo J. Bruner, si attuano nel contesto della cultura propria della istituzione scolastica considerata, in quanto “l’apprendimento e il pensiero sono sempre *situati* in un contesto culturale e dipendono sempre dall’utilizzo di risorse culturali”.<sup>20</sup> La comunità scolastica ai suoi vari livelli è segnata nel bene e nel male da una sua particolare cultura e da sue specifiche pratiche, che trovano senso e giustificazione nell’atmosfera culturale che le ispira e le sostiene.

All’interno delle attività socioculturali entrano in gioco spesso contraddizioni interne, che quando emergono alla coscienza individuale e collettiva, sollecitano il cambiamento e uno sviluppo ulteriore sia all’interno di tale sistema, sia in relazione ad altri sistemi. Inoltre l’apprendimento individuale e collettivo si attiva quando una nuova pratica, un nuovo strumento, un nuovo artefatto o una nuova divisione del lavoro diventa l’occasione per una crescita di possibilità d’azione a livello individuale o di gruppo. Qui entra in gioco anche una rielaborazione del concetto di zona di sviluppo prossimale, intesa sia nel suo significato originale di spazio nel quale un soggetto meno esperto riesce ad agire meglio e con più continuità e competenza con l’aiuto di uno più esperto, sia in un senso più allargato, considerando specifiche forme di collaborazione tra pari dello stesso livello di competenza oppure rapporti tra i singoli e gruppi e nuove forme di attività sociale.

Ciò che di tale teoria di natura socioculturale vuole essere qui particolarmente valorizzato riguarda proprio il concetto stesso di attività, che corrisponde in qualche modo al concetto stesso di pratica sociale di natura collaborativa il cui significativo valore è riconosciuto collettivamente e il fatto che la competenza nel partecipare a tale pratica può essere sollecitata in varie forme, ma fondamentale mediante la partecipazione attiva del singolo a essa. Il senso delle azioni messe in atto dai partecipanti deriva da una presa di consapevolezza del significato che caratterizza la pratica stessa. Dal nostro punto di vista la competenza del singolo si sviluppa all’interno di una pratica socialmente rilevante, mediante forme di esercizio sempre più valide e coerenti e l’utilizzazione degli artefatti e delle forme di collaborazione che la caratterizzano secondo modalità sempre più consapevoli e produttive.

<sup>19</sup> WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, 59-60.

<sup>20</sup> BRUNER J., *La cultura dell’educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, 17.

Uno degli studiosi più prolifici di questo approccio psicologico è certamente Yriö Engeström, che si è interessato in particolare a studiare il mondo del lavoro dal punto di vista della teoria dell'attività. Anche in questo campo la singola azione o prestazione va considerata nel contesto dell'attività professionale nella quale il soggetto è coinvolto, considerandone sia gli strumenti sia le interazioni tra i partecipanti. Ne sono emerse alcune caratteristiche della competenza, e di quella esperta in particolare. Tra queste una è stata definita "policontestualità", nel senso che un competente esperto riesce ad adattare le sue prestazioni a una pluralità di contesti ed essere pronto ad "attraversare i confini" della pratica nella quale è inserito per affrontare problemi nuovi e confrontarsi con competenze diverse dalle sue. Per far questo gli è utile, e qualche volta necessario, ricorrere a strumenti in qualche maniera neutri o terzi rispetto alla diverse pratiche e competenze che favoriscano la reciproca comprensione e una forma di cocostruzione della soluzione cercata.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> ENGESTRÖM Y. - ENGESTRÖM R - KAKKAINEN M., *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem-solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 1995, n. 4, 319-336.

## Capitolo 3

### **L'approccio per competenze nei processi educativi e formativi**

---

Molti autori hanno segnalato come nei riguardi del concetto di competenza regni una notevole pluralità di approcci e quindi ne derivi da una parte una consistente ambiguità di significati e, dall'altra, una non indifferente difficoltà di natura operativa sul piano della progettazione didattica e della valutazione. Probabilmente le ragioni principali che ne hanno favorito la presenza derivano dalla constatazione che anni di insegnamento scolastico non hanno portato spesso alla capacità di utilizzare quanto appreso sia all'interno degli stessi insegnamenti specifici, sia soprattutto all'esterno di essi. Se si va a vedere che cosa sono in grado di dire o di fare i giovani a partire dalle conoscenze acquisite a scuola ci si confronta con non piccole delusioni. In coerenza con quanto presentato nella prima parte di questo contributo, in questa seconda parte si cerca di giungere a una prospettiva sufficientemente coerente sul piano teorico e utilizzabile sul piano pratico. Per far ciò occorre ripercorrere per sommi capi l'evoluzione del suo uso negli ultimi cinquant'anni. Ciò consente di cogliere le ragioni di tale polisemia e di prospettare una linea di tendenza che viene confermata considerando gli orientamenti assunti nei documenti orientativi internazionali e normativi europei e italiani più recenti.

#### **1. LE ORIGINI DEL MOVIMENTO SEGNATE IN GRAN PARTE DAL COMPORTAMENTISMO**

Nel mondo anglosassone, e in particolare negli Stati Uniti d'America, il movimento tendente a sviluppare nei programmi formativi una maggiore attenzione alle competenze effettivamente raggiunte al loro termine può essere fatto risalire agli anni sessanta. In quel periodo si pose l'accento sulla necessità di considerare e definire in maniera più puntuale nei vari processi formativi gli obiettivi intesi come comportamenti finali osservabili e in qualche modo misurabili. Tale movimento aveva preso l'avvio dalla enunciazione nel 1949 da parte di R. Tyler<sup>1</sup> di quattro principi fondamentali da seguire nella costruzione di ogni curriculum formativo: in primo luogo una definizione chiara degli obiettivi da raggiungere; poi, la selezione delle esperienze formative più promettenti al fine di raggiungere tali obiettivi;

---

<sup>1</sup> TYLER R., *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.

quindi, una ragionevole organizzazione sequenziale delle esperienze formative pre-scelte; infine, una valutazione diretta all'accertamento del raggiungimento degli obiettivi intesi. Già allora era stata avanzata la distinzione cruciale tra attività formative ed esperienze di apprendimento. Le attività formative costituivano l'insieme delle iniziative messe in atto al fine di promuovere il raggiungimento degli obiettivi. Le esperienze di apprendimento riguardavano, invece, l'attività e i suoi risultati, che ciascun allievo metteva effettivamente in atto al fine di incorporare nella sua struttura conoscitiva i contenuti proposti.

Le successive interpretazioni del programma tyleriano sono slittate sempre più verso una tecnologia didattica, che ne ha accentuato i caratteri procedurali o algoritmici. Si possono citare autori come Benjamin S. Bloom, Leslie J. Briggs, Robert M. Gagnè. Un esempio classico è costituito dai lavori elaborati in campo formativo da un allievo di Tyler, Robert F. Mager. In questo contesto il termine "competenza" veniva utilizzato come sinonimo di comportamento che un soggetto è in grado di manifestare pubblicamente in un ambito specifico e secondo condizioni precise.<sup>2</sup> Di qui l'interesse per il metodo di definizione delle competenze a partire da quella che è stata chiamata la *task analysis* o analisi del compito. Un compito era in tale contesto collegato a un insieme di prestazioni da mettere in atto in maniera valida ed efficace nello studio come nel lavoro. L'accento posto sulle prestazioni dava inoltre la possibilità di valutare le competenze raggiunte in quanto si trattava di comportamenti osservabili e misurabili. Era facile in tale contesto considerare le competenze anche come procedure o algoritmi operativi, chiaramente definiti nella sequenza dei singoli comportamenti e nelle possibili alternative comportamentali. Queste procedure potevano essere poi acquisite, ad esempio, attraverso forme di istruzione programmata, che miravano a promuovere e consolidare progressivamente le sottoprocedure che, integrandosi tra loro, davano luogo alle procedure complessive.<sup>3</sup> Si può dire che in questa prospettiva erano stati assunti come concetti di riferimento due equivalenze. La prima può essere espressa in questo modo: competenza = prestazione = comportamento. La seconda, anch'essa assai riduttiva: compito = procedura esecutiva = algoritmo comportamentale.

Occorre ricordare che si era in un contesto segnato in ambito psicologico dal comportamentismo. A una psicologia che privilegiava l'analisi e la modificazione del comportamento faceva riscontro un insieme di pratiche nel mondo formativo ispirate al modello tecnologico. Questo intreccio tra psicologia dell'educazione e didattica si può notare anche nei decenni seguenti. La trasformazione dell'organizzazione delle attività didattiche divenute più attente ai processi di apprendimento

<sup>2</sup> MAGER R.F. - K.M. BEACH, *Come progettare l'insegnamento*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978.

<sup>3</sup> Occorre ricordare a questo proposito che lo studio della natura e dello sviluppo delle abilità procedurali ha messo in risalto anche il fatto che una volta che queste siano compilate, cioè siano ormai apprese ed eseguite in maniera automatica, esse si presentano assai rigide e difficili da scomporre e ricomporre in procedure complessive diverse. In genere, esse possono solo crescere in precisione e rapidità.

ha avuto come corrispettivo una parallela trasformazione della psicologia, soprattutto della psicologia cognitiva, che ha accettato la metafora del computer per esaminare i processi cognitivi e relazionali. Più recentemente, la riscoperta della centralità dell'azione umana e della razionalità pratica a fronte di quella analitica e logica ha avuto come corrispettivo la rivalorizzazione delle qualità personali soggettive. Tuttavia, la considerazione del comportamento del soggetto come elemento caratterizzante una competenza rimane ancor oggi una tendenza assai diffusa, anche se si è meno ingenui rispetto al passato e non è più possibile concentrare la propria attenzione ai soli aspetti esteriori. Occorre cioè tener conto di tutto quanto ha sollecitato e sostiene tale comportamento come motivazione, intenzione, significato personale.

Dagli studi e impostazioni degli anni Sessanta e Settanta nacquero vari impianti metodologici. Si possono ricordare: il *mastery learning* o apprendimento per la padronanza; il *criterion-referenced testing*, o valutazione riferita a criteri; il *minimum competency testing* o valutazione delle competenze minime; la *competency based education* o formazione basata sulle competenze. In particolare, l'ultimo di questi approcci ebbe a partire dalla metà degli anni settanta un largo sviluppo internazionale, i cui caratteri fondamentali sono rimasti stabili negli anni seguenti. Essi possono essere così riassunti: accentuata focalizzazione dell'attenzione sui risultati da conseguire, ed effettivamente conseguiti, nei processi educativi e formativi, più che sui processi stessi; una maggiore importanza data al contesto di studio o di lavoro come riferimento per individuare le competenze da sviluppare; i risultati attesi vengono espressi come competenze osservabili e valutabili; la valutazione, di conseguenza, prende la forma di giudizi riferiti a prestazioni specifiche. Dalla fine degli anni Settanta agli anni Ottanta del secolo passato tale approccio perse progressivamente popolarità, anche per l'irrompere di correnti psicopedagogiche più attente ai processi di apprendimento, come il costruttivismo radicale ispirato ai lavori di Jean Piaget e il socio-costruttivismo ispirato a una rilettura degli apporti di Lev S. Vygotskij.

## **2. ORIGINI DEL CONCETTO DI PADRONANZA: UN CONCETTO ANCOR OGGI ASSAI PRESENTE QUANDO SI PARLA DI COMPETENZE**

È utile esaminare un po' più in dettaglio l'approccio denominato *mastery learning* o apprendimento per la padronanza, perché alcune esigenze legate allo sviluppo di effettive competenze hanno oggi favorito la rivalorizzazione del concetto di padronanza. Carroll<sup>4</sup> nel 1963 aveva evidenziato come variabile individuale fondamentale dei processi di apprendimento il tempo necessario per acquisire le nuove

<sup>4</sup> CARROLL J.B., *A model of school learning*, «Teachers College Record», 1963, vol. 64, 723-733.

conoscenze; in altre parole egli aveva evidenziato le differenze esistenti tra gli studenti dal punto di vista del ritmo del loro apprendimento, che per alcuni può essere molto veloce, per altri assai più lento. Di qui la necessità di una diversificazione dei percorsi didattici. Più in generale Carroll aveva segnalato come il livello di apprendimento dipendesse da almeno cinque fattori: il tempo concesso, la perseveranza, le attitudini individuali, la qualità dell'azione didattica, la capacità di comprensione. Questi cinque fattori interagiscono tra di loro in modo tale che, entro certi limiti, alla debolezza degli altri fattori può fare da contrappeso il tempo concesso per lo studio di un determinato argomento.

Block<sup>5</sup> nel 1970 indicò in sintesi i principi metodologici derivanti da tali assunzioni. 1) L'insegnante, o il gruppo degli insegnanti, definisce quali sono le padronanze concettuali e operative che i suoi alunni dovrebbero raggiungere al termine del corso. 2) Attraverso un'analisi accurata del compito egli stabilisce livelli intermedi oppure componenti particolari delle padronanze desiderate, definendo gli obiettivi particolari di una successione di unità didattiche in grado di promuovere progressivamente le padronanze finali. 3) Elabora quindi prove di valutazione in grado di verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi delle unità didattiche individuate. 4) Predisporre poi le unità didattiche tenendo conto il più possibile dello stato di preparazione iniziale dei suoi allievi. 5) Struttura successivamente attività integrative o di recupero da proporre a quegli allievi che non avessero raggiunto ancora il livello di padronanza intermedio previsto dalle singole unità didattiche. 6) Realizza, infine, il percorso formativo garantendo il più possibile che gli allievi non affrontino l'unità successiva se non hanno conquistato il minimo indispensabile di padronanza delle conoscenze e competenze previste dalle unità precedenti.

In questo modo, argomentava Bloom nel 1976,<sup>6</sup> si evita il fenomeno della progressiva crescita di lacune, debolezze, errori, incapacità, che deriva dalla mancata acquisizione degli elementi che fanno da supporto o che condizionano gli apprendimenti successivi. Anzi, si garantisce a un numero assai elevato di studenti di raggiungere i livelli di padronanza previsti, migliorando in maniera consistente l'efficacia dei vari interventi formativi. D'altra parte, sia nello sviluppo delle unità didattiche, sia in quello relativo alle attività integrative e di recupero non si deve prendere in considerazione solo la variabile tempo, cioè il maggior tempo di cui alcuni soggetti hanno bisogno per conseguire gli obiettivi proposti, ma anche i diversi stili di apprendimento, la possibilità di attivare forme di collaborazione tra i più svegli e i più lenti, ecc.

Numerose furono le rassegne di analisi dei risultati delle esperienze e degli esperimenti di *mastery learning* realizzati negli anni Settanta e Ottanta. Kulik,

<sup>5</sup> BLOCK J.H., *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino, Loescher, 1977.

<sup>6</sup> BLOOM B.S., *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw-Hill, 1976.

Kulik e Bangert-Drowns<sup>7</sup> nel 1990, verificando i dati delle precedenti analisi e integrandole con nuovi elementi, poterono concludere che il metodo era di grande efficacia nei riguardi dei soggetti più deboli in ogni livello scolastico dalle elementari all'università e che si avevano risultati positivi nei riguardi degli atteggiamenti verso la scuola e lo studio, le differenze notate dipendevano in gran parte dalle modalità pratiche di attuazione del metodo. Per i soggetti più pronti, però, interferiva notevolmente e negativamente la presenza delle molte prove di valutazione.

### 3. L'EMERGERE DI UNA NUOVA PROSPETTIVA

Nel 1973 Jerome S. Bruner pubblicava un articolo: "*Natura della competenza e possibilità di coltivarla*". In esso Bruner definiva la competenza in questo modo:

In un certo senso parlare di competenza è parlare di intelligenza nel senso più ampio, dell'intelligenza operativa del *sapere come* piuttosto che semplicemente del *sapere che*. La competenza presume in effetti l'azione, la modificazione dell'ambiente come l'adattamento ad esso. Essa presume, in un certo senso, tre cose: 1) che si sia in grado di selezionare nella totalità dell'ambiente gli elementi che portano l'informazione necessaria per fissare una linea d'azione (attività che, a seconda dei casi, porta il nome di schema, elaborazione di un programma, o altri); 2) che avendo definito una linea d'azione, si possa attuare una sequenza di movimenti o di attività, che permettano la realizzazione dell'obiettivo prefissato; 3) che ciò che si è appreso sui propri successi o insuccessi sia tenuto in considerazione nella definizione dei progetti nuovi.<sup>8</sup>

Nel testo si evidenzia come in una competenza del bambino entrino in gioco fattori cognitivi, affettivi e operativi e il suo sviluppo sia basato sull'agire e sulla considerazione dei suoi risultati.

I successivi movimenti educativi degli anni Ottanta e Novanta, influenzati anche dalle ricerche psicologiche relative ai processi di apprendimento, ispirate al cognitivismo, al socio-cognitivismo e al socio-costruttivismo, evidenziarono i limiti di metodologie didattiche non centrate sull'attività di acquisizione significativa, stabile e fruibile, di conoscenze e di sviluppo di abilità che lo studente non fosse in grado di utilizzare consapevolmente quando utile o necessario. Si ripercorrevano così le strade suggerite dall'attivismo pedagogico con nuove consapevolezze e nuove basi teoriche di riferimento. A poco a poco ci si rese conto che al centro di questi orientamenti stava una rivalorizzazione dell'azione, sia del soggetto apprendente, sia dell'insegnante o del formatore.

<sup>7</sup> KULIK J.A - KULIK C.L. - BANGERT-DROWNS R.L., *Is There Better Evidence on Mastery Learning? A Response to Slavin*, «Review of Educational Research», 1990, n. 2, 303-307.

<sup>8</sup> BRUNER J.S., *Natura della competenza e possibilità di coltivarla*. In J.S. Bruner, *Saper fare, saper pensare, saper dire*, Roma, Armando, 1992, 129 (originale pubblicato in K.J. CONNOLLY e J.S. BRUNER (a cura di), *The growth of competence*, New York, Academic Press, 1973).

In generale lo slittamento di attenzione dai comportamenti esterni e relative tecniche di controllo e modifica di matrice comportamentista ai processi interni di natura cognitiva ed affettiva ha portato progressivamente a considerare sempre più da vicino il ruolo di tali processi nell'acquisizione e uso della conoscenza. È stato così riconosciuto che lo scenario entro cui si esplicano le azioni dell'insegnante, quelle degli allievi e le relative interazioni non può essere descritto, compreso e spiegato se non si tiene conto dei pensieri e dei sentimenti che precedono, accompagnano e seguono tali azioni. Queste, in definitiva, sono influenzate, mediate e controllate dai loro pensieri e dalle loro emozioni, cioè dal complesso di percezioni, attese, motivazioni, attribuzioni, ricordi, giudizi, comprensioni, valori, atteggiamenti, credenze, strategie di insegnamento e di apprendimento conosciute, intenzioni, consapevolezza e capacità di controllo attivate, ecc., proprie sia degli insegnanti che degli allievi.

Anche le riflessioni critiche sul concetto di competenza non possono non tener conto di questo spostamento di attenzione. Le competenze degli studenti, come quelle degli insegnanti, implicano la gestione sia dei pensieri che precedono o seguono l'azione di insegnamento o quella di apprendimento (pensieri preattivi e postattivi), sia quelli che l'accompagnano (pensieri interattivi). A ciò si deve aggiungere il ruolo giocato dalle attribuzioni di significato e di valore nel corso dei pensieri preattivi e postattivi e di quelli interattivi.

In definitiva, la considerazione della centralità della persona che agisce sia nei processi di insegnamento, sia in quelli di apprendimento e delle reciproche interazioni, ha portato progressivamente, più che a rimettere in discussione i contenuti dell'educazione scolastica, a verificarne le modalità di acquisizione in maniera che essi possano costituire un patrimonio valido e fecondo per inserirsi nel mondo civile, sociale e professionale in maniera consapevole e responsabile. Per cui riemerge la questione centrale di ogni impegno educativo riassunta bene da Daniela Maccario in queste parole:

[...] sembra potersi ravvisare una fondamentale convergenza sulla necessità che la scuola ponga al centro la promozione e lo sviluppo delle potenzialità del soggetto in apprendimento, in modo che esso acquisti autonoma capacità di affrontare l'esperienza e la mutevolezza delle condizioni sociali e culturali, appropriandosi e imparando ad utilizzare gli strumenti logico-concettuali ed operativi offerti dai saperi e dall'esperienza scolastica.<sup>9</sup>

#### 4. IL NUOVO IMPULSO DATO DAGLI STUDI RELATIVI AL MONDO DEL LAVORO

La ripresa di vigore nell'area francofona (Belgio francofono, Svizzera francofona, Québec e la stessa Francia) dell'approccio all'educazione scolastica per competenze ha avuto in molti casi una colorazione assai differente. Qui l'influenza

<sup>9</sup> MACCARIO D., *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006, 10.

della riflessione critica e dell'attività formativa sviluppata nel contesto lavorativo e professionale è stata assai importante. È necessario quindi esaminare più da vicino questo filone di influenza.

All'inizio degli anni Settanta del secolo passato al concetto di competenza come prestazione, intesa in particolare come comportamento, o insieme di comportamenti strutturati secondo una procedura ben definita, corrispondeva una definizione di professionalità intesa come capacità di assumere un ben definito posto di lavoro e la possibilità di classificare i lavoratori per settori e livelli di professionalità e la relativa retribuzione. A una psicologia che privilegiava l'analisi e la modificazione del comportamento faceva riscontro un insieme di pratiche nel mondo del lavoro di tipo tayloristico-fordista. La stessa concezione di qualifica era così presentata nel 1975 dal Bureau International du Travail: "Un metodo che permette di determinare e paragonare le esigenze che l'esecuzione normale di un certo lavoro impone a un lavoratore ordinario, senza tener conto delle sue capacità o del suo rendimento. La qualifica riguarda il posto di lavoro e non il lavoratore".<sup>10</sup> Nel 1976 Pierre Jardillier e Michel-Claude Lupé propongono di parlare di funzioni lavorative come raggruppamento di tutti i posti di lavoro ritenuti identici e di identificare il contenuto di queste funzioni al fine di definire le relative retribuzioni.<sup>11</sup> La prospettiva prevalente caratterizzava la competenza di un soggetto sulla base della capacità di eseguire le prescrizioni che derivano dalle esigenze di uno specifico posto di lavoro. Esse sono predefinite rispetto al lavoratore e questi deve solo dimostrare di saper svolgere con precisione e puntualità i compiti assegnatigli. Un "saper fare" che si riduceva a eseguire operazioni e procedure, ad applicare istruzioni, a rispettare strettamente le consegne.

Si fa strada alla fine degli anni Settanta la distinzione tra qualificazione rispetto a uno specifico posto di lavoro, inteso come possesso del saper fare e delle conoscenze necessarie per occuparlo, e qualificazione di un soggetto, visto come risultante sia di un saper fare più generale, sia dell'insieme delle conoscenze acquisite attraverso la formazione e l'esperienza professionale. Il concetto di competenza all'inizio degli anni Ottanta viene sempre più approfondito e considerato nella sua complessità. Non si tratta più solo di tener conto di comportamenti osservabili e misurabili, bensì anche di disposizioni personali che ne sono condizione di esplicitazione. Pellerey<sup>12</sup> nel 1983 riassumeva l'approccio fino ad allora sviluppato, integrandolo con apporti ulteriori derivanti dalle varie scienze dell'educazione. Veniva in primo luogo precisato il concetto di compito lavorativo. "Un compito è qui

<sup>10</sup> JOLIS N., *La compétence au coeur du succès de votre entreprise*, Paris, Editions d'Organisation, 2000, 11.

<sup>11</sup> JAEDILLIER P. - LUPÉ M.C., *De la qualification du travail à l'évaluation des fonctions*, Paris, Eme, 1976.

<sup>12</sup> PELLERÉY M., *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, «Quaderni di Formazione ISFOL», 1983, n. 1, passim.

considerato come un sistema strutturato di operazioni che si devono realizzare in maniera integrata per produrre specifiche trasformazioni della realtà”. In altre parole si può parlare di uno schema operativo abbastanza complesso che si concretizza in un prodotto che ha caratteri di variabilità. Di conseguenza “la capacità di espletare un compito è [...] qualcosa che esige non solo un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, ma anche che questo insieme venga progressivamente coordinato, affinato e reso flessibile per saper intervenire nella trasformazione della realtà in maniera efficiente ed efficace. Evidentemente il livello di complessità del compito accentuerà alcune sue caratteristiche come il grado di libertà decisionale, e quindi di responsabilità, e il tipo di interazione sociale con altri lavoratori che si deve saper realizzare”. Di qui la possibilità di giungere a una definizione di competenza più comprensiva: “Questo insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti viene di seguito chiamato competenza”. Di conseguenza: “Le competenze finali si presentano [...] come un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, insieme necessario a esplicare in maniera valida ed efficace un compito lavorativo”. Queste competenze si possono acquisire a diversi livelli e secondo condizioni o situazioni sia ordinarie che straordinarie nelle quali occorre saperle mettere in atto. Ciò “suggerisce che una competenza finale possa essere considerata da una parte come uno sviluppo graduale di una competenza più semplice e dall’altra come una integrazione progressiva di competenze più specifiche”. Le competenze, dunque, possono essere caratterizzate da una minore o maggiore vastità e profondità delle conoscenze necessarie, da una minore o maggiore complessità e generalizzabilità delle abilità, da una minore o maggiore incisività e pervasività degli atteggiamenti. “In una parola all’interno di competenze complesse, generalizzabili e flessibili si possono individuare competenze più semplici, ristrette e rigide”.

## 5. LA DIFFUSIONE DI UNA NUOVA VISIONE

M. de Montmollin nel 1984 definisce ancora le competenze come “insiemi stabilizzati di saperi e di saper fare, di condotte tipo, di procedure standard, di tipi di ragionamento, che si possono mettere in opera senza nuovi apprendimenti”.<sup>13</sup> Si nota in seguito uno spostamento dell’attenzione verso alcuni aspetti cognitivi della competenza, che lo stesso autore nel 1991<sup>14</sup> esplicita parlando di tre componenti delle competenze: le conoscenze che permettono di comprendere come le cose funzionano; i saper fare che indicano come farle funzionare; le metaconoscenze che permettono di gestire le conoscenze e che non sono acquisite soltanto con l’esperienza. Vengono intanto esplicitati i tre ambiti di conoscenze fondamentali: *sapere, saper fare, saper essere*. A questi verrà presto aggiunto il *saper stare con gli altri*.

<sup>13</sup> DE MONTMOLLIN M., *L’intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang, 1984, 122.

<sup>14</sup> DE MONTMOLLIN M., *Introduction. Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, 1991.

La competenza emerge come capacità di mobilitare tali saperi nelle concrete situazioni di lavoro.

Dagli anni Novanta in poi entra anche in difficoltà l'utilizzo dello stesso concetto di qualifica e di qualificazione e si prende in considerazione uno slittamento del concetto di competenza, che non tiene conto più solo dei comportamenti esterni legati a un posto di lavoro o a una fascia di professionalità, bensì sottolinea sempre più non solo le esigenze della dimensione sociale dell'attività lavorativa, ma anche, se non soprattutto, la dimensione personale interna e soggettiva. Questa mutazione di prospettiva può essere sintetizzata affermando che si è passati dal centrare l'attenzione sul solo "saper fare" professionale legato a un preciso posto di lavoro al considerare in tutta la sua complessità il "saper agire" professionalmente. Risulta quindi fondamentale anche in questo ambito la valorizzazione degli apporti di natura filosofica legati all'approfondimento delle dimensioni della razionalità pratica e di quelle di natura psicologica, che hanno esaminato più profondamente la dinamica stessa dell'azione umana.

All'inizio degli anni Novanta Gian Piero Quaglino<sup>15</sup> utilizza una rappresentazione triangolare per indicare un modello di competenza, in particolare di tipo manageriale. Ai vertici del triangolo sono: a) *conoscenze*, cioè sapere specifico richiesto dalla professione e campo di sapere generale e organizzativo; b) *capacità*, cioè abilità professionali connesse allo svolgimento dell'attività di lavoro e all'utilizzo del bagaglio di conoscenze; c) *qualità*, cioè doti personali, comunque indispensabili sia nell'implementare le capacità sia nell'orientare i comportamenti organizzativi. Ciascuno di questi riferimenti viene poi a sua volta esplicitato progressivamente. Ad esempio, le qualità vengono articolate in qualità operative, sociali e soggettive e queste ultime in qualità soggettive di equilibrio, di creatività, di flessibilità al cambiamento.

Si può constatare un progressivo spostamento dell'attenzione dal mestiere legato a uno specifico posto di lavoro alla qualifica come insieme di qualificazioni che consentono di inserirsi in una classe abbastanza larga di funzioni e ruoli. Anche le modalità classificatorie dei livelli di professionalità mostrano i loro limiti, in particolare quelle legate ai cosiddetti diplomi scolastici o professionali. Ginsbourger nel 1992 afferma:

Il cambiamento del lavoro che noi viviamo, sotto l'effetto principalmente dell'introduzione delle tecnologie dell'informazione, implica la valorizzazione crescente di competenze che non erano certificate dal sistema industriale tayloriano di qualificazione. "Esso rimette in causa un modello di gestione degli impieghi fondato sul livello scolastico, scala di misura di una quantità di conoscenze esplicite, formali, generali, misurabili e testabili".<sup>16</sup>

<sup>15</sup> QUAGLINO G.P., *Modelli di formazione per modelli di competenza*. In D. De Masi, *Verso la formazione post-industriale*, Milano, Angeli, 1993, 151-163.

<sup>16</sup> Citato da M. Stroobants, *La production flexible des aptitudes*, «Education permanente», 1988, n. 135, 11-31.

## 6. LE RICADUTE SUL MONDO DELLA SCUOLA E DELLA FORMAZIONE

L'influenza di questi mutamenti sui sistemi educativi scolastici trovava una buona base di accoglienza nelle teorie psicologiche di stampo umanistico e nelle teorie pedagogiche di impostazione personalistica. Così molti nuovi programmi di studio sviluppatasi nel Québec e nel Belgio francofono descrivevano le finalità educative della scuola in termini di promozione e consolidamento di competenze, assumendo come idea guida quella che gli studenti dovevano poter evidenziare la capacità di valorizzare quanto appreso per affrontare situazioni, compiti e problemi che ponessero loro una moderata sfida dal punto di vista sia della sua complessità, che della novità. La direzione generale competente del Ministero dell'Educazione del Québec così definiva le competenze nel 1999: "Una competenza è un saper agire che deriva dall'integrazione e dalla mobilitazione di un insieme di risorse (capacità, abilità, conoscenze) utilizzate efficacemente in situazioni simili".<sup>17</sup>

Dietro a questa definizione stava l'influenza di molti pedagogisti di lingua francese che hanno in seguito ulteriormente precisato e approfondito la prospettiva di un approccio educativo basato sullo sviluppo di competenze. Tale impostazione, infatti, non era stata accettata senza notevoli tensioni e contrapposizioni. Ne fa fede una serie di pubblicazioni sia nel Québec, sia in Belgio, sia in Francia e in Svizzera. Ad esempio G. Boutin e L. Julien parlando dell'"ossessione delle competenze" presente nel Québec riportano l'opinione di molti secondo i quali "l'egemonia del movimento educativo fondato sulle competenze" risponde "a un forte movimento politico di fondo la cui prospettiva principale è preparare gli allievi a lavorare in una società competitiva il cui asse è il rendimento economico".<sup>18</sup> La riforma messa in atto alla fine degli anni novanta nel Québec sarebbe segnata da un paradosso evidente: "da una parte si fanno discorsi di apertura, dall'altra si prescrive tutto un arsenale di competenze da sviluppare, certuni dicono da apprendere, in un sistema educativo la cui rigidità è appena dissimulata".<sup>19</sup> Si giunge a parlare di logica positivista di un certo collettivismo.

Nell'esaminare gli elementi costitutivi del concetto di competenza, quale è stato sviluppato in questo ultimo decennio in ambito pedagogico, occorre però notare accanto all'uso del termine competenza quello di capacità, spesso senza un'adeguata precisazione semantica. In genere si parla di capacità come possibilità che il soggetto ha di raggiungere una certa competenza, o un livello specifico di competenza, mentre la nozione propria di competenza implica il suo raggiungimento effettivo, o l'effettivo raggiungimento di un suo livello particolare. Sfortunatamente nell'uso istituzionale spesso i due termini sono ritenuti intercambiabili. Occorre però

<sup>17</sup> G. BOUTIN e L. JULIEN, *L'obsession de la compétence*, Montréal, Editions Nouvelles, 2000, 30.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 3.

<sup>19</sup> *Ibidem*, 19.

anche ricordare come il raggiungimento di una competenza, o di un livello superiore di competenza, apra la strada a una capacità di apprendimento ulteriore o di raggiungimento di altre competenze. E in questo senso va l'impostazione data alla questione da Giuseppe Bertagna: "per capacità si può intendere una potenzialità o una propensione attiva della persona umana... Riguarda ciò che una persona può fare, pensare o agire, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità (poter essere) in una personale realtà esistenziale, storicamente e operativamente configurata".<sup>20</sup>

Tuttavia, in contrasto con l'orientamento assunto in questo contributo, egli insiste sul carattere idiosincratico delle competenze, intendendo queste come: "l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo che siamo chiamati ad affrontare e a risolvere".<sup>21</sup>

L'osservazione che ciascuno può fare è che si riconosce un soggetto come competente anche se in una determinata occasione per motivi contingenti egli non può manifestarla, come un tenore di valore che per un'improvvisa afonia non è in grado di dimostrare le sue qualità. Nell'impostazione di Bertagna egli sarebbe capace di una prestazione di qualità, ma a causa delle circostanze contingenti non ne sarebbe competente. Ritorneremo su tale questione, per noi cruciale, anche per poter giungere a una definizione fruibile operativamente nell'educazione scolastica e nella formazione.

## 7. IL RUOLO DELLE RISORSE INTERNE ED ESTERNE E DELLA LORO VALORIZZAZIONE

In uno studio del 2001 realizzato negli Stati Uniti<sup>22</sup> si è proposto di considerare una piramide alla cui base stanno i tratti di personalità difficilmente modificabili; sopra questa base si collocano le conoscenze e le abilità di una persona e queste possono essere sviluppate attraverso i processi formativi; le competenze occupano uno strato ulteriore della piramide e risultano dalla combinazione degli elementi presenti negli altri strati; infine, al livello più elevato e ristretto si collocano le manifestazioni di competenza o loro messa in opera.

Come in questa descrizione, in ogni definizione di competenza svolge un ruolo fondamentale il concetto di mobilitazione e quello di integrazione delle risorse del soggetto. Nel 1994 fu Guy Le Boterf a insistere particolarmente su questo

<sup>20</sup> BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004, 23.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 42.

<sup>22</sup> KING'S COLLEGE, NORTHWEST MISSOURI STATE UNIVERSITY, citato da LE BOTERF G., *Repenser les compétences*, Paris, Eyrolles, 2008, 19-20.

aspetto delle competenze, indicando proprio nell'attivazione e nella combinazione delle risorse uno degli aspetti cruciali del concetto.<sup>23</sup> Nel 2000 precisava: "non solamente le proprie risorse (conoscenze, saper fare, qualità, cultura, esperienza...) ma ugualmente le risorse del proprio ambiente".<sup>24</sup> Una versione più comprensiva del concetto di risorse deve cioè considerare tutte le risorse interne del soggetto, come motivi, atteggiamenti, convinzioni, conoscenze, abilità, processi volitivi, ecc., ma anche quelle esterne disponibili come altre persone, strumenti tecnologici, testi, ecc., e qui si aprirebbe il discorso sulle competenze distribuite. In altre parole è tutta la persona che entra in gioco, se essa si sente adeguatamente coinvolta cognitivamente, affettivamente e operativamente, e ciò avviene in un contesto sociale e culturale che può essere facilitante o inibente.

Il patrimonio di risorse disponibile è certamente una condizione necessaria per agire con competenza, ma non è certo sufficiente per farlo. Occorre valorizzarle effettivamente per affrontare il compito o il problema, per questo si parla di loro attivazione e di loro combinazione. La nozione di attivazione delle conoscenze sia concettuali, sia procedurali era stata particolarmente studiata dalla psicologia cognitiva, mettendo in evidenza l'importanza di una adeguata codificazione e memorizzazione di quanto appreso per poterne disporre quando utile o necessario. Gli stessi studi avevano segnalato l'importanza di una organizzazione valida e funzionale di tali conoscenze nella memoria a lungo termine. In particolare le conoscenze di natura concettuale tendono a organizzarsi nella nostra memoria come in un reticolo e la loro attivazione implica riportarle e renderle disponibili nella memoria di lavoro al fine di interpretare le situazioni, prendere decisioni, comprendere e risolvere i problemi. Ed è nella memoria di lavoro, infatti, che le conoscenze tendono a collegarsi con gli stimoli che provengono dall'esterno al fine di interpretarli e rispondere loro. Inoltre, la natura delle organizzazioni concettuali può essere basata su principi di natura logica oppure di natura esperienziale e operativa. Per questo si parla di diversi tipi di memoria: sensoriale, episodica, semantica, ecc. Il contesto nel quale si presenta la sfida alle proprie competenze diventa così come il quadro di riferimento per l'attivazione di quanto necessario per cogliere la sfida presente nelle sue caratteristiche peculiari e affrontarla positivamente.

Il concetto di combinazione delle risorse è stato in particolare esplorato da Xavier Roegiers nella prospettiva di una loro integrazione tra contenuto da prendere in considerazione, attività da esercitare e situazioni nelle quali si esercitano le attività.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, 1994.

<sup>24</sup> LE BOTERF G., *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000, 40.

<sup>25</sup> ROEGIERIS X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

Per descrivere l'interazione tra la persona e la sfida posta dalla situazione si usa spesso la metafora della conversazione per sottolineare l'aspetto processuale di tale relazione. Molti autori evidenziano il ruolo centrale che ha il suo coinvolgimento sia emozionale, sia motivazionale, sia cognitivo, sia intenzionale. In fin dei conti una persona che riteniamo competente e in grado di rispondere positivamente alla sfida presente può in alcuni casi astenersi dall'agire perché non intende mettere in gioco se stessa date le circostanze. È il caso di alcuni studenti che non se la sentono di impegnarsi adeguatamente nell'affrontare un compito loro assegnato, perché non ne percepiscono il senso o il valore personale, oppure perché prevale una pura e semplice pigrizia.

Molti autori insistono più che su una specifica situazione da affrontare su una famiglia o insieme di situazioni o di problemi. Qui si apre il discorso relativo all'attività da svolgere o al compito da affrontare. Evidentemente più un compito è complesso e ha caratteri di novità, più si evidenzia il livello di competenza richiesto. Una vera competenza non può essere confinata a una forma di intervento ripetitivo e standardizzato. Era questa la prospettiva comportamentale nella scuola e l'impianto tayloristico-fordista nel lavoro. Si può parlare di flessibilità, adattabilità, transfer delle competenze, comunque di apertura verso situazioni e compiti più o meno profondamente diversi da quelli già incontrati. In altre parole la persona competente deve potere superare i confini di situazioni e/o problemi troppo familiari e/o semplici. E ciò deve e può avvenire progressivamente allargando la propria esperienza, arricchendo le proprie risorse interne, esercitandosi con impegno.

Tuttavia, la tradizione aristotelica e molte indicazioni provenienti dalla psicologia, ad esempio dalla teoria dell'attività socioculturale, collocano una competenza, e in particolare una competenza esperta, all'interno di una pratica o di un'attività collaborativa e socialmente stabilita. Questa impostazione evidenzia la necessità di riferirsi, quando si parla di competenze, a un contesto assai più complesso di quello comunemente evocato, ad esempio indicando una famiglia di situazioni o di problemi. Una persona è e viene riconosciuta competente nel contesto di pratiche sociali rilevanti e la qualità della sua competenza deriva proprio dal sapere rispondere a richieste storicamente e culturalmente segnate. Ciò è evidente nel caso del mondo del lavoro. Ma ciò risulta immediatamente quando si considerino i vari insegnamenti scolastici. La competenza di uno studente è certamente collegata alle pratiche educative messe in atto nella singola scuola, e persino nella singola classe, e queste, come già fatto notare, sono segnate dalla cultura propria della istituzione formativa. Ciò risulta evidente soprattutto quando si cerchi di esplicitare i criteri di valutazione adottati dai singoli docenti e dai consigli di classe.

Le Boterf giustamente distingue tra attività prescritta e pratica effettiva, nel senso che nello svolgimento di un'attività a un livello di competenza particolare

entrano in gioco elementi sia contestuali specifici, sia caratteristiche personali peculiari di sensibilità e di scaltrezza che rendono in qualche modo unico e non confrontabile l'agire del singolo. Per chiarire questa distinzione l'Autore usa la metafora del rapporto tra una partitura musicale e la sua interpretazione da parte di un musicista. Nella manifestazione di competenza emergono sia una dimensione oggettiva e in qualche modo universale di condotta, sia una dimensione soggettiva e del tutto personale.<sup>26</sup> In forma più estesa e a mio giudizio troppo decisa Giuseppe Bertagna afferma che: "La competenza non si può ricavare da un'analisi della natura di un problema o di un compito e neppure dalla somma delle conoscenze e abilità possedute dal soggetto, perché è relativa alla dinamica che il soggetto intrattiene con la situazione di apprendimento".<sup>27</sup> Se ci si riferisce a una manifestazione di competenza ciò è del tutto vero, meno chiaro è attribuire tutto ciò alla competenza come tale. Nella nostra prospettiva una competenza si può solo inferire a partire dalle sue manifestazioni; dall'analisi di una singola prestazione non si può indurre la sua presenza.

Dalle precedenti considerazioni deriva anche l'impossibilità di identificare la competenza con una singola prestazione, o con prestazioni di natura ripetitiva, anche se queste assumono il carattere di manifestazione di competenza e quindi ne sono un indicatore. Occorre cioè distinguere con cura la competenza da una sua singola manifestazione. Per cui non mi pare accettabile l'affermazione di Daniela Maccario che, a partire anche dalle opinioni di alcuni autori di lingua francese, insiste sulla "mancanza di ragion d'essere" della distinzione tra competenza del soggetto e sua manifestazione, e ciò soprattutto nel contesto scolastico. Probabilmente gioca in questa posizione il concetto di "potenzialità a priori e astratta dal contesto" attribuito a una concezione della competenza di questo tipo. Se si assume una prospettiva più ampia di contesto, quale quello proprio della tradizione aristotelica o delle indicazioni della teoria dell'attività, l'obiezione viene a cadere. D'altra parte ciò risulta ancor più evidente se si considera accanto al concetto di competenza quello di valutazione delle competenze. Giuseppe Bertagna opportunamente insiste sulla necessità di tener conto di una pluralità di prestazioni, di fonti informative e di metodologie di rilevazione.

<sup>26</sup> LE BOTERF G., *Repenser les compétences*, Paris, Eyrolles, 2008, 31.

<sup>27</sup> BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004, 269.

## Capitolo 4

### **La valorizzazione del concetto di competenza nelle politiche internazionali, europee e nazionali**

---

Nei documenti europei degli ultimi decenni emerge in maniera sempre più accentuata la centralità della persona, giudicata spesso secondo alcune sue qualità di natura più generale. In altre parole, le competenze di natura più specificatamente tecnica, pur costituendo un nocciolo duro dell'apprendimento professionale, non ne esauriscono la natura; a queste vanno strettamente collegate altre competenze di natura più soggettiva, come la disponibilità a coltivare l'acquisizione di competenze comunicative e relazionali e di gestione dei conflitti, a sviluppare qualità personali come senso di responsabilità, apertura al cambiamento e all'innovazione, ecc.

#### **1. L'INFLUSSO DI ALCUNE ORGANIZZAZIONI INTERNAZIONALI ED EUROPEE**

In questo contesto si è avuta una svolta importante nell'ambito delle indagini progettate presso l'OCSE a partire dalla metà degli anni Novanta. Volendo definire un programma di valutazione degli esiti scolastici, i membri e gli esperti di tale organizzazione assunsero come idea guida la seguente: quali bisogni in termini di conoscenze e abilità dovranno possedere i giovani adulti per essere capaci di giocare un ruolo costruttivo come cittadini nella società? Venne di conseguenza assunta una prospettiva funzionale, domandandosi come potevano tali giovani essere preparati a far fronte alle richieste e sfide della loro vita futura.

La definizione, che ha formato la base per l'elaborazione delle prove utilizzate poi dall'OCSE nelle indagini PISA, ha assunto la forma seguente:

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di *routines* necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di *competenza* include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche e sociali relative ai comportamenti. Costituisce l'integrazione di tratti stabili, risultati di apprendimento (conoscenze e abilità), sistemi di valori e credenze, abitudini e altre caratteristiche psicologiche. Da tale punto di vista, leggere, scrivere e far di conto sono abilità che, ai livelli di base, rappresentano le componenti critiche di numerose competenze. Mentre il concetto di *competenza* si riferisce alla capacità di far fronte a richieste di un elevato livello di complessità e comporta sistemi di azione complessi, il termine *conoscenze* è riferito ai fatti o alle idee

acquisiti attraverso lo studio, la ricerca, l'osservazione o l'esperienza e designa un insieme di informazioni che sono state comprese. Il termine *abilità* viene usato per indicare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in modo relativamente agevole per l'esecuzione di compiti semplici.

Nel corso degli stessi anni Novanta e poi all'inizio del nuovo millennio, nei documenti europei si può notare una trasformazione profonda, che trova le sue ragioni in una visione assai differente dei processi di formazione permanente. I documenti riferibili agli interventi di formazione lungo tutto l'arco della vita sono redatti mettendo al primo posto i processi di apprendimento diretti all'acquisizione della capacità di agire autonomamente e responsabilmente ed evidenziando alcune competenze fondamentali, descritte di seguito. a) *Difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni*: essa permette di fare scelte come cittadino, membro di una famiglia, lavoratore, consumatore, ecc.; b) *Definire e realizzare programmi di vita e progetti personali*: essa permette di concepire e realizzare obiettivi che danno significato alla propria vita e si conformano ai propri valori; c) *Agire in un quadro d'insieme, in un contesto ampio*: essa consente di capire il funzionamento del contesto generale, la propria collocazione, la posta in gioco e le possibili conseguenze delle proprie azioni.

In questa prospettiva il gruppo di esperti che ha elaborato la base teorica di tali documenti ha utilizzato l'espressione "competenze chiave", invece di quella tradizionale di "competenze di base", per sottolineare il fatto che esse devono essere acquisite per poter raggiungere tre obiettivi fondamentali: a) permettere ad ognuno di perseguire degli obiettivi di vita personali, mosso dai propri interessi, dalle proprie aspirazioni e dal desiderio di continuare a imparare durante tutta la vita; b) permettere ad ognuno di svolgere un ruolo di cittadino attivo nella società; c) permettere a ogni persona di ottenere un impiego soddisfacente nel mercato del lavoro.

Anche nella redazione del Quadro Europeo delle Qualificazioni (QEQ) si è insistito su un concetto di competenza che implica la capacità di agire autonomamente e responsabilmente. Il QEQ è stato adottato il 23 aprile 2008 congiuntamente dal Parlamento europeo e dal Consiglio europeo. Esso si riferisce ai processi di apprendimento permanente e intende evidenziare le qualificazioni conseguite in tutti i campi dell'istruzione, compresa l'istruzione generale, l'istruzione superiore e la formazione professionale. È imperniato su otto livelli di riferimento, dalla qualificazione conseguita a conclusione dell'istruzione dell'obbligo a quella di livello più alto: il dottorato di ricerca. I tre livelli più elevati corrispondono ai livelli dell'istruzione superiore quali sono stati definiti nel contesto dello Spazio europeo dell'istruzione superiore in relazione al cosiddetto Processo di Bologna. In Italia si tratta della laurea, della laurea magistrale, del dottorato di ricerca.

Per assicurare l'efficacia di una valorizzazione del QEQ tra i diversi Sistemi di Istruzione e di Formazione, i suoi livelli si basano sui risultati dell'apprendimento (ciò che un discente sa, comprende ed è capace di fare) più che sugli input dell'ap-

prendimento (la lunghezza dell'esperienza apprenditiva, il tipo di istituzione, ecc.). Le definizioni assunte nel contesto del documento portano a individuare come centrali gli aspetti di autonomia e responsabilità acquisiti nella "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale".

## **2. LE COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO LUNGO TUTTO L'ARCO DELLA VITA**

La nozione di competenza utilizzata nei documenti europei è detta spesso di natura ibrida, perché ricopre allo stesso tempo conoscenze, saper fare e disposizioni interne. D'altra parte, essa si può acquisire in ogni specie di contesto, in modo formale, informale o non formale, e in modo intenzionale o non intenzionale. Una competenza chiave, d'altronde, deve rispondere ad alcuni criteri: sia trasferibile, quindi applicabile a un gran numero di situazioni e contesti; sia polivalente, nel senso in cui può essere messa in opera per raggiungere degli obiettivi diversi, risolvere diversi tipi di problemi e compiere delle mansioni di diverse nature. Essa deve dare una risposta soddisfacente alle esigenze legate a una situazione o a un dato compito ed è, per ognuno, la condizione preliminare di una prestazione personale pertinente nella vita, nel lavoro e nell'apprendimento che ne segue. In altri termini è utile per prevedere la prestazione effettiva di ogni individuo. Anche se è impossibile garantire che le competenze chiave permettano a un individuo di portare sempre a buon fine i suoi progetti quali siano le circostanze, si può tuttavia affermare che l'assenza di queste competenze può condurre a un insuccesso personale, nel senso in cui l'interessato non raggiunga i tre obiettivi sopra precisati.

Da questa impostazione sono derivate alcune prospettive ulteriori: certe competenze chiave devono essere sviluppate fin dall'inizio della propria esistenza e per tutto il resto della vita. Non è più questione di aumentare il tempo scolastico, i contenuti, le discipline. È più importante collegare le attività formative con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne alla scuola, con il mondo del lavoro e delle professioni, con un progetto di vita personale e professionale aperto al futuro, con l'elaborazione di molteplici sé possibili. Oggi il mondo della scuola si dedica alla trasmissione di una forma di conoscenza che non è più adatta ai bisogni della maggioranza della gente. Il concetto di competenza chiarisce bene la tendenza alternativa: che cosa siamo in grado di fare con quello che sappiamo. Più specificamente: ciò che possediamo come patrimonio di conoscenze, abilità e atteggiamenti quanto ci permette di agire in maniera autonoma e responsabile nel contesto della vita personale, sociale e lavorativa? In questo è l'insieme della persona con tutte le sue caratteristiche che viene coinvolto.

Quali dunque le competenze fondamentali che dovrebbero essere sviluppate nel corso di tutta la propria esistenza? Nel contesto europeo ne sono state indicate

otto. Quattro riguardano ambiti di conoscenza tradizionalmente presenti nei processi formativi: ambito della comunicazione nella lingua madre, ambito della comunicazione in lingua straniera, ambito della matematica e scienza di base, ambito delle tecnologie digitali. Quattro rispondono a caratteristiche generali della persona. Vale la pena richiamarle perché sembra che esse siano rimaste quasi nascoste nelle indicazioni ufficiali mentre, soprattutto in riferimento alla propria vita e al proprio lavoro, esse sono centrali. Occorre anche segnalare che si sottolinea in tali ambiti soprattutto la “disponibilità a”, che evoca lo sviluppo di atteggiamenti favorevoli a impegnarsi in tali ambiti.

- *Ambito dell'apprendere ad apprendere.* Comprende la disponibilità e l'abilità a organizzare e regolare il proprio apprendimento, sia individualmente, sia in gruppo. Include l'abilità a gestire il proprio tempo produttivamente, a risolvere problemi, ad acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze e ad applicare queste e le abilità in una varietà di contesti (a casa, nel lavoro, nella scuola e nella formazione). Più in generale, essa contribuisce fortemente alla gestione del proprio percorso di carriera.
- *Ambito delle competenze interpersonali e civiche.* Si tratta di tutte le forme di comportamento che occorre padroneggiare per partecipare in maniera efficiente e costruttiva alla vita sociale e a risolvere i conflitti, quando necessario. Le abilità interpersonali sono essenziali per una effettiva interazione personale e di gruppo e sono da valorizzare sia in pubblico, sia in privato. In questo contesto entra in gioco anche una cultura della legalità e dell'etica pubblica e deontologica.
- *Ambito dell'imprenditorialità.* Ha una componente attiva e una passiva in quanto comprende sia la propensione a indurre cambiamenti in prima persona, sia ad accogliere, appoggiare e adattarsi alle innovazioni sollecitate da fattori esterni. L'imprenditorialità coinvolge il prendersi la responsabilità delle proprie azioni, positive e negative, sviluppando una visione strategica, ponendosi degli obiettivi e raggiungendoli, essendo motivati ad avere successo.
- *Ambito dell'espressione culturale.* Si tratta di apprezzare l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni secondo uno spettro di forme, che includono musica, espressione corporale, letteratura e arti plastiche. La cultura propria di una istituzione formativa dovrebbe elaborare riferimenti precisi alla dimensione spirituale dell'esistenza, una reale apertura ai beni spirituali: il bene personale e sociale, il vero, il bello.

Probabilmente sono queste quattro competenze chiave la griglia di lettura e interpretazione delle prime quattro; per questo motivo è opportuno rileggere tali indicazioni un po' più in profondità.

### 3. LE POLITICHE NAZIONALI EUROPEE E ITALIANE

Nelle politiche scolastiche e formative italiane la parola competenza entra nel corso degli anni Novanta del secolo scorso a vari livelli. In particolare, spesso si parla di “certificazione delle competenze” sia di tipo culturale che professionale. Si può subito segnalare come l'utilizzazione tanto del termine *competenza*, quanto dell'espressione *certificazione di competenze*, sia stata introdotta senza un adeguato apparato semantico e operativo. Ciò è particolarmente evidente sia nella Legge n. 9 del 1999 relativa all'innalzamento dell'obbligo scolastico, sia nella Legge n. 144 dello stesso anno, riguardante l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età. In genere, al contrario, le normative europee allegano ai documenti un sia pur essenziale glossario.

La mancanza di chiarezza e coerenza semantica e operativa emerge ancor più incisivamente se viene adottato un particolare approccio ai concetti sopra evocati. Ciò è avvenuto nel contesto dell'applicazione della Legge delega del 23 marzo 2003 numero 53 sulla riforma del sistema educativo italiano. In essa si afferma:

È promosso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate nell'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.

L'interpretazione autorevole di questa disposizione è che lo Stato si impegna a rendere accessibili a tutti tali conoscenze e abilità, facendo sì che le capacità personali diventino competenze personali. Ma queste ultime per loro natura sono peculiari a ciascuno e perciò non possono essere formulate a priori e quindi diventare obiettivi educativi comuni.

Dato il carattere sempre contestuale, situato e distribuito delle competenze [...] Certificare il raggiungimento di competenze uguali per tutti a livello di classe, di scuola e a maggior ragione a livello nazionale, vuol dire, quindi, trascurare questa circostanza e procedere a semplificazioni inaccettabili della complessità dell'esperienza di ciascuno.<sup>1</sup>

Questa impostazione concettuale non è quella presente nei documenti europei e seguita dalla normativa di molti Stati e in questi ultimi anni anche in Italia. Le definizioni utilizzate, è bene ricordarle, sono: a) *conoscenze*, che indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento, sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro, e sono descritte come teoriche e/o pratiche; b) *abilità*, che indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; esse sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, stru-

<sup>1</sup> BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Brescia, La Scuola, 2004, 48.

menti); c) *competenze*, che indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; esse sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. In altra parte dei documenti si indicano anche gli *atteggiamenti*, che riguardano prevalentemente disponibilità stabili positive o negative verso attività, contenuti, ambienti, persone. In essi entrano aspetti valoriali, cognitivi, affettivi e volitivi.

Così in Francia è stato definito uno zoccolo comune delle conoscenze e competenze che comprende:

Tutto ciò che è indispensabile padroneggiare alla fine della scolarità obbligatoria. [...] Un insieme di conoscenze e di competenze che è indispensabile padroneggiare per portare a termine con successo la propria scolarità, per perseguire la propria formazione, costruire il proprio avvenire personale e professionale e riuscire nella propria vita sociale.<sup>2</sup>

In particolare si prendono in considerazione: la padronanza della lingua francese, la pratica di una lingua straniera vivente, i principali elementi di matematica e la cultura scientifica e tecnologica, la padronanza delle tecniche usuali della comunicazione e dell'informazione, la cultura umanista, le competenze sociali e civiche, l'autonomia e l'iniziativa. Qualcosa di analogo è avvenuto in Spagna.

In Germania, a causa della competenza in materia dei vari Länder, si è dovuto giungere a un accordo generalizzato per indicare le competenze da promuovere e valutare in alcuni ambiti specifici. Sono stati scelti per tutti i Länder l'ambito della lingua tedesca, l'ambito della matematica, l'ambito della prima lingua straniera. In questo non ci si è basati su una definizione specifica di competenza, anche se un influsso significativo della posizione espressa da F.E. Weinert sembra essere presente: "abilità cognitive e saper fare posseduti o in grado di essere appresi dagli individui al fine di renderli capaci di risolvere particolari problemi, insieme a uno stato di preparazione motivazionale, volitiva e sociale e alla capacità di utilizzare le soluzioni in maniera effettiva e responsabile in situazioni variabili".<sup>3</sup> Qualcosa di analogo è avvenuto in Svizzera, anche se a livello di coordinamento cantonale si è preferito prima accordarsi su una definizione utilizzabile ai fini della valutazione e ritardando in questo modo una valutazione sistematica delle competenze acquisite secondo standard di livello confederale. In Austria ci si è mossi secondo un modello in qualche modo intermedio tra Germania e Svizzera.

In Italia le disposizioni di legge successive di questi ultimi anni e i relativi regolamenti hanno seguito orientamenti assai diversi rispetto all'impostazione che

<sup>2</sup> Cfr. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun de connaissances et compétences*, Paris, CNDP, 2006.

<sup>3</sup> Cfr. KLIME E. - K. MAAG MERKI, *Introduction of educational standards in German speaking countries*. In HARTIG J. - KLIME E. - RAUSCH D., *Assesment of competences in educational contexts*, Göttingen, Hogrefe, 2008, 305-314.

stava alla base della legge delega. Ad esempio le norme riguardanti l'obbligo di istruzione sono state redatte tenendo conto delle indicazioni europee relative alle competenze chiave ed hanno descritto per ciascuno dei quattro assi culturali alcune competenze di natura disciplinare. Qualcosa di analogo era stato concordato in sede di Conferenza Stato-Regioni circa i percorsi di istruzione e formazione professionale triennali.

In genere si oscilla tra l'indicazione di competenze relative alle differenti discipline scolastiche e la considerazione di competenze applicative delle conoscenze e abilità acquisite nel contesto di un particolare insegnamento a situazioni e problemi presenti in discipline di confine o nel contesto della vita quotidiana. Nel caso degli indirizzi tecnico-professionali si tende a valorizzare la descrizione di competenze in qualche modo connesse con il mondo della produzione di beni e servizi.

## Capitolo 5

### Competenze strategiche e autoregolazione

---

#### 1. UNA RILETTURA DELLA COMPETENZA STRATEGICA COME CAPACITÀ DI AUTOREGOLAZIONE

Joachim Wirth e Detlev Leutner<sup>1</sup> hanno esaminato la capacità di autoregolazione nell'apprendimento come una competenza, rilevandone contemporaneamente le problematiche connesse con la valutazione. Essi hanno evidenziato come dalla ricerca in questo ambito siano emerse molte definizioni di tale competenza, in particolare quelle che fanno riferimento agli studi di Monique Boekaerts, di Winne & Hadwin, di Zimmerman e ciò comporta di conseguenza non pochi problemi valutativi. Winne & Hadwin<sup>2</sup> hanno cercato una integrazione dei vari modelli proposti indicando alcune delle componenti fondamentali della competenza autoregolativa che fanno riferimento a sottocompetenze di natura metacognitiva, motivazionale e strategica: la definizione del compito, la decisione circa obiettivi e piano da attuare per raggiungerli, l'attivazione delle tattiche necessarie, l'adattamento dei processi metacognitivi, il monitoraggio e il feedback. Dal canto suo la Boekaerts mette in luce il ruolo delle conoscenze previe circa gli aspetti cognitivi e motivazionali dell'autoregolazione distinguendo un livello riferito specificatamente al campo di studio o di lavoro, uno di tipo strategico e uno che concerne gli obiettivi da raggiungere. Più elaborato è il modello proposto e studiato da Zimmerman.

Zimmerman<sup>3</sup> ha descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attività per poter misurare l'efficacia delle sue strategie e quando è necessario sostituisce una strategia inefficace o adatta il suo comportamento di utilizzazione di una strategia. Nel caso di studenti, le indagini finora svolte hanno messo in luce le caratteristiche che distinguono gli studenti che sono in grado di autoregolare il proprio apprendimento da quelli che non lo sono. Ecco alcune delle principali indicazioni emerse.

<sup>1</sup> WIRTH J. - D. LEUTNER, *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, 102-110.

<sup>2</sup> WINNE P.H. - A.F. HADWIN, *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M., P.R. PINTRICH (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Acedemy Press, 2000, 531-566.

<sup>3</sup> ZIMMERMAN B.J., *A social cognitive view of self-regulated academic learning*, in «Journal of Educational Psychology», 81 (1989), 329-339.

- 1) Essi hanno familiarità e sanno utilizzare un insieme di strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione), che li aiutano a considerare, trasformare, elaborare, organizzare e recuperare le informazioni.
- 2) Sono in grado di pianificare, controllare e dirigere i propri processi mentali al fine di conseguire obiettivi personalmente scelti.
- 3) Mostrano un insieme di convinzioni motivazionali ed emozioni favorevoli, come senso di autoefficacia scolastica, orientamento ad apprendere e non solo a conseguire buoni voti, sviluppo di emozioni positive nei riguardi dei compiti da affrontare (gioia, soddisfazione, entusiasmo, ecc.) e la capacità di controllarle e modificarle secondo le esigenze dei compiti e delle situazioni.
- 4) Sanno pianificare e controllare il tempo e lo sforzo coerentemente con gli impegni assunti, riuscendo a strutturare ambienti favorevoli all'apprendimento e cercando nelle difficoltà l'aiuto degli insegnanti e/o dei propri compagni.
- 5) In base alle possibilità esistenti, mostrano grande impegno nel partecipare alla gestione dei doveri scolastici, del clima della classe e della sua organizzazione.
- 6) Sono capaci di mettere in atto una serie di strategie volitive, dirette ad evitare distrazioni interne ed esterne, a mantenere la concentrazione, lo sforzo e la motivazione, mentre portano a termine i loro compiti.

**Tab. 1** - Quadro di riferimento per i processi di autoregolazione adattato da Schunk (1996, 340).

ASPETTI DELL'APPRENDIMENTO	DIMENSIONI DELL'APPRENDIMENTO	CONDIZIONI DELL'APPRENDIMENTO	CARATTERE DELL'AUTOREGOLAZIONE	PROCESSI AUTO-REGOLATIVI
Perché	Motivi	Sceglie di partecipare	È auto-motivato	Auto-efficacia e auto-orientamento
Come	Metodo	Sceglie il metodo	È pianificato o automatizzato	Uso di strategie e/o di routine
Quando	Tempo	Sceglie i limiti di tempo	È tempestivo ed efficiente	Gestione del tempo
Che cosa	Comportamento	Sceglie il comportamento finale	È consapevole della prestazione	Auto-osservazione, auto-valutazione e auto-reazione
Dove	Ambiente fisico	Sceglie il contesto	È sensibile all'ambiente e adattabile	Strutturazione dell'ambiente
Con chi	Ambiente sociale	Sceglie il compagno, il modello; il docente	È sensibile all'ambiente e adattabile	Selettività nella ricerca d'aiuto

Come si può facilmente notare, le prime due indicazioni si riferiscono ad aspetti comportamentali di tipo metacognitivo, in quanto tengono conto di conoscenze, sensibilità, monitoraggio e governo di processi di natura cognitiva. La

terza indicazione tocca aspetti di gestione della dimensione emozionale e motivazionale. La quarta e la sesta coprono competenze di natura volitiva, mentre la quinta evoca senso di partecipazione e responsabilità alla vita della comunità di apprendimento.

Schunk<sup>4</sup> ha sottolineato come l'elemento critico nell'auto-regolazione stia nel fatto che il soggetto può esercitare le sue scelte in almeno alcuni degli aspetti presi in considerazione nella prima colonna della Fig. 1 e sottolineati nella terza. Se tutti questi aspetti sono controllati dall'esterno ci si ritrova in situazioni nelle quali non si può né esercitare, né sviluppare la competenza auto-regolativa. L'ultima colonna indica alcuni dei processi che caratterizzano la capacità di autoregolazione.

D'altra parte, gli apporti di J. Kuhl hanno messo in luce come nel processo di autoregolazione la fase decisionale e volitiva non possa essere disgiunta dalla considerazione delle attese, dei significati, delle finalità generali esistenziali che caratterizzano il sistema del sé. Non si può ridurre l'autoregolazione alla sola gestione funzionale del processo apprenditivo di obiettivi definiti dal sistema educativo ignorando o trascurando il sistema di significati e di finalità generali presenti nel soggetto. B. Zimmerman considera tre fasi o passaggi fondamentali nei quali si attua una competenza auto-regolativa nell'apprendimento: 1) la fase in cui si giunge all'elaborazione di un progetto d'azione e che implica la capacità di integrare sul piano decisionale le varie dimensioni del Sé e la percezione della situazione da affrontare; 2) la fase della realizzazione dell'azione, caratterizzata da alcuni specifici processi regolativi e volitivi; 3) la fase della riflessione al termine dell'azione, che coinvolge valutazioni e reazioni emozionali di varia natura. In questa prospettiva ciclica, i processi di anticipazione precedono gli sforzi di apprendimento e ne fissano il quadro, o cornice di riferimento.

I processi della fase d'azione si svolgono durante gli sforzi di apprendimento e influenzano l'attenzione e l'attività, e i processi di auto-riflessione sopravvengono dopo gli sforzi di apprendimento e influenzano le reazioni della persona di fronte a essi. Queste auto-riflessioni, a loro volta, influenzano l'anticipazione relativa agli sforzi di apprendimento ulteriori, completando in questo modo un processo auto-regolatore. Grazie alla sua natura ciclica, questo modello cerca di spiegare l'apprendimento non solo e non tanto in contesti formali di formazione, quanto, se non soprattutto, in quelli informali, in cui la prospettiva è più spesso un processo di sviluppo continuo che un risultato ben preciso.

<sup>4</sup> SCHUNK D.H., *Learning Theories. An Educational Perspective*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall, 1996.

## 2. COMPONENTI FONDAMENTALI DELLA COMPETENZA AUTO REGOLATIVA

Wirth e Leutner,<sup>5</sup> tenendo conto dei vari modelli esaminati, propongono una definizione di lavoro utile a sviluppare metodologie valutative. La competenza auto regolativa emerge quando il soggetto è in grado di pianificare, realizzare e valutare in maniera autonoma i suoi processi di apprendimento, cosa che implica continue decisioni a livello cognitivo, motivazionale e comportamentale. La competenza auto regolativa può essere quindi considerata come la combinazione strutturata di alcune differenti competenze, che ne costituiscono le componenti essenziali. La prima competenza è di natura strategica e riguarda la capacità decisionale circa le finalità e gli obiettivi da dare all'azione di apprendimento, tenendo conto delle circostanze, delle conoscenze preve e delle opportunità esistenti. La seconda è di natura anch'essa strategica in quanto si riferisce alla pianificazione del processo di apprendimento, cioè di come raggiungere gli obiettivi intesi. La terza competenza è invece più di natura tattica, in quanto riguarda la gestione del processo nel corso del suo sviluppo attraverso il monitoraggio di ciò che avviene, la sua valutazione e gli eventuali interventi correttivi necessari.

È importante ribadire quanto già evidenziato da Zimmerman: il processo auto regolativo è un processo di natura ciclica, nel senso che non solo tende a ripetersi nella sua globalità durante le attività apprenditive, bensì tende ad articolarsi secondo cicli più particolari a mano a mano che ciò si rendesse necessario. A esempio se nella fase di pianificazione si coglie il poco realismo degli obiettivi assunti, occorre riprendere la fase strategica iniziale per garantire una migliore finalizzazione dell'azione sulla base delle nuove informazioni. Così la fase di monitoraggio può evidenziare lacune nella pianificazione e il non aver valorizzato opportunità riscontrate nella loro esistenza solo successivamente. P.R. Pintrich<sup>6</sup> ha riassunto le fasi e le aree del processo di apprendimento auto-regolato, articolando la fase dell'azione in due sottofasi: il monitoraggio e il controllo.

La valutazione delle cause che hanno consentito di raggiungere i risultati conseguiti, siano essi positivi o negativi apre alla considerazione del capitolo riferibile alle attribuzioni causali. Queste hanno un ruolo determinante non solo dal punto di vista motivazionale, ma anche emozionale e morale.<sup>7</sup> Approfondiremo il problema nel settimo e ultimo capitolo.

In generale i modelli di descrizione della competenza di autoregolazione si concentrano sui processi di apprendimento, mentre occorrerebbe estenderli alle azioni umane considerate nella loro completezza. Inoltre, e questo si sta eviden-

<sup>5</sup> WIRTH J. - D. LEUTNER, *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, 102-110.

<sup>6</sup> P.R. PINTRICH, *The role of goal orientation in self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - PINTRICH P.R. - ZEIDNER M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA, Academic Press, 2000, 454.

<sup>7</sup> B. WEINER, *An attributional theory of motivation and emotion*, Berlin, Springer, 1986.

ziando negli studi contemporanei, andrebbe distinto meglio un modello di natura componenziale (come quello della Boekaerts), da uno di natura processuale (come quello di Zimmerman).

**Tab. 2** - Le aree di autoregolazione nelle varie fasi dell'azione di apprendimento. Adattamento da Pintrich (2000, 454).

AREE DI AUTO-REGOLAZIONE				
FASI	COGNITIVA	MOTIVAZIONALE	VOLITIVA	CONTESTO
Anticipazione, pianificazione, attivazione	Definizione degli obiettivi  Controllo della attivazione della conoscenza  Attivazione della meta-cognizione	Adozione di un orientamento motivazionale Giudizi di efficacia  Percezione della difficoltà del compito Attivazione del valore del compito Attivazione dell'interesse	Pianificazione del tempo  Pianificazione dell'autoefficacia	Percezione del compito  Percezione del contesto
Monitoraggio	Consapevolezza metacognitiva e monitoraggio della cognizione	Consapevolezza e monitoraggio della motivazione e delle emozioni	Consapevolezza e monitoraggio dello sforzo, uso del tempo bisogno di aiuto Auto-osservazione del comportamento	Monitoraggio dei cambiamenti delle condizioni del compito e/o del contesto Cambiamento o rinegoziazione del compito
Controllo	Selezione e adattamento delle strategie per apprendere e pensare    Giudizi cognitivi	Selezione e adattamento delle strategie per gestire la motivazione e le emozioni   Reazioni affettive	Aumento o diminuzione dell'impegno   Persistenza, rinuncia, richiesta di aiuto Scelta del comportamento	Cambiamento o abbandono del contesto Valutazione del compito Valutazione del contesto
Reazione e riflessione	Attribuzioni causali	Attribuzioni causali		

### 3. LE COMPETENZE STRATEGICHE FONDAMENTALI INDIVIDUATE AI FINI DI UNA LORO AUTOVALUTAZIONE

Da quanto finora esposto appare importante sviluppare uno strumento diagnostico che consenta di rilevare qual è la percezione che gli studenti hanno, verso il termine del loro percorso di formazione tecnico-professionale, circa le loro competenze personali, sociali e professionali. È questo uno degli indicatori dell'efficacia formativa

del percorso seguito. Certo non è l'unico. Occorrerebbe triangolare i dati che si possono raccogliere da questo punto di vista con i risultati conseguiti sul piano delle competenze di base e di quelle tecnico-professionali, e con l'osservazione sistematica da parte dei formatori della capacità di gestire se stessi nelle situazioni di apprendimento professionale e di lavoro. Tuttavia, avere a disposizione uno strumento di rilevazione dell'auto-valutazione delle proprie competenze strategiche, che sia sufficientemente valido ed affidabile, è un aiuto non indifferente per una valutazione della qualità dell'attività formativa svolta e, di conseguenza, per un miglioramento degli interventi futuri. Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, questi sono aiutati ad elaborare un bilancio delle proprie competenze e a prendere consapevolezza del loro stato di preparazione nell'entrare nel mondo del lavoro o dell'ulteriore formazione tecnico-professionale e da ciò essere sollecitati a impegnarsi in una successiva attività di autoformazione. Queste capacità individuali sono preziose per l'adattamento personale, interpersonale e professionale. Esse permettono non solo di sperimentare benessere soggettivo, ma anche di vivere più positivamente il rapporto con altri e con il contesto di vita, riuscendo a far fronte con efficacia ai vari compiti da svolgere. La riflessione attuale mette in risalto la loro centralità per un inserimento valido e produttivo nel mondo del lavoro. Il successo personale deve così essere ascritto sia alle conoscenze e competenze tecnico-professionali, sia al possesso di qualità di natura personale e sociale. Alla radice di queste qualità stanno significati, valori, motivi, conoscenze, abilità che i soggetti riescono a valorizzare nell'agire sia professionale, sia di natura più etico-sociale.

Per definire più puntualmente le competenze strategiche da prendere in considerazione si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale. La seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi. Ne deriva uno schema logico di questo tipo:

	Competenze strategiche in riferimento all'io-sé	Competenze strategiche in riferimento alla vita sociale: competenze relazionali e comunicative	Competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale
Dimensione cognitiva e metacognitiva			
Dimensione affettiva e motivazionale			
Dimensione volitiva e conativa			

Dal punto di vista cognitivo va presa in considerazione soprattutto la competenza nel *cercare di comprendere e ricordare mettendo in atto processi elaborativi adeguati*. Tuttavia è sembrato di grande rilevanza collegare con la dimensione co-

gnitiva anche gli elementi della competenza nel collaborare con altri e nel comunicare, in quanto espressione di una capacità di organizzare se stessi in un contesto sociale. Rilevare il grado di sviluppo di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale è importante sia dal punto di vista metacognitivo, sia motivazionale, in quanto costituisce il riferimento fondamentale per mettere in moto e gestire le proprie azioni. Si può ricordare a questo proposito quanto suggerito da Aristotele, riassumibile in questi termini: “Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l’azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all’organismo”.

La distinzione che viene proposta tra dimensione cognitiva e metacognitiva, affettiva e motivazionale, volitiva e conativa non deve far perdere di vista il fatto che nell’azione umana esse sono normalmente presenti in maniera integrata, anche se in molti casi una di esse può essere considerata come dominante. In questo spirito vengono proposte le seguenti articolazioni delle competenze strategiche.

Quanto ai processi e alle strategie più propriamente di natura affettiva e motivazionale, ricerche più recenti hanno evidenziato il ruolo importante che svolge l’ansietà di base e quella più specificatamente legata ad alcune prestazioni tipiche della propria attività sia di apprendimento, sia di lavoro. Tra le circostanze che più facilmente possono sollecitare reazioni emozionali inadeguate emergono come centrali quelle proprie delle professioni che implicano relazioni interpersonali. D’altra parte le teorie motivazionali odierne hanno sottolineato il ruolo di quello che in termini psicologici è definito il *locus of control*, cioè la percezione di essere o meno in grado di gestire personalmente se stessi nella propria attività, perché capaci di dedicare tempo e sforzo adeguato per riuscire a raggiungere gli obiettivi intesi. Al contrario si può pensare che tutto dipende dall’esterno, dagli altri, dalle circostanze o dalla difficoltà del compito. In questo contesto gioca un ruolo assai forte anche lo stile attributivo sviluppato.

Per quanto concerne la dimensione volitiva, vanno prese in considerazione in particolare le competenze implicate nel saper assumere responsabilmente i propri impegni e nel saperli portare a termine con costanza e sistematicità, controllando gli elementi che potrebbero debilitare la perseveranza. Inoltre è stata inclusa in questa dimensione anche la competenza nel saper affrontare situazioni difficili, emotivamente coinvolgenti, in qualche modo minacciose dal punto di vista dell’apprezzamento sociale. Più dettagliatamente le competenze che da questo quadro emergono e possono essere esplorate sono:

- *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*: i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l’attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.

- *Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento:* si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.
- *Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri:* le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano la elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.
- *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa:* in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.
- *Percezione soggettiva di competenza:* si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.
- *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali:* quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita, sia l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo.
- *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà:* i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

- *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*: quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.
- *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere (coping)*: una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

## Capitolo 6

### La valutazione delle competenze strategiche

---

#### 1. PROBLEMI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE STRATEGICHE

Winne e Hadwin<sup>1</sup> e Wirth e Leutner<sup>2</sup> hanno esaminato in dettaglio i problemi connessi con la valutazione delle competenze strategiche e in particolare quelle di natura auto regolativa. Alcuni suggerimenti vengono anche dai contributi inclusi nel volume curato da J. Hartig, E. Klime e D. Leutner,<sup>3</sup> che trattano più in generale della valutazione delle competenze rilevabili nel settore scolastico, in quanto nell'accordo tra i vari Länder tedeschi circa l'identificare le competenze fondamentali da promuovere e valutare da parte di tutte le realtà territoriali sono emerse questioni riguardanti le tecniche statistiche più appropriate da utilizzare in tale ambito. 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.

Winne & Hadwin in primo luogo distinguono i cosiddetti protocolli valutativi secondo due fondamentali tipologie: quelli orientati a rilevare le competenze auto regolative come caratteristiche stabili del soggetto e quelli che intendono invece cogliere le competenze mentre esse vengono attivate. Analoga distinzione viene proposta da Wirth e Leutner quando parlano di standard valutativi *offline* e standard valutativi *online*. La diversa prospettiva influisce infatti non solo sulla natura degli strumenti di misura da adottare, ma anche sulle metodologie da mettere in atto nell'utilizzarli. Una ulteriore distinzione è tra standard di misurazione di natura quantitativa e standard di misurazione di natura qualitativa. Chiari esempi di protocolli valutativi delle attitudini dei soggetti o di standard valutativi *offline* quantitativi sono i questionari di autovalutazione delle proprie competenze. In essi le differenti componenti della competenza (considerate come variabili latenti) vengono prese in considerazione e per ciascuna di esse vengono presentati ai soggetti alcuni item o

<sup>1</sup> WINNE P.H. - A.F. HADWIN, *Studying as a self-regulated learning*, in BOEKAERTS M. - P.R. PINTRICH (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Acedemy Press, 2000, 531-566.

<sup>2</sup> WIRTH J. - D. LEUTNER, *Self-Regulated learning as a competence*, in «Zeitschrift für Psychologie», 216 (2008), 2, 102-110.

<sup>3</sup> HARTIG J. - E. KLIME - D. LEUTNER (Eds.), *Assessment of competencies in educational contexts*, Göttingen, Hogrefe, 2008.

domande alle quali rispondere dando una valutazione quantitativa di accordo o meno con quanto descritto. A esempio, alla domanda “Quando leggo io cerco di collegare il materiale con quanto già conosco” si può scegliere un punteggio su una scala che va da 1 a 7 che indica una gradazione da *per nulla vero* a *del tutto vero*.

Più sofisticate sono le metodologie di natura qualitativa sia *offline*, sia *online*. A esempio, un approccio qualitativo *offline* sollecita nell’assolvimento di un compito un confronto sistematico tra quanto lo studente ritiene importante l’uso di una certa strategia e il giudizio in merito dato da un gruppo di esperti. L’interesse si concentra sulle argomentazioni a favore dell’uso di tale strategia date dallo studente e quelle degli esperti.<sup>4</sup>

I questionari di autovalutazione o di auto percezione delle competenze sono stati criticati perché nella loro applicazione spesso venivano correlati con i risultati scolastici successivamente conseguiti e tali correlazioni indicavano vari problemi. Si è notato, infatti, che i punteggi ottenuti dall’applicazione di questionari di questo tipo non erano molto predittivi dei voti ottenuti nelle varie discipline scolastiche.<sup>5</sup> La cosa non deve sorprendere. Occorre chiarire bene qual è la finalizzazione principale dell’uso di tali strumenti di misura. Voler dare loro un carattere predittivo sui risultati scolastici significa non tener conto delle variabili intervenienti durante l’attività educativa e didattica della scuola, né del ruolo determinante delle conoscenze e abilità disciplinari disponibili all’inizio del percorso. La questione assume una prospettiva del tutto diversa se il questionario è utilizzato da una parte per conoscere meglio i singoli studenti e intrecciare con loro un dialogo educativo fondato su una loro autovalutazione; dall’altra, come stimolazione per gli studenti e per i docenti a prendere in considerazione aspetti dei processi di studio spesso trascurati. Inoltre si è constatato che al fine di conseguire buoni risultati sul piano dell’apprendimento non è necessario padroneggiare adeguatamente tutte le competenze riguardanti la capacità di autoregolazione; basta spesso una buona integrazione tra alcune di esse e una buona interazione sociale sia con i propri compagni, sia con i vari docenti.

## 2. STRUMENTI PER VALUTARE LE COMPETENZE STRATEGICHE<sup>6</sup>

Nel corso dei tre decenni passati sono stati sviluppati vari strumenti per diagnosticare il livello raggiunto nella capacità di auto-dirigere e/o auto-regolare il proprio apprendimento. Spesso tuttavia è venuto a mancare un quadro teorico suffi-

<sup>4</sup> SCHLAGMUELLER M. - W. SCHNEIDER, *Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12*, Göttingen, Hogrefe, 2007.

<sup>5</sup> VEEMAN M.V.J., *The assesment of meta cognitive skills: What can be learned from multi-methods designs*, in ARTELT,C. - B. M OSCHNER (Eds.), *Learnstrategien und Matakognition*, Münster, Waxmann, 2005, 77-99.

<sup>6</sup> Una rassegna che includa anche riferimenti bibliografici puntuali relativi ai vari strumenti e metodi sviluppati si trova in PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006, quarto capitolo.

cientemente organico di riferimento, così sono stati elaborati strumenti di autovalutazione centrati su singoli aspetti o fasi del processo auto-regolativo. Inoltre, altrettanto spesso ci si è rivolti prevalentemente a soggetti in età scolare o a soggetti adulti, cioè superiori ai diciotto anni, che frequentano corsi di livello universitario. Meno spesso sono stati elaborati e validati strumenti diagnostici prendendo in considerazione specificatamente soggetti adulti già coinvolti in attività lavorative. Inoltre, le metodologie utilizzate hanno puntato soprattutto su questionari di autovalutazione, meno diffusi sono stati metodi basati su interviste, osservazioni sistematiche, giudizi dei docenti, uso di riflessioni parlate o pensare ad alta voce (*thinking aloud*), diari e narrazioni. Occorre segnalare, però, che queste due ultime forme di documentazione sono sempre più presenti nelle ricerche che puntano sulla promozione di competenze autoriflessive da parte degli studenti.

Nel contesto scolastico hanno avuto una notevole diffusione il *Questionario di efficienza nello studio* (QES) di W. Brown e W. Holtzman tradotto, adattato e validato da K. Poláček; il LASSI, *Learning and Study Strategies Inventory* elaborato da C.E. Weinstein, A.C. Schulte e D.R. Palmer; il MSLQ, *The Motivational Strategies for Learning Questionnaire*, di P. Pintrich et alii; il CSRL, *The Components of Self-Regulated Learning*, di Niemivirta; questi ultimi tre non tradotti in italiano. Di questi il più sistematicamente validato e valorizzato è stato il MSLQ che comprendeva le seguenti dimensioni e scale:

- 1) *Aspetti motivazionali*: attese (convinzioni relative al controllo, auto-efficacia); valori (obiettivi intrinseci, obiettivi estrinseci, valore del compito); Ansietà;
- 2) *Aspetti strategici*: cognitivi e metacognitivi (ripetizione, elaborazione, organizzazione, pensiero critico, metacognizione); strategie gestionali (gestione del tempo e dello spazio, regolazione dello sforzo, apprendimento con compagni, ricerca di aiuto).

Le indagini internazionali promosse dall'OCSE e denominate Pisa 2000 e Pisa 2003 hanno tenuto conto anche di processi e strategie generali denominate "cross-curricolari". In particolare sono stati considerati alcuni processi collegati all'autoregolazione come la memorizzazione, l'elaborazione, la gestione del proprio apprendimento, l'adozione di strategie collaborative o competitive. In Italia numerosi questionari sono stati sviluppati in questo ambito da parte di C. Cornoldi, R. De Beni e collaboratori e pubblicati dalla casa editrice Erickson.<sup>7</sup>

Quanto al campo dell'autoformazione e della valutazione delle competenze di autodirezione e autoregolazione, Guglielmino nel 1977 ha avviato la costruzione della sua *Self Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), prendendo in considerazione alcuni fattori fondamentali che caratterizzano un soggetto altamente capace

<sup>7</sup> Si possono citare: il *Test AMOS* di Rossana de Beni, Angelica Moè e Cesare Cornoldi e il volume *Imparare a studiare 2* di Cesare Cornoldi, Rossana De Beni e il gruppo MT.

di auto-direzione nell'apprendimento. Essi comprendono oltre le dimensioni motivazionali e cognitive e metacognitive, altre dimensioni più generali come l'apertura, la passione, la creatività, la capacità di base. La scala è stata applicata in molti contesti formativi adulti e tradotta in molte lingue. Negli anni novanta, a esempio, lo strumento è stato utilizzato in una indagine circa la sua validità e affidabilità nei riguardi di soggetti frequentanti corsi di formazione universitaria e post-universitaria in medicina negli Stati Uniti. La scala, nella sua redazione attuale, è formata da 58 item che mirano a evidenziare gli atteggiamenti, i valori, le competenze, e le caratteristiche della personalità che favoriscono l'auto-direzione nell'apprendimento. Non risulta che sia stato sviluppato un adattamento al contesto italiano.

Nella ricerca dei fattori che caratterizzano un soggetto adulto capace di auto-direzione nell'apprendimento professionale è utile ricordare il concetto pluridimensionale di Straka, che comprende 4 dimensioni fondamentali: la dimensione motivazionale, la dimensione strategica, la dimensione metacognitiva e la dimensione emozionale.

Un ulteriore strumento che mette al centro la valutazione del grado di autonomia nell'apprendimento di un soggetto è stato sviluppato da Gary J. Confessore. Egli stesso ne ha riassunto le caratteristiche principali, segnalando come basi originarie teoriche di riferimento per la costruzione del suo *Learner Profile Questionnaire*, o LPQ, quattro costrutti: il desiderio di apprendere, la capacità di sbrogliarsela (*resourcefulness*), lo spirito di iniziativa e la perseveranza nell'impegno. Il Questionario mira a valutare l'autonomia del soggetto, che deve essere compresa come riferita a una sua iniziativa o intenzione di agire. Per questo è essenziale capire il legame tra le cognizioni, le attitudini, le intenzioni di comportamento e il comportamento stesso. Seguendo Fishbein e Ajzen, vengono evidenziati tre fattori che influenzano il livello di correlazione tra le intenzioni d'azione e i comportamenti che ne risultano: "il livello di corrispondenza tra l'intenzione e il comportamento dal punto di vista della loro specificità; la stabilità dell'intenzione; il grado di controllo da parte della volontà della persona della realizzazione dell'intenzione". Se questi fattori sono presenti in grado sufficiente, vengono realizzati i comportamenti intenzionali in rapporto con l'oggetto.

La costruzione teorica di ciascuno dei quattro fattori del LPQ è stata ottenuta a partire da un'ampia rassegna delle pubblicazioni su questo argomento. L'autonomia del soggetto che apprende è stata definita come la capacità relativa a partecipare in modo produttivo alle diverse esperienze di apprendimento. Questa capacità consiste in un ventaglio di stati dell'autonomia funzionale, i cui due estremi rappresentano due stati relativamente disfunzionali: la dipendenza disfunzionale e l'indipendenza disfunzionale. La dipendenza disfunzionale è caratterizzata dall'incapacità o dalla mancanza di motivazione a iniziare un apprendimento senza essere considerevolmente diretto. In caso estremo una tale persona conta sugli altri per regolare tutti gli aspetti del processo di apprendimento. L'indipendenza disfunzionale è caratterizzata dall'incapacità o dalla mancanza di motivazione ad accettare aiuto o guida

di qualsiasi genere in rapporto con il processo di apprendimento. In caso estremo una tale persona non permette agli altri di partecipare a nessun aspetto della messa a punto del piano di lavoro del suo apprendimento.

Di conseguenza l'autonomia funzionale del soggetto che apprende coinvolge un ventaglio di capacità e di motivazioni da valorizzare nella selezione e nella messa a punto delle esperienze e attività formative, nelle quali la persona può evolvere da sola o d'accordo con altri. Il grado d'impegno di una persona nell'autonomia funzionale è espresso dal grado di ottimizzazione del processo di apprendimento messo in atto, utilizzando in maniera appropriata ed efficace le sue proprie risorse e quelle degli altri.

Numerose ricerche hanno convalidato l'ipotesi iniziale, che l'autonomia del soggetto che apprende raggruppa e coordina quattro fattori: il desiderio di imparare, la capacità di sbrogliarsela, l'iniziativa personale e la persistenza nell'impegno. Touchstone ha sviluppato e verificato una costruzione teorica per il desiderio di apprendere che risponda alle questioni della formazione delle intenzioni. Essa si basa su tre sotto-fattori: libertà di base (comprensione delle circostanze e questioni di espressione), gestione del potere (identità di gruppo, sviluppo ed equilibrio, e questioni delle relazioni amorose), competenze legate al cambiamento (competenze comunicative di base e comportamenti di cambiamento di base).

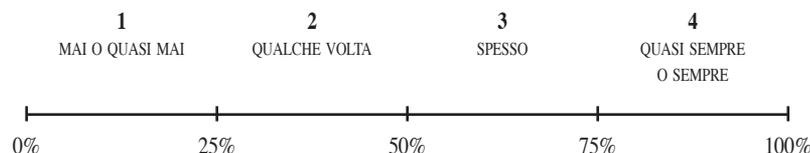
Carr ha realizzato e verificato una costruzione teorica per la "capacità di sbrogliarsela" dell'allievo che comprende quattro fattori: definizione di priorità delle opzioni di apprendimento; scelta in favore dell'apprendimento quando c'è conflitto con altre attività; prospettiva dei benefici in avvenire di un apprendimento intrapreso nel presente; risoluzione di problemi (pianificazione, valutazione delle alternative e anticipazione delle conseguenze). Ponton ha realizzato e verificato una costruzione teorica per l'iniziativa dell'allievo che si fonda sulle intenzioni di impegnarsi in attività di apprendimento. La costruzione di Ponton comprende cinque fattori: orientamento verso dei fini; orientamento verso l'azione; persistenza; approccio attivo; capacità d'iniziativa. Derrick ha realizzato e verificato una costruzione teorica per la persistenza nell'apprendimento che poggia/si basa sulle intenzioni di proseguire delle attività di apprendimento. La costruzione di Derrick comprende tre fattori: volizione; orientamento verso dei fini; autoregolazione. Ne sono derivati quattro strumenti di rilevazione, ampiamente validati sul piano applicativo e dell'analisi statistica, valutando i legami dei punti di scala con l'età, il sesso, il livello di studi e lo stato maritale. Utilizzati in batteria, questi strumenti forniscono un vasto profilo di molteplici aspetti dell'autonomia del soggetto che apprende.

### 3. GLI STRUMENTI DI AUTOVALUTAZIONE PRECEDENTEMENTE ELABORATI

Dalle indagini sviluppate negli anni ottanta e novanta del secolo passato erano emersi dati significativi e preoccupanti circa le difficoltà e i disagi che i giovani

incontrano nell'affrontare le esigenze di apprendimento poste in particolare dalla scuola secondaria superiore e dall'istruzione e formazione professionale. All'origine di questi disagi si possono individuare certamente problemi derivanti dal contesto socioculturale di appartenenza, da un insufficiente stato di preparazione fornito dai segmenti scolastici dell'obbligo nell'ambito delle conoscenze e abilità linguistiche e matematiche, ma emerge con sempre maggiore chiarezza la debolezza nell'acquisizione e nella capacità di controllo di strategie cognitive, affettive e motivazionali necessarie per acquisire in modo significativo, stabile ed efficace quanto la scuola propone. Per tale motivo si era pensato di progettare, costruire, validare e standardizzare un questionario per rilevare a quale grado di consapevolezza e di capacità di gestione dei processi e delle strategie di apprendimento siano giunti gli alunni sia all'inizio che durante la scuola secondaria superiore o la formazione professionale. Ne è nato uno strumento di rilevazione delle autovalutazioni in merito da parte degli studenti denominato "Questionario sulle Strategie di Apprendimento", in breve QSA. Esso è stato pubblicato nel 1996.

Si tratta di un questionario di autopercezione, basato cioè su un'autovalutazione dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico. Destinato agli allievi che hanno terminato la scuola dell'obbligo, e quindi a quanti si iscrivono alla Scuola Secondaria Superiore o accedono alla Formazione Professionale. Dal punto di vista strutturale, il questionario è costituito da 100 frasi, numerate progressivamente, ciascuna delle quali descrive un modo di fare, un giudizio o uno stato d'animo. Per le risposte viene utilizzato un apposito foglio di risposta dove, accanto al numero che si riferisce alla frase del questionario, è indicata una scala da 1 a 4 che si presenta in questo modo:



Sul foglio di risposta va segnato il valore da 1 a 4 che corrisponde alla frequenza con cui abitualmente vengono eseguite determinate azioni o provati sentimenti ed emozioni. Le scelte vanno fatte non in base a quello che si vorrebbe o si dovrebbe fare o sentire, ma in base a quello che si fa o si prova veramente. Se poi, per qualche situazione descritta, non si possiede una sufficiente esperienza, allora va indicato ciò che con maggiore probabilità descriverebbe se stessi se ci si trovasse in quella situazione.

La valutazione del questionario consente di ottenere un punteggio in quattordici scale o fattori, di cui sette di natura cognitiva e sette a carattere più prettamente affettivo e motivazionale. I fattori sono il risultato di una accurata e approfondita analisi fattoriale sulle risposte fornite da circa 10.000 soggetti di età compresa tra i quattordici e i diciassette anni e costituiscono pertanto uno strumento valido e affi-

dabile a disposizione degli insegnanti per rilevare le componenti che influenzano la capacità di studiare e i risultati scolastici.

I fattori presi in considerazione non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, affettivi e motivazionali implicati nell'acquisizione significativa, stabile e fruibile della conoscenza. Tuttavia quelli inclusi nel QSA sono risultati non solo di grande importanza, ma anche facilmente oggetto di autodescrizione da parte di soggetti al termine della scuola dell'obbligo. Inoltre essi permettono uno screening veloce e affidabile che consente di individuare coloro verso i quali deve dirigersi di preferenza l'attenzione e l'impegno dei docenti al fine di promuovere una più valida e proficua capacità di lavoro scolastico.

Il questionario utilizzato in molte scuole ha riscosso consistenti consensi. Esso d'altra parte risulta facile da applicare e non particolarmente oneroso quanto a tempo necessario per la sua somministrazione (non più di 45 minuti). Fornisce infatti molte informazioni che possono essere agevolmente prese in considerazione dal singolo insegnante, come dai consigli di classe, per impostare l'azione formativa e possono essere inoltre confrontate con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e con le osservazioni sistematiche svolte dai docenti. Si ottiene così una forma interessante di triangolazione tra autopercezione, percezione da parte degli insegnanti e prestazioni rilevate. La valutazione che ne consegue risulta pertanto più ricca e comprensiva e permette con più facilità l'impostazione di percorsi di sostegno o di recupero.

Il QSA ha manifestato anche altri interessanti lati positivi. In primo luogo risveglia la consapevolezza riflessa degli insegnanti circa l'influenza che ha nello studio la conoscenza e la capacità di regolare positivamente una serie di processi cognitivi, affettivi e motivazionali. Spesso la nostra attenzione non viene sufficientemente rivolta verso di essi, mentre ci si concentra spesso esclusivamente sui risultati ottenuti. Molti insegnanti hanno manifestato la loro meraviglia per non aver esplicitamente preso in considerazione molti di essi, ma soprattutto per non averli segnalati tempestivamente agli allievi, né per averli guidati ad acquisirne una conveniente capacità di gestione. Più ancora è risultata evidente la sorpresa di molti studenti non solo per essere coinvolti in una attività di autopercezione e di autovalutazione, ma anche perché scoprivano alcuni aspetti poco conosciuti e poco controllati del loro modo di apprendere.

I fattori cognitivi presi in considerazione:

- 1) Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare. In breve: strategie elaborative.
- 2) Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento. In breve: autoregolazione.
- 3) Senso di disorientamento e difficoltà a organizzarsi nello studio. In breve: disorientamento.

- 4) Preferenza nello studiare con altri oppure da solo; presenza o meno di un atteggiamento collaborativo. In breve: disponibilità alla collaborazione.
- 5) Uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare. In breve: uso di organizzatori semantici.
- 6) Difficoltà nel concentrarsi nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro. In breve: difficoltà di concentrazione.
- 7) Tendenza a porsi domande, a porre domande all'insegnante o ai compagni o usare le domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio. In breve: autointerrogazione.

I fattori affettivi e motivazioni evidenziati:

- 1) Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive. In breve: ansietà di base.
- 2) Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno. In breve: volizione.
- 3) Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili. In breve: attribuzione a cause controllabili.
- 4) Attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili. In breve: attribuzione a cause incontrollabili.
- 5) Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati. In breve: mancanza di perseveranza.
- 6) Percezione della propria competenza e senso di responsabilità. In breve: percezione di competenza.
- 7) Occasionali interferenze emotive; capacità o incapacità di controllarle. In breve: interferenze emotive.

Nel 2001 Pellerey e Orio hanno presentato i risultati della costruzione e validazione di un Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni. Si tratta di uno strumento ideato per permettere a soggetti adulti, impegnati in contesti professionali di tipo relazionale, come sono quelli di tipo sindacale, di riflettere sull'immagine che essi hanno di se stessi circa la qualità di alcune competenze e convinzioni, che caratterizzano il loro agire nell'attività lavorativa. La finalità della costruzione e utilizzazione di un questionario di questo tipo è duplice. Da un lato, esso deve permettere ai soggetti interessati di prendere coscienza dell'importanza che alcune competenze e convinzioni rivestono nel contesto della loro attività professionale. Dall'altra, strumenti di questo tipo devono consentire una impostazione più fondata e sistematica dei programmi di formazione o autoformazione negli ambiti che appaiono più incerti o di scarsa consistenza.

Per impostare tale strumento di autovalutazione è stato esaminato da vicino il concetto di competenza, intesa questa come capacità di tradurre in termini operativi pratici conoscenze e progetti d'azione, evidenziarne alcune componenti, che possono essere esplorate più puntualmente secondo tre polarità fondamentali: soggettiva, intersoggettiva e oggettiva. Le tre polarità o dimensioni concorrono alla identificazione di un concetto di competenza considerato in tutta la sua complessità e articolazione. In genere, si può dire che i vari significati attribuiti al termine "competenza" accentuano, una o più di queste polarità fondamentali.

La prima dimensione, quella denominata soggettiva, può essere esplorata valorizzando recenti apporti di ricerca circa lo svolgersi delle azioni umane, in particolare di quelle di natura lavorativa. La seconda dimensione si riferisce principalmente al contesto sociale e intersoggettivo, in particolare al sistema di attese e ai criteri di giudizio del sistema sociale, o delle singole persone, nel contesto del quale la competenza deve essere esercitata. La terza dimensione, denominata oggettiva, pur tenendo conto della problematicità insita nell'uso di questo termine, si riferisce agli indicatori di competenza che possono essere individuati, rilevati, valutati, validati ed eventualmente certificati. Vari studiosi attribuiscono alla valorizzazione di questa terza dimensione la possibilità di legare il riconoscimento retributivo a quello della competenza.

A partire da questo approfondimento sono state prese in considerazione le seguenti dimensioni e relative specificazioni:

- a) *Dimensione affettivo-emozionale: ansia di parlare in pubblico, senso di insicurezza, senso di inadeguatezza.*
- b) *Dimensione volitiva: autoregolazione e perseveranza nel lavoro, coping o saper far fronte alle situazioni sfidanti.*
- c) *Dimensione cognitiva: competenze elaborative, competenze comunicative.*
- d) *Dimensione motivazionale: percezione di competenza, orientamento all'io, attribuzioni causali.*

## Capitolo 7

### Prima redazione del questionario e prima indagine

#### **1. LA PRIMA REDAZIONE DEL QUESTIONARIO IN OCCASIONE DI UNA INDAGINE REALIZZATA DALL'ISFOL**

La prima redazione del questionario è stata realizzata in occasione di una indagine promossa dall'Isfol relativa agli esiti formativi conseguiti al termine del triennio sperimentale di formazione professionale. Oltre a valutare l'apprendimento conseguito in italiano e matematica, tenendo conto degli standard formativi definiti nell'accordo Stato-Regioni del 15 gennaio 2004, si è pensato utile costruire e applicare uno strumento di rilevazione del livello di sviluppo di alcune competenze strategiche nello studio e nel lavoro. In particolare è sembrato utile rilevare la percezione che gli studenti hanno, al termine dei tre anni di formazione professionale, circa le loro competenze personali, sociali e professionali. L'avere a disposizione uno strumento di rilevazione dell'auto-valutazione delle proprie competenze strategiche, che sia sufficientemente valido ed affidabile, è un aiuto non indifferente per una valutazione della qualità dell'attività formativa svolta e, di conseguenza, per un miglioramento degli interventi futuri.

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, questi sono aiutati ad elaborare un bilancio delle proprie competenze e a prendere consapevolezza del loro stato di preparazione nell'entrare nel mondo del lavoro o dell'ulteriore formazione professionale e da ciò essere sollecitati a impegnarsi in una successiva attività di autoformazione. Queste capacità personali sono preziose per l'adattamento personale, interpersonale e professionale. Esse permettono non solo di sperimentare benessere soggettivo, ma anche di vivere più positivamente il rapporto con altri e con il contesto di vita, riuscendo a far fronte con efficacia ai vari compiti da svolgere. La riflessione attuale mette in risalto la loro centralità per un inserimento nel mondo del lavoro valido e produttivo. Il successo personale deve così essere ascritto sia alle conoscenze e competenze tecnico-professionali, sia al possesso di qualità di natura personale e sociale.

L'importanza di prendere in considerazione le competenze strategiche sviluppate dagli allievi è emersa nel documento proposto dalla Commissione ministeriale incaricata di proporre alcune linee strategiche per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione, in cui veniva prospettata un'area di sviluppo delle competenze trasversali riguardanti la costruzione, da parte dell'alunno, di una adeguata identità personale e relativa responsabilità sociale. Esse furono riferite a tre ambiti formativi, tra

loro connessi, dei quali il primo riguarda la *costruzione del sé*, il secondo la costruzione di corrette e significative *relazioni con gli altri*, il terzo le modalità di una corretta e produttiva interazione con *la realtà naturale e sociale*. L'intreccio tra assi culturali strategici e competenze trasversali permette la costruzione ed il conseguimento delle competenze chiave per la cittadinanza.

Tali competenze chiave di natura trasversale da perseguire durante l'istruzione obbligatoria sono state incluse nel documento pubblicato nel mese di settembre 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione in questi termini.

*Riguardo alla costruzione del sé:*

- *Imparare ad imparare*: organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
- *Progettare*: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

*Riguardo alle relazioni con gli altri:*

- *Comunicare*: comprendere messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).
- *Collaborare e partecipare*: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

*Riguardo al rapporto con la realtà naturale e sociale:*

- *Risolvere problemi*: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

- *Individuare collegamenti e relazioni*: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.
- *Acquisire ed interpretare l'informazione*: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni.

Il questionario elaborato può contribuire dunque a una valutazione dei risultati formativi per varie di queste competenze chiave della cittadinanza. Anche perché nell'impostare il quadro teorico di riferimento si era assunta una articolazione del tutto simile a quella adottata nel documento sopra citato e cioè un quadro di riferimento che comprendeva tre ambiti: competenze strategiche in *riferimento al sé*; competenze strategiche in *riferimento alla vita sociale*, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche *riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale*.

Nel corso del 2006 sono state ipotizzate, a partire dagli studi svolti precedentemente, dodici possibili aree di esplorazione delle competenze strategiche relative questioni da porre agli studenti. Per ciascuna di queste sono state individuate questioni a cui rispondere evidenziando quanto esse sono oggetto non solo di consapevolezza, ma anche di adeguata percezione di sviluppo personale. Il questionario che ne è derivato comprendeva 96 item, cioè novantasei domande alle quali ciascuno studente poteva indicare la sua collocazione su una scala che prevedeva quattro livelli di risposta.

Una prima applicazione del questionario è stata fatta nel corso del 2006 ed ha fornito alcune indicazioni utili per una impostazione finale dello strumento. Il questionario è stato applicato a 237 soggetti. Hanno risposto a tutte le questioni 178 allievi. Sono state effettuate le consuete elaborazioni, dalle quali è risultato che non tutte le domande relative alle competenze previste rispondevano alle esigenze di natura statistica, e di conseguenza la loro utilizzazione risultava non adeguata per una redazione finale. È stata eseguita anche una serie di ulteriori analisi statistiche. Da queste sono emerse come significative e affidabili sette aree specifiche di competenza. Non avendo però sondato un campione sufficientemente numeroso e variato si è deciso di ripresentare l'intero questionario iniziale per una somministrazione più diffusa, verificando se si confermava la tendenza emersa in questa occasione. Tale iniziativa è stata effettuata al termine dell'anno formativo 2006-2007.

In questa seconda attuazione il questionario è stato applicato a un campione di 1043 soggetti che frequentavano l'ultimo anno dei percorsi triennali di formazione professionale nelle seguenti realtà territoriali: Lazio, Milano e Provincia, Torino e Provincia, Friuli Venezia Giulia, Trento, Puglia e Sicilia. Complessivamente sono

state interessate 85 classi. Come già accennato, nel quadro teorico del questionario gli 86 item che lo compongono erano stati aggregati in nove aree: si è voluto quindi verificare se i risultati dell'applicazione confermavano in tutto o in parte tale quadro teorico. Sono state effettuate numerose elaborazioni, tenendo presente sia il progetto iniziale, sia i risultati ottenuti dalla precedente somministrazione. I risultati conseguiti vengono descritti in sintesi nel prossimo paragrafo. Una analisi più dettagliata viene presentata in allegato.

## 2. I RISULTATI CONSEGUITI NELLA ESPLORAZIONE SVILUPPATA IN SEDE ISFOL

Dall'analisi dei risultati conseguiti mediante l'ultima applicazione del questionario, questo si è dimostrato valido e affidabile nell'evidenziare la percezione di competenza strategica secondo sette dimensioni fondamentali, denominate scale di autopercezione: competenza nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento; competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; competenza nel gestire forme accentuate di ansietà; competenza nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento; competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire; competenza nel gestire i propri stati motivazionali.

### 1) *Prima scala: Competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento.*

La scala mette in risalto una valutazione personale della capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione. Il punteggio centrale di queste scale o fattore è 25. La media dei punteggi è stata 29. Quindi un po' più elevata del punteggio centrale. Per avere un'idea delle questioni poste a cui si doveva rispondere eccone due tra le più significative:

- *Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.*
- *Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.*

### 2) *Seconda scala: Competenza raggiunta nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa.*

In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale. Il punteggio centrale di questo fattore è 15. La media dei punteggi è stata 17,5. Anche in questo caso si ha un risultato medio superiore al valore centrale. Per avere un'idea delle questioni poste a cui si doveva rispondere eccone due tra le più significative:

- *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per dirigere la mia vita.*
- *Ho un chiaro progetto di vita e carriera lavorativa.*

3) *Terza scala: Competenza raggiunta nel gestire forme accentuate di ansietà.*

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività. Il punteggio centrale di questo fattore è 25. La media dei punteggi è stata 20,7. Occorre chiarire che in questo caso un punteggio superiore al valore centrale indica una debole competenza; uno inferiore, una competenza maggiore. Un punteggio elevato indica la percezione che lo studente ha di non essere in grado di controllare gli stati di ansietà o di nervosismo in maniera adeguata. Ecco due esempi di questioni poste:

- *Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso che non riesco a esprimermi bene.*
- *Sono preso dal panico quando so che devo affrontare una situazione difficile.*

4) *Quarta scala: Competenza nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento.*

Il fattore tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo. Il punteggio centrale di questo fattore è 25. La media dei punteggi è stata 30,5. In questo caso si ha un risultato medio superiore al valore centrale. Ecco due questioni esemplificative:

- *Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.*
- *Provo piacere a lavorare con altri.*

5) *Quinta scala: Competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire.*

La scala evidenzia la tendenza a impegnarsi nel superare le difficoltà e gli impegni coinvolgenti mediante strategie coerenti con le sfide incontrate. In particolare emerge la tendenza a esaminare con cura le origini delle difficoltà e ad agire in maniera da superarle. Il punteggio centrale di questo fattore è 20. La media dei punteggi è stata 21, quindi un risultato molto vicino al valore centrale. Un punteggio elevato indicherebbe la tendenza a valorizzare la riflessione critica nell'affrontare positivamente situazioni impegnative o difficili da gestire. Ecco due questioni esemplificative:

- *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.*
- *Verifico se i miei interlocutori comprendono bene le mie argomentazioni.*

6) *Sesta scala: Competenza nel gestire i propri stati motivazionali.*

La scala prende in considerazione varie componenti della competenza nel gestire propri stati motivazionali, dalla percezione della propria competenza allo stile attributivo nel considerare le cause dei propri successi o fallimenti a risorse interne gestibili come impegno e costanza o a influenze esterne ingestibili. Il punteggio centrale di questo fattore è 30. La media dei punteggi è stata 37,6. In questo caso il valore medio è più elevato di quello centrale e ciò induce a pensare che la percezione della propria competenza in questa direzione è abbastanza elevata. Ecco due tra le questioni poste:

- *Se mi sono preparato/a bene, sono sicuro/a di riuscire anche in compiti impegnativi.*
- *Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato/a molto.*

7) *Settima scala: Competenza raggiunta nell'affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro.*

La scala mette in evidenza le strategie che il soggetto pensa di essere in grado di gestire nell'affrontare l'apprendimento o il lavoro in maniera consapevole. In particolare viene evidenziata la tendenza a riflettere su quanto viene a lui richiesto e ad elaborare dal punto di vista cognitivo quanto incontrato nello studio o nel lavoro. Il punteggio centrale di questo fattore è 27,5. La media dei punteggi è stata 31,5. Ecco due tra le questioni poste:

- *Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto bene su cosa devo fare.*
- *All'inizio di un compito o di una attività, controllo quali sono le cose che devo fare.*

### 3. L'ANALISI DELLA VARIANZA E LE CORRELAZIONI CON ALTRE PROVE

È stata sviluppata una sistematica analisi della varianza. Per quanto riguarda le differenze significative evidenziate tra sottogruppi di soggetti, si possono riassumere come descritto appena segue. Tutte le altre differenze nelle altre scale debbono ritenersi puramente casuali.

- a) Le *differenze di genere* tra maschi e femmine sono risultate tutte significative, eccetto nel caso della seconda scala, ove non si hanno differenze significative nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza. In tutti i casi le femmine hanno manifestato una auto-valutazione superiore a quella dei maschi. Occorre però evidenziare come per la terza scala, riguardante la competenza nel gestire forme accentuate di ansietà, i maschi hanno ottenuto un punteggio maggiore delle femmine, evidenziando una maggiore difficoltà a gestire tensioni emozionali.
- b) Per quanto riguarda la *regione di provenienza*, l'analisi statistica delle risposte rileva che vi sono differenze assai significative per la scala che misura l'ansietà, e abbastanza significative per la scala che evidenzia la competenza nell'affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire. In particolare gli allievi del Lazio appaiono meno ansiosi dei loro colleghi delle altre regioni, i quali invece affrontano meglio situazioni impegnative o difficili da gestire.

Parallelamente a questa indagine è stata attuata una rilevazione delle abilità linguistiche e matematiche degli stessi soggetti. È possibile quindi esaminare l'esistenza di eventuali correlazioni tra la percezione delle proprie competenze strategiche ed i risultati conseguiti in lingua italiana e matematica.

Per quanto riguarda le abilità linguistiche, le correlazioni tra le diverse scale sono piuttosto basse, ma molte di esse risultano comunque significative; in particolare la correlazione più alta riguarda la sesta scala, ovvero il saper gestire i propri stati motivazionali: chi si ritiene maggiormente in grado di analizzare le cause dei propri successi od insuccessi, individuandone gli elementi di gestibilità, ottiene risultati discretamente migliori di chi non ritiene di avere questo tipo di competenza.

Correlazioni deboli ma comunque significative si verificano pure per quanto riguarda la percezione di saper gestire il proprio lavoro ed il proprio apprendimento e di saper affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire. In generale, l'esistenza di correlazioni diffuse, anche se deboli, tra le diverse scale (meno la seconda e la quarta, che riguardano però competenze non legate all'attività cognitiva) ed i risultati nella prova di abilità linguistica fanno pensare che esista in effetti un legame tra la percezione delle proprie competenze strategiche e la capacità di affrontare questo tipo di prova.

**Tab. 1** - Correlazioni tra le scale del questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche e le abilità linguistiche.

		Ascolto	Comprensione della lettura	Uso corretto della lingua	ABILITÀ LINGUISTICHE
Competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento	Correlazione di Pearson	,111(**)	,109(**)	,105(**)	,130(**)
	N	845	845	845	845
Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	0,008	-0,032	-0,048	-0,033
	N	858	858	858	858
Gestire forme accentuate di ansietà (a)	Correlazione di Pearson	-,096(**)	-,088(*)	-0,044	-,090(**)
	N	852	852	852	852
Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Correlazione di Pearson	-0,006	0,009	0,003	0,011
	N	853	853	853	853
Affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire	Correlazione di Pearson	0,029	,116(**)	,078(*)	,114(**)
	N	833	833	833	833
Gestire i propri stati motivazionali	Correlazione di Pearson	,086(*)	,158(**)	,142(**)	,172(**)
	N	841	841	841	841
Affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro	Correlazione di Pearson	,073(*)	,096(**)	,090(**)	,110(**)
	N	829	829	829	829

Fonte: *Indagine Isfol 2007*

(a) Si ricorda che, a differenza delle altre scale, la maggiore competenza nel gestire l'ansia fa abbassare il punteggio.

\*\* La correlazione è significativa al livello 0.01 (2-code).

\* La correlazione è significativa al livello 0.05 (2-code).

Per quanto riguarda la prova di abilità matematica, spicca la relazione piuttosto decisa ( $r = -,224$ ) con la percezione di saper dominare gli stati d'ansia. Il valore negativo dell'indice si giustifica con le modalità di costruzione di questa scala, che assegna un punteggio più basso a chi ritiene di saper gestire in misura maggiore le situazioni che determinano ansia. Quindi migliori risultati nel test di matematica si associano ad una maggiore capacità di controllare l'ansia. Evidentemente la maggiore difficoltà di questa prova rispetto a quelle sulle abilità linguistiche ha comportato la necessità di far ricorso a questo tipo di competenza, che è risultata importante nel saper affrontare la prova.

Va in ogni caso tenuto presente che si tratta di prime considerazioni che vanno valutate con molta cautela, tenendo ben presente la difficoltà di individuare con chiarezza i fattori che incidono sul successo scolastico e sugli apprendimenti. È lo stesso dilemma che sta in questo momento agitando il mondo della ricerca che lavora per OCSE PISA: modelli lineari di interpretazione applicati in contesti molto differenziati si rivelano troppo deboli e rischiano di veicolare interpretazioni arbi-

**Tab. 2** - Correlazioni tra le scale del questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche e le abilità matematiche

		Problemi realistici ed applicativi	Coordinate cartesiane e retta	Equazioni e formule	MATEMATICA
Competenza raggiunta nel gestire il proprio lavoro e il proprio apprendimento	Correlazione di Pearson	0,031	-0,004	0,010	0,047
	N	818	818	818	818
Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Correlazione di Pearson	-0,029	0,002	0,007	-0,014
	N	834	834	834	834
Gestire forme accentuate di ansietà	Correlazione di Pearson	-,242(**)	-0,016	-0,003	-,224(**)
	N	825	825	825	825
Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Correlazione di Pearson	-0,002	0,003	0,014	0,000
	N	827	827	827	827
Affrontare situazioni impegnative o difficili da gestire	Correlazione di Pearson	-,071(*)	0,015	-0,026	-0,048
	N	807	807	807	807
Gestire i propri stati motivazionali	Correlazione di Pearson	-0,017	-0,014	0,010	0,011
	N	815	815	815	815
Affrontare consapevolmente e positivamente alcuni aspetti dell'apprendimento o del lavoro	Correlazione di Pearson	-0,037	0,000	-0,007	-0,003
	N	804	804	804	804

Fonte: Indagine Isfol 2007

\*\* La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

\* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

trarie o fallaci. Ad esempio il senso di ansia percepita può avere un effetto diverso a seconda che si sia nelle fasce basse della scala o nella fascia alta e può condurre a seconda di altri fattori di contesto culturale a studiare di più e meglio o a rinunciare accettando l'insuccesso. Inoltre va ricordato che rilevando l'autopercezione si introduce un ulteriore elemento soggettivo che potrebbe non far emergere la reale situazione degli atteggiamenti effettivi.

## Capitolo 8

### Lo strumento di rilevazione utilizzato

#### 1. LE DIMENSIONI PRESE IN CONSIDERAZIONE E I RELATIVI ITEM UTILIZZATI

Dalla esplorazione portata a termine precedentemente è derivata la consapevolezza che il questionario originale comprendente 96 item distribuiti secondo dodici scale poteva essere ancora utilizzato nella sua interezza, anche se occorre porre un'adeguata attenzione alle possibili distorsioni derivanti dalle elaborazioni statistiche applicate a un campione assai diverso da quello originario. Le dodici scale prese in considerazione e i relativi sono descritti di seguito. La numerazione degli item è quella valorizzata nel questionario che è stato sottoposto agli studenti.

##### A. *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*

I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecita l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo, per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

22. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.*
32. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.*
6. *Per capire meglio le cose, cerco di rappresentarle mediante uno schizzo o un disegno.*
12. *Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita.*
29. *Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.*
23. *Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.*
43. *Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti.*
31. *Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.*

21. *In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.*  
 1. *Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.*

**B. Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento**

La scala tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

65. *Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.*  
 73. *Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.*  
 56. *Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.*  
 60. *Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.*  
 70. *Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.*  
 66. *Provo piacere a lavorare con altri.*  
 74. *Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.*  
 72. *Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.*  
 64. *Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.*  
 53. *Stare con gli altri per me è un grande valore.*

**C. Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri**

Le competenze di natura comunicativa prese in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano la elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.

36. *Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.*  
 26. *In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.*  
 45. *Quando parlo o discuto con i compagni, faccio in modo che essi siano coinvolti.*  
 51. *Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.*  
 9. *Verifico se gli altri comprendono bene i miei argomenti.*  
 41. *Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.*  
 30. *Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.*  
 19. *Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.*

16. *Cerco di essere precisa e accurata nel dire quello che penso.*  
 34. *Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo.*

D. *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*

In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. A questo fine la scala tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

77. *Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.*  
 69. *Ho capito che cosa è importante per me nella vita.*  
 82. *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.*  
 85. *Ho un quadro di valori che mi permette di valutare fatti e persone.*  
 58. *Ho dei punti di riferimento che mi guidano nel dare significato alla mia esistenza.*  
 79. *Do molta importanza a quello che faccio.*  
 71. *Sento di vivere pienamente.*  
 63. *Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.*  
 61. *Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.*

E. *Percezione soggettiva di competenza*

La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

75. *Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.*  
 78. *Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro di riuscirci.*  
 57. *Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.*  
 59. *Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona capace.*  
 86. *Mi sento sicuro/a di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.*  
 84. *Se mi sono preparato/a bene, sono sicuro/a di riuscire anche in compiti impegnativi.*

67. *Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.*

F. *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*

La scala evidenzia quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale la riuscita, come l'eventuale fallimento. Un elevato livello manifesta una convinzione specifica, che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo. È una valutazione che mette in risalto il valore del "locus of control" interno.

83. *Penso che la capacità di riuscire dipenda dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.*
54. *Penso che la capacità di una persona dipenda dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.*
76. *Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato/a molto.*
81. *Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.*
55. *Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.*
68. *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.*
62. *Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.*
80. *Ho grande fiducia nelle mie capacità.*

G. *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà*

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

40. *Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.*
7. *Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.*
11. *Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.*
52. *Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.*
50. *Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscire bene.*

- 24. *Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.*
- 46. *Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.*
- 3. *Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dalla paura.*
- 35. *Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.*
- 33. *Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.*
- 5. *In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.*

H. *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*

La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

- 15. *Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.*
- 42. *Se mi va male qualcosa, mi sento portata/a a tentare di nuovo.*
- 13. *Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.*
- 48. *All'inizio di un compito o di una attività, controllo quali sono le cose che devo fare.*
- 2. *Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.*
- 49. *Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.*
- 44. *Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.*
- 20. *Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto bene su cosa devo fare.*
- 47. *Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.*

I. *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping*

Una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo. Spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e a raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente. La scala evidenzia in particolare la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate. In genere un punteggio alto in questa scala indica una certa competenza nel controllare situazioni impegnative e difficili.

10. *Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché*
37. *Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi.*
8. *Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.*
17. *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.*
14. *Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla.*
28. *Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri.*
38. *Di fronte a una sfida mi sento/a spinto ad affrontarla.*
27. *Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.*
4. *Anche in una discussione animata riesco a mantenere la calma.*
39. *Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.*
25. *Quando ho molto da fare e penso di non farcela, chiedo aiuto a qualcuno.*

## 2. IL QUESTIONARIO NELLA SUA FORMA FINALE

Il Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche (QPCS) è stato strutturato secondo tre sezioni. La prima, *Presentazione*, comprende alcune informazioni e indicazioni pratiche rivolte a chi dovrà compilare il questionario. La seconda sezione include una serie di item che interrogano il soggetto sulla base di una percezione di frequenza con cui si presentano alcuni comportamenti. Le scale di risposta prevedono soltanto quattro livelli di frequenza: Mai o quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o sempre. Rispetto alle tradizionali scale di Lickert a sette gradazioni si è scelto di evitare da una parte il livello intermedio per favorire una scelta più decisa e chiara, dall'altra di avere risposte distribuite su troppi livelli, cosa che a questo grado di autopercezione sembrerebbe esigere una eccessiva attenzione alle sfumature. La terza sezione è per molti versi del tutto simile alla seconda, solo cambia lo stimolo generale, in quanto ci si riferisce non più a una percezione di frequenza, bensì a un grado di accordo con l'affermazione avanzata: Per nulla d'accordo, Solo in parte d'accordo, Abbastanza d'accordo, Pienamente d'accordo.

**QPCS**  
**QUESTIONARIO DI PERCEZIONE**  
**DELLE PROPRIE COMPETENZE STRATEGICHE**

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 = Quasi sempre o 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.

**Prima parte**

Nella prima parte, il significato di ciascun numero della scala, a seconda dell'affermazione, è questo:

1	2	3	4
MAI O QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE O 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.

1. *Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.*
2. *Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.*

3. *Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.*
4. *Anche in una discussione animata riesco a mantenere la calma.*
5. *In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.*
6. *Per capire meglio le cose, cerco di rappresentarle mediante uno schizzo o un disegno.*
7. *Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.*
8. *Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.*
9. *Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.*
10. *Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché.*
11. *Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.*
12. *Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita.*
13. *Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.*
14. *Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla.*
15. *Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.*
16. *Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.*
17. *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.*
18. *Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla.*
19. *Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.*
20. *Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.*
21. *In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.*
22. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.*
23. *Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.*
24. *Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.*
25. *Quando ho molto da fare e penso di non farcela, chiedo aiuto a qualcuno.*
26. *In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.*
27. *Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.*
28. *Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri.*
29. *Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.*
30. *Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.*
31. *Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.*
32. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.*
33. *Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.*
34. *Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo.*

35. *Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.*
36. *Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.*
37. *Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi.*
38. *Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.*
39. *Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.*
40. *Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.*
41. *Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.*
42. *Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.*
43. *Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti.*
44. *Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.*
45. *Quando parlo o discuto con i compagni, faccio in modo che essi siano coinvolti.*
46. *Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.*
47. *Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.*
48. *All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.*
49. *Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.*
50. *Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.*
51. *Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.*
52. *Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.*

### Seconda parte

Nella seconda parte, il significato di ciascun numero della scala, a seconda dell'affermazione, è questo:

1	2	3	4
PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	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.

53. *Stare con gli altri per me è un grande valore.*
54. *La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.*
55. *Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.*
56. *Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.*

57. *Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.*
58. *Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.*
59. *Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.*
60. *Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.*
61. *Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.*
62. *Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.*
63. *Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.*
64. *Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.*
65. *Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.*
66. *Provo piacere a lavorare con altri.*
67. *Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.*
68. *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.*
69. *Ho capito che cosa è veramente importante per me.*
70. *Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.*
71. *Sento di vivere pienamente.*
72. *Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.*
73. *Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.*
74. *Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.*
75. *Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.*
76. *Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.*
77. *Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.*
78. *Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.*
79. *Do molta importanza a quello che faccio.*
80. *Ho una grande fiducia nelle mie capacità.*
81. *Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.*
82. *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.*
83. *La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.*
84. *Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.*
85. *Ho un quadro di valori che mi permette di giudicare fatti e persone.*
86. *Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.*

## Capitolo 9

### **Sulla situazione scolastica e formativa italiana**

---

#### **1. LA SITUAZIONE ITALIANA RISPETTO AI PERCORSI DI ISTRUZIONE TECNICA E DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

La situazione relativa all'Istruzione e Formazione professionale in Italia sta subendo in questi ultimi anni un notevole processo di trasformazione. La legge delega 53 del marzo 2003 aveva introdotto un sistema educativo per il secondo ciclo di istruzione e formazione basato su due grandi sottosistemi: quello dei Licei articolato in otto percorsi quinquennali e quello dell'Istruzione e Formazione professionale, basato su percorsi quadriennali diretti al conseguimento di un diploma professionale che potevano dare al termine del terzo anno la qualifica professionale. Il Decreto legislativo 226 aveva dettato le norme applicative della legge delega. Nel 2007 l'articolo 13 della legge 40 modificava l'impianto previsto reintroducendo gli istituti tecnici quinquennali e prevedendo la costituzione di istituti professionali quinquennali statali, con una forzatura rispetto alla Costituzione italiana vigente. In compenso gli istituti professionali statali non possono più dare autonomamente la qualifica professionale. Questa, di competenza regionale, per essere data, richiede appositi accordi con le rispettive Regioni. Venne di conseguenza costituita una commissione per il riordino dell'istruzione tecnica e professionale, che dovrebbe concludere i suoi lavori entro il giugno 2010. Intanto sono stati emanati i Decreti relativi ai loro regolamenti. L'attuazione della riforma nella sua forma attualmente riordinata deve partire dal 1 settembre 2010. Per ora rimane in vigore il sistema attuale basato su Istituti tecnici quinquennali e Istituti professionali organizzati secondo un triennio seguito da un biennio cosiddetto post qualifica. D'altra parte il riordino sarà progressivo nel tempo.

Per quanto riguarda il settore dell'Istruzione e Formazione professionale, dopo un periodo sperimentale di attuazione dei cosiddetti trienni diretti al conseguimento della qualifica professionale, è stato recepito quanto previsto del Decreto legislativo 226 circa il suo ordinamento: un triennio diretto alla qualifica professionale, seguito da un quarto anno diretto al conseguimento del Diploma professionale. L'attuazione di tale dispositivo ordinamentale è però in mano alle Regioni. Alcune di esse sono impegnate nella sua piena attuazione, altre sono in grave ritardo, altre preferiscono attivare percorsi cosiddetti integrati tra scuola e formazione. La Provincia Autonoma di Trento è l'unica realtà che da anni ha dato forma sistematica al settore. Seguono nel Nord Italia la Lombardia e per molti versi la Regione del Ve-

neto, del Piemonte e della Liguria. Nel resto dell'Italia solo alcune Regioni stanno attuando il riordino del settore, come il Lazio e la Sicilia.

Questo quadro per molti versi dinamico ha orientato la scelta della popolazione a cui rivolgere la nostra indagine.

## 2. ALCUNE INFORMAZIONI CIRCA LA DISTRIBUZIONE DELLA POPOLAZIONE SCOLASTICA

L'indagine diretta alla costruzione e validazione di un questionario di auto-percezione delle proprie competenze strategiche è stata svolta in gran parte nella Provincia Autonoma di Trento e presso le opere salesiane del Nord Italia, soprattutto Veneto, Lombardia e Piemonte. La scelta è stata dettata anche dalla selezione della regione polacca di riferimento, per molti versi analoga a quella italiana. Occorre chiarire subito come il sistema educativo trentino si differenzi in maniera significativa da quello generale italiano, soprattutto per quanto riguarda il secondo ciclo di istruzione e formazione. Ecco alcuni dati assoluti e percentuali.

Se si considerano i giovani compresi tra i 14 e i 17 anni, basandosi su fonti del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'ISFOL (Rapporto 2009), si ha la seguente loro distribuzione sul territorio nazionale per quanto riguarda l'anno scolastico 2008/2009. La scelta dell'età permette di includere i giovani iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale triennali e di avere un riscontro circa i soggetti che non sono presenti in nessun percorso formativo, tenendo conto dell'obbligo formativo fino ai 18 anni o almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale triennale.

Licei: 735.683, si tratta del 31,6% della popolazione di tale età.
Istituti tecnici: 645.466, si tratta del 27,8% della popolazione di tale età.
Istituti professionali: 382.069, si tratta del 16,4% della popolazione di tale età.
Istruzione magistrale: 169.920, si tratta del 7,3% della popolazione di tale età.
Istruzione artistica: 71.713, si tratta del 3,1% della popolazione di tale età.
Ancora nel primo ciclo: 93.129, si tratta del 4,0% della popolazione di tale età.
Formazione professionale: 95.816, si tratta del 4,1% della popolazione di tale età.
Apprendistato: 6.649, si tratta dell'0,3% della popolazione di tale età.
Soggetti dispersi: 125.853, si tratta del 5,4% della popolazione di tale età.

Per quanto riguarda la Provincia di Trento, che ha contribuito in maniera particolare alla raccolta dei dati della nostra indagine, la distribuzione degli studenti che in base all'obbligo di istruzione si trovano iscritti al primo anno del secondo ciclo del sistema educativo è la seguente:

Licei	2.277	pari a circa il 38% degli iscritti
Istituti d'Arte	207	pari a circa il 3,5% degli iscritti
Istituti tecnici	1.812	pari a circa il 30% degli iscritti
Istituti professionali	392	pari a circa il 6,5% degli iscritti
Formazione professionale	1.315	pari a circa il 22% degli iscritti

Se si considerano insieme i licei e gli istituti d'arte, gli istituti tecnici e professionali, si ha una distribuzione assai significativa di iscritti:

Licei e istituti d'arte	41,5%
Istituti tecnici e professionali	36,5%
Formazione professionale	22,0%

A livello nazionale la situazione nell'anno 2008/2009 era la seguente per quanto riguarda la distribuzione degli iscritti al primo anno tra i vari indirizzi di scuola secondaria superiore:

Licei (e altri indirizzi assimilabili)	261.294	pari a circa il 45,1%
Istituti tecnici	190.630	pari a circa il 32,9%
Istituti professionali	127.206	pari a circa il 22,0%

A questi numeri occorrerebbe aggiungere gli iscritti ai primi anni della formazione professionale regionale triennale e i soggetti dispersi. Sulla base di quanto rilevato dall'Isfol dovrebbero attestarsi in circa 40.000 i primi (circa il 4%) e secondo una cifra assai complessa da individuare, i secondi (forse altrettanto se non di più).

Dal punto di vista di una distribuzione ideale degli studenti nei sistemi educativi diretti a giovani dell'obbligo di istruzione probabilmente quella trentina si presenta in maniera assai coerente non solo rispetto alle esigenze della società italiana, ma anche rispetto al sistema di attese e di orientamento verso le forme e i contenuti di apprendimento che caratterizzano i tre sottosistemi. Sembra infatti che una buona distribuzione dovrebbe attestarsi su un 40% per i licei, un 40% per gli istituti tecnici, e un 20% per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Qualcosa di analogo è presente nei Paesi culturalmente e socialmente più vicini al nostro. Nel quadro nazionale italiano occorre anche tener presente la situazione problematica dell'istruzione professionale, che è stata prevista dalla legge 40 come statale e quinquennale, ma che è rivendicata, sulla base di principi costituzionali, dalle Regioni. Inoltre l'istruzione professionale statale, nata per portare i giovani alla qualifica professionale, nel tempo ha dilatato i suoi percorsi con un biennio post-qualifica per giungere a costituire un canale quinquennale che porta all'esame di Stato che non potrà più dare autonomamente una qualifica professionale, che è di competenza regionale.

### 3. LA DOMANDA FORMATIVA

Il questionario predisposto mira, come più volte ribadito, a stimolare una autovalutazione da parte degli studenti del loro stato di preparazione di fronte a un futuro di lavoro e/o di studio. Per questo si è scelto di applicare il questionario a studenti dell'ultimo anno del triennio di Istruzione e Formazione professionale e, per

quanto possibile, a studenti del quarto anno di diploma dello stesso percorso formativo. Data la situazione italiana per quanto concerne tali percorsi l'attenzione si è concentrata su aree del Nord Italia nelle quali essi sono particolarmente presenti e stabili. Nello specifico si tratta di Centri di Formazione Professionale della Provincia Autonoma di Trento, del Veneto, della Lombardia e del Piemonte. Prevalgono numericamente gli studenti della Provincia Autonoma di Trento, perché in quella provincia la presenza dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale è assai notevole, più del 20% della popolazione scolastica del secondo ciclo di istruzione e formazione. I settori professionali coperti da tali attività formative riguardano specificatamente: Industria e Artigianato, Servizi alla persona, Servizi alberghieri e di ristorazione, Servizi commerciali, Edilizia e legno, Agricoltura.

Ma qual è la situazione dei diplomati dopo tre anni? Alcune indagini dell'Istat ci aiutano a esaminare se lo stato di preparazione dei giovani è adeguato per affrontare sfide del lavoro o dello studio. I dati sono stati pubblicati il 5 agosto 2009 e il 12 novembre 2009 e riguardano l'anno 2007 rispetto ai diplomati del 2004. Da questa indagine risulta che dei 174.201 diplomati degli Istituti tecnici il 62,7% lavorano (rispetto al 26,8% dei diplomati dei Licei) mentre il 15% è in cerca di lavoro e il 19,5% studia all'Università. Naturalmente il dato riguardante il Nord è ancora più elevato (con punte notevoli in Lombardia, Veneto e Trentino Alto Adige), mentre quello riguardante il Sud è assai meno elevato (con punte negative in Sardegna, Basilicata e Calabria). Un certo numero studia e lavora.

Tuttavia occorre rilevare come la percentuale degli abbandoni degli studi universitari da parte dei diplomati degli Istituti tecnici è assai elevata, siamo al 12,3%, i maschi più delle femmine. Tra le motivazioni dell'abbandono prevale l'aver trovato lavoro o l'essere già impegnato in attività, ma una buona percentuale cita la difficoltà negli studi. A questo proposito occorre sottolineare come il 29,3% degli studenti iscritti all'università e che proviene dagli istituti tecnici lavora, con punte superiori anche di molto al 30% nel Nord (soprattutto Veneto, Lombardia e Trentino). Un dato interessante sugli Istituti tecnici riguarda la regolarità dei loro studi. Ben il 35% giunge all'esame finale in ritardo. E il 75% con una votazione medio-bassa (tra il 60 e il 79).

Purtroppo non abbiamo dati disaggregati per quel che riguarda gli ambiti territoriali da noi presi in considerazione; tuttavia le indicazioni sopra riportate suggeriscono alcuni elementi di giudizio che supportano l'ipotesi della ricerca. La quasi totalità dei qualificati o diplomati a livello di istruzione professionale si inserisce immediatamente nel mondo del lavoro e, a livello di Regioni del Nord, ciò avviene abbastanza presto e senza grandi difficoltà, soprattutto nell'ambito del settore industria e artigianato. D'altra parte ciò avviene in generale anche per i diplomati degli Istituti professionali di Stato. Rimangono infatti, in tutta l'Italia, in cerca di lavoro circa il 10% di quelli provenienti dal settore industriale, mentre sono circa il 15% quelli del settore dei servizi. Naturalmente con grandi squilibri tra Nord e Sud.

Le rilevazioni del sistema Excelsior dell'Unioncamere confermano ogni anno queste tendenze. La domanda di tecnici e di qualificati è sempre elevata, soprattutto al Nord, e risulta non adeguatamente coperta. Secondo il documento dei Ministri Sacconi e Gelmini, *Italia 2020*: "Il deficit di tecnici intermedi è stimato in 180mila unità. Si assiste così al paradosso di imprese che non trovano la forza lavoro qualificata di cui hanno bisogno per competere sui mercati internazionali e di giovani in condizioni di disoccupazione o sotto-occupazione perché dotati di competenze che non servono al mercato del lavoro o che, comunque, risultano spendibili unicamente in settori e ambiti a bassa crescita occupazionale".

## Capitolo 10

### **La situazione polacca rispetto ai percorsi di Istruzione tecnica e di Formazione professionale nel quadro delle riforme in corso**

---

#### **1. UN SISTEMA IN EVOLUZIONE**

La situazione polacca è anch'essa in fase evolutiva ed è importante per noi avere informazioni più dettagliate in merito.

Secondo la Costituzione Polacca ogni cittadino ha diritto all'istruzione. L'istruzione è obbligatoria dal settimo al diciottesimo anno di vita, ma solo la scuola elementare e la scuola superiore di primo grado hanno lo status di scuole dell'obbligo. Fino al 2012 l'obbligo scolastico inizierà a 7 anni e poi si abbasserà a 6. Dal 2002 tuttavia a 6 anni ogni bambino è obbligato a realizzare un anno di preparazione pre-scolastica, che si svolge o nella scuola elementare o nella scuola di infanzia. A questa preparazione possono accedere anche i bambini di 5 anni e dal 2011 anche i bambini di 5 anni saranno obbligati a seguire questo anno di preparazione.

La riforma del sistema scolastico in Polonia, cominciata il 1 settembre 1999, dopo tre anni di realizzazione ha trasformato il sistema di due livelli, in vigore dal 1968, in una struttura di tre livelli. Tutti gli allievi, dopo aver concluso la scuola elementare (7-13 anni di vita) continuano l'istruzione di 3 anni nella scuola media e cioè nella scuola dell'obbligo superiore di primo grado (13-16 anni di vita). Dopo aver concluso la scuola media gli allievi possono continuare l'istruzione in:

- Liceo classico di 3 anni (età: 16-19 anni) che permette di acquisire il certificato di maturità dopo aver superato l'esame esterno;
- Liceo con profilo di 3 anni (età: 16-19 anni) che oltre all'istruzione classica e generale offre corsi professionali di livello generale e consente di acquisire il certificato di maturità dopo aver superato l'esame esterno;
- Istituto tecnico di 4 anni (età: 16-20 anni) che permette di ottenere il diploma che certifica le qualificazioni professionali dopo aver superato l'esame esterno, e permette anche di acquisire il certificato di maturità dopo aver superato l'esame esterno;
- Scuola professionale di 2 o 3 anni (età: 16-18/19 anni) che permette di ottenere il diploma che certifica le qualificazioni professionali dopo aver superato l'esame esterno;

- Liceo supplementare di 2 anni (età: 18/19-20/21 anni) per gli allievi che hanno concluso le scuole professionali e vogliono accedere all'esame di maturità;
- Istituto tecnico supplementare di 3 anni (età: 18/19-21/22 anni) per gli allievi che hanno concluso le scuole professionali e vogliono accedere all'esame di maturità e all'esame equivalente a quello dopo l'istituto tecnico;
- Scuola post-liceale di 3 anni (età: 19-21 anni) per gli allievi che hanno concluso prima il liceo e che possono acquisire le qualificazioni professionali sul livello degli istituti tecnici.

Un elemento nuovo introdotto dalla riforma del 1999 consiste nel sistema di esami esterni che hanno sostituito gli esami interni dopo le scuole professionali e i licei. La scuola di I grado che durava prima 8 anni si concludeva senza nessun esame. Adesso, sia dopo la scuola elementare che dopo la scuola media si deve sostenere un esame esterno obbligatorio il cui accesso è la condizione necessaria per concludere la scuola.

## 2. L'IMPIANTO FORMATIVO DEI VARI PERCORSI SCOLASTICI

In tutti i tipi di scuola secondaria superiore (liceo classico e scientifico, liceo con profilo, istituto tecnico) vige una base comune per i programmi di istruzione e di educazione generale. Nel liceo classico e scientifico lo studente può scegliere da due a quattro discipline sul livello allargato. La scuola nell'ambito dell'istruzione garantisce agli studenti in modo particolare:

- Sostegno nell'acquisizione di corretti modi di esprimersi sia in forma orale che scritta con l'uso di vari mezzi di espressione;
- Acquisizione dei concetti e delle conoscenze necessari per intraprendere gli studi universitari o il lavoro professionale;
- Sviluppo dell'abilità di comprensione delle interdipendenze e delle relazioni causa-effetto;
- Sviluppo dell'abilità di ragionamento analitico e sintetico;
- Considerare le conoscenze in funzione della comprensione migliore del mondo e di se stessi;
- Conoscere le regole dello sviluppo personale e sociale;
- Conoscere il patrimonio culturale e nazionale nel contesto della cultura europea e mondiale.

Il liceo classico, il liceo di specializzazione e l'istituto tecnico formano le abilità degli studenti al fine di utilizzarle nel mondo di oggi. Il compito particolare consiste nella preparazione adeguata per il mondo del lavoro e gli insegnanti creano le condizioni adeguate per l'acquisizione delle seguenti abilità:

- Programmazione, organizzazione e valutazione dei propri processi di apprendimento e acquisizione della responsabilità personale per essi;
- Abilità di comunicazione efficace in varie situazioni, presentazione del proprio punto di vista e tenere conto delle opinioni diverse, corretto uso della lingua materna, preparazione alle presentazioni pubbliche;
- Collaborazione efficace in gruppo, creazione delle relazioni umane, intraprendere decisioni individuali e collegiali;
- Soluzione dei problemi in modo creativo;
- Capacità di cercare e utilizzare le informazioni da varie fonti, uso efficace delle tecnologie moderne di comunicazione e di informazione;
- Acquisizione delle tecniche di negoziazione e di risoluzione di situazioni conflittuali e problemi sociali.

Gli studenti dei licei e degli istituti tecnici si preparano in modo particolare per intraprendere le sfide del mondo moderno come l'integrazione, la globalizzazione, lo scambio delle informazioni, il progresso scientifico e tecnologico.

La scuola professionale, sulla base dell'istruzione attuata nella scuola media, realizza i programmi nell'ambito dell'istruzione generale e professionale. La formazione professionale viene realizzata sul livello di apprendista d'accordo con i tipi di professione in cui la scuola si specializza. La formazione può essere conclusa in due modi: soltanto con il certificato di conclusione della scuola, o con il diploma che certifica le qualificazioni professionali, se lo studente accede all'esame professionale davanti alla Commissione esterna. Dopo aver concluso la scuola professionale, lo studente può continuare l'istruzione o la formazione nel liceo supplementare per 2 anni o nell'istituto tecnico supplementare per 3 anni.

Da alcuni anni nelle scuole professionali sta diminuendo il numero degli indirizzi formativi. La classificazione di essi nell'anno 1982 comprendeva 527 posizioni. I cambiamenti attuati nel 1986 hanno ridotto il numero a 241, e nel 1993 a 138 (senza specializzazioni) proponendo la formazione in profili più ampi che favorivano la mobilità professionale. Nella seconda metà degli anni novanta il numero degli indirizzi ha cominciato a crescere fino a 157 nel 1997 e poi fino a 195 nel 2002. Nella struttura della formazione professionale, tra i sette gruppi degli indirizzi formativi nelle scuole professionali e tra i sedici gruppi negli istituti tecnici dominano i gruppi con indirizzo di ingegneria e tecnica (circa 25,76% della popolazione studentesca); al secondo posto si trovano i gruppi con indirizzi in economia e amministrazione (19,69%); segue poi il gruppo degli indirizzi di servizio alle persone (18,15%). Nelle successive posizioni si trovano i gruppi con gli indirizzi in lavoro sociale, produzione e lavorazione, architettura ed edilizia.

La scuola superiore di secondo grado di profilo tecnico prima durava 5 anni, dopo la riforma nel 1999 dura 4 anni. Gli studenti possono accedere all'istruzione e formazione professionale in questo tipo di scuola dopo aver attuato l'istruzione di 6 anni nella scuola elementare e di 3 anni nella scuola superiore di primo grado. Gli studi

realizzati nell'istituto tecnico permettono di acquisire il diploma delle qualificazioni professionali dopo aver superato l'esame davanti alla commissione esterna, e anche il certificato di maturità dopo aver superato l'esame davanti alla commissione esterna.

### 3. I PROGRAMMI DIDATTICI E L'ORARIO SCOLASTICO

La Legge sul Sistema Educativo in Polonia del 7 settembre 1991 nel Preambolo afferma: "La scuola deve garantire a ogni allievo le condizioni necessarie per il suo sviluppo e deve prepararlo per la realizzazione dei doveri di famiglia e del cittadino prendendo in considerazione i valori della solidarietà, democrazia, tolleranza, giustizia e libertà".<sup>1</sup>

La base per i programmi di istruzione e di educazione nelle singole scuole si trova nel decreto del Ministro per l'Educazione e Istruzione.<sup>2</sup> La base deve essere realizzata in ogni scuola, ma gli insegnanti hanno la possibilità di scegliere i programmi da realizzare o possono elaborare propri programmi riferendosi a questa base.<sup>3</sup>

Il decreto del Ministro per l'Educazione e Istruzione riguardante la base per i programmi di istruzione e di educazione nelle singole scuole, recita:

"Tutta l'attività educativa della scuola si esprime attraverso:

- i programmi scolastici che, tenendo conto della dimensione educativa, includono tutta l'attività didattica della scuola;
- il programma educativo che comprende tutti i contenuti e le attività di carattere educativo;
- il programma di prevenzione che tiene conto dei bisogni degli allievi che sono legati alla fase del loro sviluppo e dei bisogni che sono legati all'ambiente in cui vivono, e che comprende tutti i contenuti e le attività di carattere preventivo".<sup>4</sup>

Più avanti lo stesso decreto afferma che: "I programmi scolastici, il programma educativo e il programma di prevenzione creano un'unità integrale e devono tenere conto di tutte le esigenze descritte per i programmi di istruzione e di educazione nelle singole scuole. Il compito della scuola e del singolo insegnante è la loro preparazione e la realizzazione".<sup>5</sup> In un altro passo nel decreto si afferma ancora: "Il fine dell'educazione generale sulla III e IV tappa educativa consiste in:

<sup>1</sup> Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991r., Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572 ze zm.

<sup>2</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 17.

<sup>3</sup> L'autonomia data alle scuole nell'elaborare i propri programmi di istruzione viene introdotta con il decreto del Ministro per l'Educazione e Istruzione del 6 gennaio 2009. Cfr. Par. 1:1 Rozporządzenia MEN z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 18.

<sup>4</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 17.

- acquisizione da parte degli allievi di conoscenze circa fatti, regole, teorie e pratiche;
- sviluppare negli allievi le abilità di utilizzare le conoscenze possedute durante la realizzazione dei compiti e la soluzione dei problemi;
- formare negli allievi atteggiamenti che aiutino l’effettiva e responsabile partecipazione al mondo moderno”.<sup>6</sup>

### 3.1. Scuola superiore di primo grado (scuola media)

Il quadro generale per l’istruzione di questo livello, che stabilisce il numero di ore delle singole discipline realizzate all’interno della settimana, è riportato nell’allegato al decreto del Ministro per l’Educazione e Istruzione del 12 febbraio 2002 con successive modificazioni.<sup>7</sup>

DISCIPLINA	NUMERO DI ORE SETTIMANALI NEL CICLO DI TRE ANNI
Lingua polacca	14
Storia	6
Conoscenze sulla società	3
Lingua straniera contemporanea	9 + (da 6 a 9 per le classi bilingui)
Matematica	12
Fisica e astronomia	4
Chimica	4
Biologia	4
Geografia	4
Arte (musica, pittura)	3
Tecnica	2
Informatica	2
Educazione fisica - sport	9 + (3 secondo la decisione della scuola)
Ora con il tutore della classe	3
Religione/Etica	6
Ore a disposizione del direttore	6

### 3.2. Scuola superiore di secondo grado

Le basi per i programmi di istruzione e di educazione sono state elaborate per le discipline generali in tutti tipi di scuola secondaria di secondo grado e si trovano nel decreto del Ministro per l’Educazione e Istruzione.<sup>8</sup> La base è realizzata in ogni

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 17.

<sup>7</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 2002r. Nr 15, poz. 142, z późn. Zm.

<sup>8</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 17. 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania

scuola, ma anche qui gli insegnanti hanno l'autonomia di scegliere i programmi da realizzare o, secondo i criteri stabiliti, possono elaborare programmi propri riferendosi a questa base.<sup>9</sup>

Anche su questo livello, il quadro generale per l'istruzione, che stabilisce il numero di ore delle singole discipline all'interno della settimana, è presentato nell'allegato al decreto del Ministro per l'Educazione e Istruzione del 12 febbraio 2002 con successive modificazioni.<sup>10</sup>

### 3.3. Istituti tecnici

DISCIPLINA	NUMERO DI ORE SETTIMANALI NEL CICLO DI QUATTRO ANNI	
Lingua polacca	14	
Prima lingua straniera	15	
Seconda lingua straniera		
Storia	5	
Conoscenze sulla società	2	
Conoscenze sulla cultura	1	
Matematica	9	
Fisica e astronomia	3	1
Chimica	3	
Biologia	3	
Geografia	3	
Elementi di imprenditorietà	2	
Tecnologie informatiche	2	
Educazione fisica - sport	12	
Educazione civica	2	
Ora con il tutore della classe	2	
Educazione secondo il programma per una data professione	50	
Tirocinio professionale nelle aziende	Quattro settimane all'anno	
Religione/Etica	8	
Ore a disposizione del direttore o per insegnamento delle discipline nella forma allargata	6	

<sup>9</sup> L'autonomia data alle scuole nell'elaborare i propri programmi di istruzione viene introdotta con il decreto del Ministro per l'Educazione e Istruzione del 6 gennaio 2009. Cfr. Par. 1:1 Rozporządzenia MEN z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia, Dz. U. z 2009r. Nr 4, poz. 18.

<sup>10</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2002r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 2002r. Nr 15, poz. 142, z późn. Zm.

### 3.4. Centri di Formazione Professionale

DISCIPLINA	NUMERO DI ORE SETTIMANALI NEL CICLO DI DUE O TRE ANNI (DIPENDE DALL'INDIRIZZO)
Lingua polacca	5
Lingua straniera	3
Storia e conoscenze sulla società	2
Matematica	4
Fisica e astronomia	2
Geografia e protezione e gestione della natura	2
Elementi di imprenditorietà	1
Tecnologie informatiche	1
Educazione fisica - sport	6
Educazione civica	2
Ora con il tutore della classe	2
Educazione secondo il programma per una data professione	34
Religione/Etica	4
Ore a disposizione del direttore	2

## 4. SULLA DOMANDA FORMATIVA NELLA REGIONE POLACCA PRESA IN CONSIDERAZIONE

### 4.1. Descrizione della regione Slesia

Voivodato Slesia è una regione industriale del Sud della Polonia che, per la presenza di giacimenti-depositi di ricchezze naturali, innanzitutto carbone, ma anche zinco, piombo e ferro, è diventata la più grande zona industriale e svolge il ruolo principale nell'economia energetica nazionale. Sono ancora attive 38 miniere di carbone (molte sono state chiuse a causa dello scarso valore economico), 25 fonderie (acciaierie, ferriere), più di 40 centrali elettriche e termoelettriche. Negli ultimi anni, per effetto della ristrutturazione e della riduzione nel settore dell'industria pesante, si sono sviluppati molto velocemente i settori dell'elettronica, dell'industria automobilistica e della lavorazione di prodotti alimentari. I più grandi investitori nella regione sono la Fiat italiana, la General Motors Corporation insieme con la Opel tedesca e l'Electricité de France Internationale nel settore energetico.

La regione occupa 12.331 km<sup>2</sup> del territorio suddiviso in circoscrizioni amministrative più piccole gestite dai governi locali (powiat e gmina) ed è abitata da 4,65 mln costituendo così il 12,2% di tutta popolazione polacca. Silesia è la regione più urbanizzata in Polonia, poiché il 78,9% delle persone vive in città. Questo fa sì che anche la densità della popolazione sia la più alta della Polonia (382 persone/km<sup>2</sup>; nel resto del Paese 122 persone/km<sup>2</sup>). Il 20,2% della popolazione della regione è in età pre-produttiva (sotto 25 anni), il 64,7% in età produttiva e il

15,1% in età post-produttiva (65 anni e più). La regione è tra le più forti economicamente nel Paese e vi si produce il 13,7% del prodotto nazionale lordo; di questo il 62% appartiene al settore privato. Nel processo di ristrutturazione dell'economia nella regione lo sviluppo del settore dell'imprenditorietà piccola e media ha un significato strategico. Sta cambiando anche la struttura proprietaria e organizzativa delle aziende e cresce il numero delle aziende private che svolgono attività commerciali, di elaborazione degli alimenti e di trasporto.

Nella regione è concentrato il 10,2% delle scuole del sistema scolastico nazionale e in esse studiano l'11,2% degli allievi di tutta la popolazione del Paese, di cui il 39,07% nelle scuole elementari, il 24,7% nelle scuole secondarie di primo grado (scuole medie), l'11,38% nei licei, il 18,38% nelle scuole professionali (istituti tecnici e centri di formazione professionale), il 6,43% nelle scuole post-liceali non universitarie.<sup>11</sup>

Sul territorio della regione si trova il 12,1% del potenziale di ricerca e di sviluppo a livello nazionale e ad esso appartengono Istituti specializzati e Istituti di livello Universitario e questo fa sì che la regione sia anche uno dei più importanti centri scientifici del Paese. La disoccupazione nel mese di settembre 2009 è all'8,5%.

#### 4.2. Bisogni del mercato di lavoro nella regione Slesia

Vari Enti, tra cui i governi locali, i sindacati, le associazioni di artigianato, sottolineano la necessità di migliorare la collaborazione e le relazioni tra centri di formazione professionale, datori di lavoro e governi e autorità locali. Mettono in evidenza gli effetti positivi della promozione della formazione nel settore dell'artigianato e dei servizi attraverso i progetti con finanziamenti europei. Dall'analisi fatta nel mercato del lavoro dall'Ufficio del Lavoro presso il Voivodato della Slesia risulta che attualmente c'è grande fabbisogno di persone qualificate nell'edilizia, nel lavoro amministrativo e in informatica. A rischio di disoccupazione sono esposte invece le persone qualificate in meccanica per macchine utensili e per impiantistica, nelle attività commerciali e senza particolare qualifica.



Fig. 1 - Voivodato Slesia

<sup>11</sup> Dati dell'anno 2006.

## Capitolo 11

### **Una rilettura della situazione italiana e polacca alla luce delle Strategie di Lisbona**

---

#### **1. LA STRATEGIA DI LISBONA**

È utile ricordare sommariamente il cammino seguito in Europa circa la cosiddetta Strategia di Lisbona (2000-2010). Tale strategia era stata prefigurata sulla base del Trattato di Maastricht (7 febbraio 1992) che apriva l'impegno comunitario ai settori dell'istruzione e della formazione negli articoli 149 e 150.

Il 23 e 24 marzo del 2000, a Lisbona, il Consiglio Europeo adottò l'obiettivo strategico di *“diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”*.

La strategia globale concertata per il raggiungimento di questo obiettivo entro il 2010, riguardava circa dieci aree diverse che includevano le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo.

Da allora ogni anno la Commissione presenta una relazione (il cosiddetto Rapporto di primavera) al Consiglio Europeo nella quale vengono esaminati in dettaglio i progressi compiuti nell'attuazione di questa strategia. In questa occasione i Capi di Stato e di Governo dell'Unione valutano i progressi compiuti e stabiliscono le future priorità per il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona. A noi qui interessano gli aspetti della strategia di Lisbona per quanto concerne l'istruzione e la formazione.

Nelle conclusioni del vertice di Lisbona i Capi di Stato e di Governo riconobbero il ruolo fondamentale di istruzione e formazione per la crescita e lo sviluppo economico ed invitarono il Consiglio “Istruzione” ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni. Le tappe principali del percorso realizzato dai Ministri dell'Istruzione a partire dal 2000 sono state le seguenti.

Nel marzo del 2001 a Stoccolma la Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio Europeo ha definito tre obiettivi strategici: 1) aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; 2) facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione; 3) aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno. Questi obiettivi sono stati poi declinati in tredici obiettivi concreti.

Nel marzo del 2002 a Barcellona, per dare seguito alla Relazione su “Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione” il Consiglio individua un nuovo obiettivo generale: rendere entro il 2010 i sistemi d’istruzione e di formazione dell’UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Per ciascuno dei tredici obiettivi indicati nella Relazione vengono individuati alcuni temi chiave da affrontare, nonché un elenco orientativo di indicatori per misurarne l’attuazione mediante il suddetto “metodo aperto di coordinamento”.

Il Consiglio Europeo ha altresì invitato il Consiglio e la Commissione a presentare al vertice europeo di primavera del 2004 una relazione intermedia congiunta sull’attuazione del programma di lavoro.

Nel maggio del 2003 nella riunione del Consiglio dei Ministri dell’Istruzione vengono individuate cinque aree prioritarie di intervento, definendone anche i livelli di riferimento da raggiungere entro il 2010:

- 1) Diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale non superiore al 10%).
- 2) Aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e al contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi).
- 3) Aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l’85% della popolazione ventiduenne).
- 4) Diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000).
- 5) Aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di lifelong learning (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

Il Consiglio Europeo di Bruxelles del marzo 2004, nell’illustrare i progressi compiuti e i ritardi nel processo di cooperazione, nella Relazione congiunta Consiglio-Commissione individua tre “leve” su cui basare l’azione futura, per rispettare gli obiettivi e i tempi di Lisbona: concentrare le riforme e gli investimenti nei settori-chiave; fare dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita una realtà concreta; costruire l’Europa dell’istruzione e della formazione.

Nelle riunioni del 2006 e del 2008, le scadenze biennali di verifica dell’attuazione della Strategia di Lisbona per quanto riguarda l’istruzione e la formazione, se da una parte si insiste sulla sottolineata necessità del rafforzamento del modello sociale europeo, attraverso riforme che garantiscano sistemi e efficaci ed insieme equi, si deve registrare ancora la mancanza di coerenti e complete strategie per l’apprendimento permanente evidenziando la necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell’istruzione nel triangolo della conoscenza. Viene affrontato, inoltre, il futuro della cooperazione europea dopo il 2010, sottolineando la necessità di disporre per tempo di un nuovo quadro strategico.

Le conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009, constatando che gli obiettivi previsti non sono stati pienamente raggiunti, propongono una nuova strategia e relativo riferimento o benchmark.

Gli obiettivi strategici diventano i seguenti:

- 1) Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà.
- 2) Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e formazione.
- 3) Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva.
- 4) Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

Quanto ai livelli di riferimento o benchmark essi sono cinque:

- 1) Per quanto concerne la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente entro il 2020: dovrebbe partecipare almeno il 15%.
- 2) Nel contrasto con i risultati insufficienti nelle competenze di base (lettura, matematica e scienze) entro il 2020 la percentuale dei risultati insufficienti dei quindicenni dovrebbe essere inferiore al 15%.
- 3) Entro il 2020 almeno il 40% dei soggetti tra i 30 e i 40 anni dovrà essere in possesso di un diploma di istruzione superiore.
- 4) L'abbandono prematuro dei percorsi di istruzione e formazione dovrà essere inferiore al 10%.
- 5) Almeno il 95% dei bambini in età prescolare (tra i 4 anni e l'inizio della istruzione primaria) dovrà partecipare all'istruzione della prima infanzia.

## **2. UNA INTERPRETAZIONE OPERATIVA A LIVELLO DI ISTRUZIONE TECNICA E DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE**

Tenendo conto dell'insieme dei dati sopra riportati e delle strategie di Lisbona occorre individuare gli aspetti che condizionano un adeguato raggiungimento degli obiettivi più volte ribaditi. Il primo e più fondamentale riguarda il protagonismo degli studenti e degli allievi nel processo di apprendimento. Se questi non vengono adeguatamente aiutati e facilitati nello sviluppo di atteggiamenti e competenze riguardanti i processi di autoformazione ben difficilmente essi potranno essere raggiunti. Si tratta di promuovere un insieme di competenze strategiche nel "dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale". Tale impegno può essere considerato secondo due prospettive complementari. Con il ter-

mine “autodeterminazione” si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, dell’intenzionalità dell’azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine “autoregolazione”, che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d’azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell’azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all’azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo “strategico”, che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l’orientamento dell’azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello “tattico”.<sup>1</sup>

Il dispositivo e il contesto formativo possono agire sul processo di autoformazione a due livelli: a) nel coltivare una prospettiva di significato e di valore da attribuire al proprio impegno di apprendimento, soprattutto se diretto a sviluppare specifiche competenze; b) nel prospettare un possibile cammino e le relative risorse formative messe a disposizione. Ne deriva una forma di co-progettazione sia sul piano motivazionale, sia su quello programmatico. L’interazione tra sistema formativo e soggetto in formazione può tuttavia assumere caratteri collaborativi o degenerare in forme di tensione e contrasto tali da rendere assai difficoltoso il cammino formativo. Si evidenzia così come un processo di autoformazione può entrare in rapporto dialettico con uno di formazione, al limite in una relazione antinomica tra trasformazione di sé e conformazione agli altri (o alle sollecitazioni esterne), tra “formazione” e “autoformazione”. Riemerge una parte del triangolo spesso evocato nella letteratura francese che comprende ai tre vertici: auto-formazione, etero-formazione ed eco-formazione.<sup>2</sup> È una sorta di rilettura della teoria dei tre maestri di J.J. Rousseau, che evidenzia il ruolo di tre riferimenti fondamentali che sono presenti in ogni processo educativo: il soggetto che apprende, gli altri e la loro influenza, l’ambiente con il quale si interagisce. Nell’Emilio di J.J. Rousseau si indicano, infatti, tre influssi fondamentali, che stanno alla base di ogni processo educativo: “L’educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose”.<sup>3</sup> E più avanti: “La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vive in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita”.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> PELLERER M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

<sup>2</sup> PINEAU G., *L’autoformation dans le cours de la vie: entre l’étérno et l’écoformation*, «Education permanente», 1985, 78-79, 25-39.

<sup>3</sup> ROUSSERAU J.J., *Emilio o dell’educazione*, edizione integrale a cura di E. nardi, Firenze: La Nuova Italia, 1995, 8.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 9.

Come già accennato, nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Fabre<sup>5</sup> insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro. Analogamente P. Carré, A. Moisan e D. Poisson<sup>6</sup> descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare, che può essere considerato come un quadro di riferimento utile per un'analisi dei differenti sistemi formativi (Fig. 1).

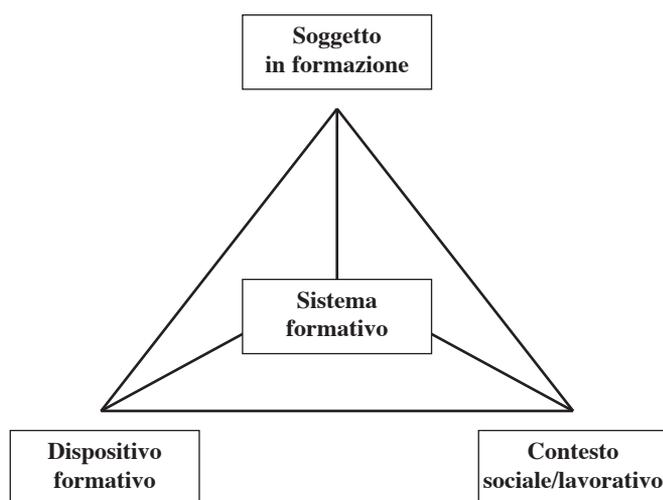


Fig. 1 - Schema di riferimento adottato

A seconda del prevalere di una delle tre polarità viene a caratterizzarsi infatti un contesto formativo nel quale il ruolo del soggetto in formazione è valorizzato in maniera tale da renderlo protagonista del suo apprendimento, oppure totalmente dipendente dal dispositivo formativo.

I sistemi ispirati a un approccio che centra la sua impostazione sul soggetto in formazione, possono essere disposti secondo un continuo che va da una considerazione delle attese trasformative profonde del sé, come suggerito da una proposta di G. P. Quaglino,<sup>7</sup> a una considerazione prevalente delle competenze personali da acquisire quali emergono nel contesto sociale e professionale di appartenenza.

<sup>5</sup> FABRE M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.

<sup>6</sup> CARRÉ P., MOISAN A., POISSON D., *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002, 106.

<sup>7</sup> QUAGLINO G.P. nella "postfazione" dell'edizione 2005 del suo *Fare formazione* (Milano, Cortina, 2005, 171-227) traccia l'ipotesi di un percorso formativo circolare che collega l'esperienza alla riflessione su di essa, per giungere a una sua interpretazione e narrazione; in cui le componenti clinica e critica sollecitano un processo formativo di natura più o meno profondamente trasformativa.

Diversa caratterizzazione hanno i sistemi che rendono minima la distanza dal contesto sociale e lavorativo rispetto alle altre due polarità considerate. Anche in questo caso si può pensare a un continuo ai cui estremi si collocano da una parte sistemi che valorizzano metodologie ispirate all'apprendimento esperienziale di Kolb o all'*Action learning* di Revans; mentre dall'altra parte si possono considerare approcci più direttamente legati alla domanda di riqualificazione o riconversione professionale richieste esplicitamente dal contesto lavorativo. È abbastanza evidente che, rispetto all'altro, un estremo del continuo prende in considerazione in maniera più incisiva l'apporto del singolo al processo formativo, come si può constatare tenendo conto della dinamica del cosiddetto apprendimento esperienziale.

Anche la polarità che mette l'accento sulle caratteristiche e sulla qualità del dispositivo formativo può essere esaminata a partire dal precedente diagramma triangolare. Sistemi di tale orientamento possono essere distribuiti su un continuo che va da forme fondate su processi formativi basati prevalentemente su attività d'aula, forme di insegnamento diretto o modalità di lavoro a gruppi a sistemi altamente ingegnerizzati di formazione a distanza esclusivamente o parzialmente centrate su forme di e-learning. È facile capire l'altra ampia gamma di pratiche formative che possono essere incluse in questa direzione. Basti esaminare gran parte delle pratiche formative presenti nelle istituzioni universitarie tradizionali e quelle ispirate a forme di apprendimento aperto e a distanza.<sup>8</sup>

L'impressione che si trae da un'analisi dei sistemi formativi proposti, e almeno in parte attuati, è che spesso essi si presentano sbilanciati verso una delle polarità sopra richiamate. Ciò che però sembra comune a molti di essi è la scarsa considerazione del ruolo del soggetto in formazione. E ciò da vari punti di vista. In primo luogo si nota una scarsa attenzione verso la capacità di auto-direzione dell'apprendimento (auto-determinazione e auto-regolazione) e relative esigenze formative. In secondo luogo non sempre si prevede una vera e propria diagnosi o bilancio delle conoscenze, abilità e competenze effettivamente già disponibili e di conseguenza un valido orientamento nella scelta e nella fruizione del percorso formativo. In sede universitaria poi ben difficilmente si prende in considerazione in maniera appropriata il fatto che si tratta di soggetti adulti che, almeno negli ultimi anni di frequenza, dovrebbero ormai essere in grado di dirigere se stessi nei processi di apprendimento. Anche per questo è utile approfondire la natura prevalente dei processi di apprendimento adulto.

<sup>8</sup> A questo proposito si può osservare come oggi sia a livello universitario, sia nell'ambito della formazione continua, esista una forte spinta economico-istituzionale europea a diffondere non solo esperienze, ma sistemi stabili e ben strutturati di questa natura, anche se molte volte caratterizzati da metodologie cosiddette miste o blended.

## Capitolo 12

### **La validazione del questionario e la sua redazione finale per popolazioni distinte**

---

#### **1. LA POPOLAZIONE RAGGIUNTA DALLA SOMMINISTRAZIONE**

Il questionario nella sua redazione sperimentale, comprendente 86 item distribuiti secondo due tipologie di domande, è stato somministrato a 3036 studenti di età compresa tra i 16 e i 22 anni (una decina di soggetti ha un'età compresa tra i 23 e i 37 anni) in due distinte popolazioni: 2021 studenti degli ultimi anni dei percorsi di formazione professionale o di istruzione tecnica presenti nelle regioni padane e trentine dell'Italia; 1015 studenti dell'ultimo anno dei percorsi di formazione professionale o di istruzione tecnica presenti nella regione della polacca della Slesia. Le due aree geografiche sono abbastanza simili per struttura sociale, economica e produttiva. L'applicazione è stata realizzata nel corso del secondo quadrimestre dell'anno scolastico formativo 2008-2009 e completata entro maggio 2009. Nella lettura delle varie elaborazioni occorre sottolineare come non sempre nelle risposte sono stati forniti tutti i dati richiesti, ragione per cui in genere si hanno numeri un po' più ridotti nelle varie analisi statistiche. Tuttavia ciò non costituisce un problema per la affidabilità e la significatività dei risultati conseguiti a causa dell'esiguo numero di tali mancanze.

È stato possibile distribuire i dati raccolti secondo quattro grandi settori produttivi: settore agrario; settore industriale e artigianale (meccanica, elettrotecnica, elettronica, telecomunicazione, informatica, grafica, legno, edilizia, abbigliamento e moda); settore terziario (economia, amministrazione, commercio, azienda); settore dei servizi (alberghiera, ristorazione, turismo, servizi alla persona). Per il settore agrario si sono raccolti i dati solo di 29 soggetti tutti della Provincia Autonoma di Trento; per il settore industriale e artigianale sono stati raccolti i dati di 1380 soggetti italiani e 307 soggetti polacchi; per il settore terziario sono stati raccolti i dati di 274 soggetti italiani e 347 soggetti polacchi; per il settore dei servizi sono stati raccolti i dati di 335 soggetti italiani e 361 soggetti polacchi. Quanto alla tipologia di scuola per l'Italia sono stati raggiunti: 913 allievi del terzo anno dell'Istruzione e formazione professionale; 221 del quarto anno dell'Istruzione e formazione professionale; 661 studenti del quinto anno degli Istituti Tecnici. Per la Polonia sono stati raggiunti: 259 allievi della formazione professionale e 756 studenti dell'Istruzione tecnica. Dati più dettagliati possono essere rilevati nella Relazione tecnica.

Per validare il questionario sono state condotte varie elaborazioni dei dati raccolti. La relazione tecnica ne dà conto in maniera dettagliata e puntuale. La prima e più importante finalità di tali elaborazioni era quella di individuare quali aspetti della percezione del proprio stato di preparazione nell'affrontare il futuro lavoro o lo studio successivo emergevano come elementi non solo caratterizzanti tale stato di preparazione, ma anche evidenziabili, tramite le risposte al questionario, nel loro livello di presenza nei singoli soggetti. In termine tecnico si trattava di individuare, tramite opportune elaborazioni statistiche, alcuni fattori principali, o scale, che fossero chiaramente significativi e affidabili. Nel nostro caso occorre isolare quelle che abbiamo precedentemente definite come le competenze strategiche fondamentali, caratterizzanti un soggetto pronto ad affrontare al termine del suo processo scolastico o formativo gli impegni futuri e rilevabili tramite un questionario di autovalutazione.

## 2. ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA PER POPOLAZIONI DISTINTE

Una prima elaborazione ha cercato di verificare se era possibile rilevare le competenze strategiche e il loro stato di sviluppo, individuate dall'analisi teorica. Si tratta di nove competenze strategiche che è opportuno ricordare brevemente:

- A) Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare;
- B) Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento;
- C) Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri;
- D) Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa;
- E) Percezione soggettiva di competenza;
- F) Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali;
- G) Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà;
- H) Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione;
- I) Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping.

È stata eseguita un'analisi fattoriale confermativa sia per la popolazione italiana, sia per quella polacca. I risultati ottenuti per la popolazione italiana e per quella polacca separatamente hanno dato una buona conferma dell'impostazione teorica e del relativo insieme di indicatori specifici (gli item scelti per ciascuna

competenza, salvo alcuni meno appropriati): competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare (10 item, alfa oltre 0,71); competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento (10 item, alfa oltre 0,83; competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri (9 item, alfa oltre 0,64); competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (8 item, alfa oltre 0,78); percezione soggettiva di competenza (7 item, alfa oltre 0,71); stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali (8 item, alfa oltre 0,71); competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà (11 item, alfa oltre 0,81); competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione (11 item, alfa oltre 0,62); competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping (10 item, alfa oltre 0,73).

Si è riscontrata così la possibilità di evidenziare, attraverso le risposte al questionario, l'autovalutazione di ciascuno rispetto alle competenze strategiche ipotizzate. Tuttavia per alcuni fattori si sono notate varie difficoltà (vedi i risultati delle analisi fattoriali incluse nella relazione tecnica), mentre emergevano indicazioni importanti circa la bontà di quanto ipotizzato per la competenza percepita nel collaborare con gli altri, la difficoltà nel gestire situazioni ansiogene, la competenza nel dare senso e prospettiva esistenziale, nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento. Per questi motivi si è pensato utile sia procedere a una analisi esplorativa per popolazioni distinte, sia a una più comprensiva relativa all'intera popolazione raggiunta.

### 3. ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA PER LA POPOLAZIONE ITALIANA

Si è proceduto poi a un'analisi fattoriale esplorativa, sempre per popolazioni distinte, al fine di verificare anche da questo punto di vista se si realizzavano le correlazioni ipotizzate, cioè se i vari item si collegavano fra loro evidenziando gli stessi fattori ipotizzati o altri. L'elaborazione eseguita ha messo in luce l'emergere per la popolazione italiana di 7 fattori molto consistenti, ai quali se ne possono aggiungere due meno solidi. Per la popolazione polacca si evidenziano 8 fattori di buona qualità. Da queste elaborazioni si possono far derivare due questionari distinti e relative norme di riferimento per una loro applicazione e interpretazione dei risultati. Di essi si da conto nella relazione tecnica.

Dall'analisi fattoriale applicata alla popolazione italiana sono emersi dunque sette fattori, o scale, affidabili e consistenti, mentre altri due risultano essere meno validi. Di seguito vengono presentati i primi sette. Per gli altri due fattori più deboli si può leggere la relazione tecnica. Per più dettagliati elementi informativi si suggerisce di consultare la relazione tecnica, nella quale viene anche presentato il nuovo questionario che ne deriva.

*Scala 1*

La scala mette in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, al fine di migliorare il proprio apprendimento e di sviluppare la competenza a lavorare in gruppo. La scala comprende tutti gli item che erano stati ipotizzati dal punto di vista teorico.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
29,90	30,165	5,492	,854	,854	10

- 72\_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.  
 66\_ Provo piacere a lavorare con altri.  
 73\_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.  
 65\_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.  
 60\_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.  
 64\_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.  
 70\_ Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.  
 74\_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.  
 56\_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.  
 53\_ Stare con gli altri per me è un grande valore.

*Scala 2*

La scala evidenzia la tendenza a lasciarsi influenzare eccessivamente da stati soggettivi segnati da tensione nervosa. Un risultato sopra le media mette in evidenza una debole competenza nel gestire stati particolarmente ansiogeni. Anche in questo caso si ha una quasi totale corrispondenza tra scala teorica e risultati empirici, salvo per l'item 28.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
26,84	38,561	6,210	,819	,818	12

- 40\_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.  
 33\_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.  
 24\_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.  
 52\_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.  
 07\_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile  
 11\_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.  
 50\_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.

- 35\_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.  
 46\_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.  
 03\_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.  
 05\_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.  
 28\_ Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri.

### Scala 3

La scala mette in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni, attuando strategie di tipo meta cognitivo e riflessivo. Essa evidenzia anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di attuare strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione. Rispetto alle scale inizialmente ipotizzate questo risultato evidenzia la tendenza a integrare in un'unica scala item provenienti da scale diverse, ma si ha comunque una notevole coerenza dal punto di vista teorico.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
37,06	33,549	5,792	,815	,818	13

- 15\_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.  
 31\_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.  
 01\_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.  
 13\_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.  
 49\_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.  
 08\_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.  
 55\_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.  
 02\_ Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.  
 68\_ 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.  
 20\_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.  
 44\_ Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.  
 51\_ Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.  
 42\_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.

#### Scala 4

Anche in questo caso si integrano item provenienti da scale originariamente ipotizzate in modo diverso. I processi sottolineati, che costituiscono elementi essenziali da saper gestire nel proprio apprendimento e nel lavoro, riguardano processi elaborativi (collegamenti messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate) e comunicativi sia in senso passivo (ascoltare e leggere), sia attivo (parlare e interagire verbalmente).

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
43,80	42,681	6,533	,787	,789	16

- 23\_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.
- 30\_ Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.
- 09\_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.
- 10\_ Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché.
- 32\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.
- 17\_ Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.
- 26\_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.
- 37\_ Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi.
- 29\_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.
- 16\_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.
- 36\_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.
- 21\_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.
- 41\_ Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.
- 22\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.
- 19\_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.
- 47\_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.

#### Scala 5

I sette item della scala costituiscono un sottoinsieme di quelli inizialmente ipotizzati (nove item) per evidenziare il livello di elaborazione di un progetto di vita che sia percepito ricco di senso. La scala tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di prospettiva esistenziale.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
19,52	17,834	4,223	,791	,791	7

- 77\_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.  
 82\_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.  
 69\_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.  
 61\_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.  
 71\_ Sento di vivere pienamente.  
 63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.  
 58\_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.

#### Scala 6

La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di apprendere in maniera valida e significativa nuove conoscenze e abilità. Gli item corrispondono in gran parte a quelli inizialmente ipotizzati, salvo l'item 80.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
17,13	10,224	3,197	,734	,735	6

- 57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.  
 80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.  
 59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.  
 86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.  
 78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.  
 75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.

#### Scala 7

In questa scala emerge lo stile attributivo del soggetto, cioè se egli attribuisce al proprio impegno e alla propria dedizione la riuscita o, in loro carenza, l'eventuale fallimento. Un elevato livello manifesta la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende non solo dalle proprie capacità, ma soprattutto dall'impegno messo. Rispetto agli item della scala ipotizzata dal punto di vista teorico si inseriscono altri item che mettono in risalto anche aspetti di controllo personale delle situazioni di apprendimento.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
25,09	13,588	3,686	,731	,731	8

- 62\_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.

- 83\_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.
- 76\_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.
- 54\_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.
- 84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.
- 81\_ Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.
- 48\_ All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.
- 67\_ Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.

Come già accennato, per gli altri due fattori più deboli si rimanda alla relazione tecnica.

#### 4. ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA PER LA POPOLAZIONE POLACCA

L'analisi fattoriale dei dati raccolti dall'applicazione del questionario tradotto dall'italiano al polacco, (testato preliminarmente su un piccolo campione di soggetti polacchi e riveduto ulteriormente per accertare la corretta comprensione degli item e il loro significato) ha portato a una soluzione ruotata a 8 fattori, a 8 scale. Molte di queste corrispondono a quelle evidenziate dall'analisi relativa ai dati ricavati dalla popolazione italiana.

##### *Scala 1*

La scala mette in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo. La scala comprende quasi tutti gli item che erano stati ipotizzati dal punto di vista teorico e riscontrabili nell'analisi applicata alla popolazione italiana. Ne mancano solo due.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
23,28	25,500	5,050	,852	,854	8

- 73\_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.
- 66\_ Provo piacere a lavorare con altri.
- 65\_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.
- 72\_ Quando lavoro con altri riesco ad impegnarmi di più.
- 60\_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.

- 64\_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.  
 56\_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.  
 74\_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.

### Scala 2

La scala corrisponde in gran parte alla Scala 3 messa in risalto dall'analisi applicata alla popolazione italiana e riguarda la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni, mettendo in atto anche strategie di tipo meta-cognitivo, motivazionale e riflessivo. Essa evidenzia la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
40,46	38,101	6,173	,810	,812	14

- 13\_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.  
 31\_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.  
 49\_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.  
 15\_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.  
 42\_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.  
 01\_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.  
 20\_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.  
 08\_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.  
 47\_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.  
 55\_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.  
 48\_ All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.  
 43\_ Quando imparo qualcosa di impegnativo mi segno con cura le cose più importanti.  
 68\_ 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.  
 44\_ Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.

### Scala 3

La scala evidenzia la tendenza a lasciarsi influenzare eccessivamente da stati soggettivi segnati da tensione nervosa. Un risultato sopra le media mette in evidenza una debole competenza nel gestire stati particolarmente ansiogeni. Si ha una totale corrispondenza tra scala teorica e risultati empirici.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
23,47	32,211	5,675	,806	,805	11

- 40\_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.
- 33\_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.
- 07\_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.
- 52\_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.
- 50\_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscire bene.
- 46\_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.
- 35\_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.
- 03\_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro sono preso/a dal panico.
- 11\_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.
- 24\_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.
- 05\_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.

#### Scala 4

La scala tende principalmente a sottolineare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di apprendere in maniera valida e significativa nuove conoscenze e abilità. Si innestano in questo caso, rispetto a quanto ipotizzato e rilevato nel caso italiano, item che mettono in risalto le radici di tali giudizi e dei relativi comportamenti.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
31,27	27,714	5,264	,803	,806	11

- 57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.
- 80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.
- 78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.
- 59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.
- 86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.
- 75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.
- 84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.

- 81\_ Riesco a essere veramente concentrato/a quando cerco di raggiungere un risultato importante.  
 58\_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.  
 79\_ Do molta importanza a quello che faccio.  
 85\_ Ho un quadro di valori che mi permette di giudicare fatti e persone.

*Scala 5*

Si integrano item provenienti da scale originariamente ipotizzate diverse. I processi evidenziati, che costituiscono elementi essenziali da saper gestire nel proprio apprendimento e nel lavoro, riguardano processi elaborativi (collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate) e comunicativi sia in senso passivo (ascoltare e leggere), sia attivo (parlare e interagire verbalmente).

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
25,28	17,685	4,205	,717	,720	9

- 29\_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.  
 23\_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.  
 32\_ Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.  
 22\_ Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di collegarlo a quanto già so.  
 09\_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.  
 12\_ Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza cerco di capirne il significato per la mia vita.  
 14\_ Di fronte a una situazione difficile rifletto su come posso superarla.  
 36\_ Quando devo presentare una proposta preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.  
 19\_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.

*Scala 6*

In questa scala emerge soprattutto lo stile attributivo del soggetto, cioè se attribuisce al proprio impegno e alla propria dedizione la riuscita o, in loro carenza, l'eventuale fallimento. Un elevato livello manifesta una convinzione specifica, che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende non solo dalle proprie capacità, ma soprattutto dall'impegno messo. Rispetto agli item della scala ipotizzata dal punto di vista teorico si inseriscono altri item che mettono in risalto anche aspetti di controllo personale delle situazioni di apprendimento.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
21,89	11,587	3,404	,684	,687	7

- 83\_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.
- 76\_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.
- 62\_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.
- 54\_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.
- 21\_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.
- 67\_ Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.
- 53\_ Stare con gli altri per me è un grande valore.

#### Scala 7

I sei item della scala evidenziano il livello di elaborazione di un progetto di vita che sia percepito ricco di senso. La scala tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di prospettiva esistenziale.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
17,08	14,253	3,775	,762	,761	6

- 77\_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.
- 82\_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.
- 61\_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.
- 69\_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.
- 71\_ Sento di vivere pienamente.
- 63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.

#### Scala 8

La scala evidenzia in particolare la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo e volitivo che puntano a gestire sia la comunicazione con gli altri, sia situazioni sfidanti. In genere un punteggio alto in questa scala indica una certa competenza nel controllare situazioni impegnative e difficili.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
22,65	13,158	3,627	,690	,694	8

- 27\_ Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.
- 26\_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.
- 34\_ Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro non esito a criticarlo.
- 30\_ Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.
- 39\_ Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.

- 18\_ Quando decido di fare qualcosa non ci penso due volte ad attuarla.  
16\_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.  
38\_ Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.

## Capitolo 13

### **La validazione del questionario e la sua redazione finale per l'intera popolazione**

Esaminando con cura i dati precedentemente presentati è possibile riscontrare notevoli convergenze. Per questo motivo si è pensato, soprattutto al fine di costruire uno strumento valido e affidabile per tutta la popolazione raggiunta (italiana e polacca), di completare un'analisi fattoriale esplorativa includendo tutti i dati raccolti e così superare i confini di un campione nazionale. Ciò permette anche di elaborare una serie di confronti che si appoggiano su differenze significative tra i vari gruppi che compongono la popolazione raggiunta.

#### **1. ANALISI FATTORIALE ESPLORATIVA RELATIVA A TUTTA LA POPOLAZIONE**

In seguito allo studio statistico, di cui si dà particolareggiato conto nella relazione tecnica, si è giunti a prendere in considerazione sei fattori o scale fondamentali che evidenziano sei competenze strategiche essenziali. Eccoli con indicati: il significato della scala, le caratteristiche metriche principali, gli item che caratterizzano la scala e il loro peso.

##### *1) Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento*

Il fattore tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, al fine di migliorare il proprio apprendimento e di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
29,61	30,963	5,564	,845	,845	10

- 66 \_ Provo piacere a lavorare con altri (.73)
- 72 \_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più (.72)
- 73 \_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo (.72)
- 65 \_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare (.71)
- 64 \_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri (.65)
- 60 \_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare (.65)
- 74 \_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno (.60)

- 56\_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme (.55)  
 70\_ Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni (.48)  
 53\_ Stare con gli altri per me è un grande valore. (.48)

2) *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà*

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
24,01	34,978	5,914	,822	,822	11

- 40\_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene (.70)  
 33\_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a (.65)  
 07\_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile (.63)  
 52\_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a (.63)  
 11\_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio (.59)  
 50\_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene (.58)  
 03\_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico (.57)  
 46\_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente (.57)  
 35\_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio (.56)  
 24\_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento (.56)  
 05\_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a (.49)

3) *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*

La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in

evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
28,75	21,331	4,619	,768	,773	10

- 13\_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica (.60)  
 31\_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene (.60)  
 15\_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo (.60)  
 49\_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più (.59)  
 55\_ Quando si tratta di apprendere cose nuove riesco veramente a impegnarmi (.50)  
 08\_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà (.47)  
 42\_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo (.44)  
 47\_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono (.42)  
 44\_ Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero (.40)  
 68\_ 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 (.38)

#### 4) *Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi*

I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecita l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
27,49	20,215	4,496	,730	,732	10

- 23\_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà (.61)  
 32\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare (.53)  
 09\_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni (.52)

- 29\_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni (.50)  
 22\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so (.49)  
 36\_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare (.48)  
 21\_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti (.46)  
 41\_ Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono (.45)  
 19\_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire (.42)  
 51\_ Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato (.37)

5) *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*

In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
16,96	14,036	3,746	,759	,759	6

- 77\_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita (.74)  
 82\_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita (.72)  
 69\_ Ho capito che cosa è veramente importante per me (.67)  
 61\_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa (.63)  
 71\_ Sento di vivere pienamente (.45)  
 58\_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza (.40)

6) *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)*

La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
22,67	16,838	4,103	,775	,776	8

- 57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo (.64)  
 59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace (.59)  
 80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità (.57)  
 78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci (.51)  
 86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività (.50)  
 63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita (.47)  
 75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni (.44)  
 84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi (.39)

## 2. IL QUESTIONARIO RISULTANTE

Tenendo conto dei risultati sopra riportati si delinea un questionario più ridotto come numero di item, 55 questioni, ma assai robusto come struttura e affidabile come risultati ottenuti.

	PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE O SEMPRE
01	03_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.	1	2	3	4
02	05_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.	1	2	3	4
03	07_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.	1	2	3	4
04	08_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.	1	2	3	4
05	09_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.	1	2	3	4
06	11_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.	1	2	3	4
07	13_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.	1	2	3	4
08	15_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso cerco lo stesso di finirlo.	1	2	3	4
09	19_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.	1	2	3	4
10	21_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.	1	2	3	4
11	22_ Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di collegarlo a quanto già so.	1	2	3	4
12	23_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri lo confronto con la mia realtà.	1	2	3	4
13	24_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.	1	2	3	4

	<b>PRIMA PARTE</b>	<b>MAI O QUASI MAI</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>SPESSO</b>	<b>OUASI SEMPRE O SEMPRE</b>
14	29_Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.	1	2	3	4
15	31_Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.	1	2	3	4
16	32_Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare;	1	2	3	4
17	33_Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.	1	2	3	4
18	35_Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.	1	2	3	4
19	36_Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.	1	2	3	4
20	40_Quando devo affrontare una situazione impegnativa sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.	1	2	3	4
21	41_Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.	1	2	3	4
22	42_Se mi va male qualcosa mi sento portato/a a tentare di nuovo.	1	2	3	4
23	44_Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.	1	2	3	4
24	46_Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.	1	2	3	4
25	47_Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.	1	2	3	4
26	49_Quando incontro una difficoltà cerco di superarla impegnandomi di più.	1	2	3	4
27	50_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	51_Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.	1	2	3	4
29	52_Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.	1	2	3	4

	<b>SECONDA PARTE</b>	<b>PER NULLA D'ACCORDO</b>	<b>SOLO IN PARTE D'ACCORDO</b>	<b>ABBASTANZA D'ACCORDO</b>	<b>PIENAMENTE D'ACCORDO</b>
30	53_Stare con gli altri per me è un grande valore.	1	2	3	4
31	55_Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.	1	2	3	4
32	56_Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.	1	2	3	4
33	57_Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.	1	2	3	4
34	58_Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.	1	2	3	4
35	59_Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.	1	2	3	4
36	60_Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	1	2	3	4
37	61_Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.	1	2	3	4
38	63_Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.	1	2	3	4

	SECONDA PARTE	PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	PIENAMENTE D'ACCORDO
39	64_Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.	1	2	3	4
40	65_Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.	1	2	3	4
41	66_Provo piacere a lavorare con altri.	1	2	3	4
42	68_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.	1	2	3	4
43	69_Ho capito che cosa è veramente importante per me.	1	2	3	4
44	70_Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.	1	2	3	4
45	71_Sento di vivere pienamente.	1	2	3	4
46	72_Quando lavoro con altri riesco ad impegnarmi di più.	1	2	3	4
47	73_Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.	1	2	3	4
48	74_Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.	1	2	3	4
49	75_Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.	1	2	3	4
50	77_Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.	1	2	3	4
51	78_Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse sono sicuro/a di riuscirci.	1	2	3	4
52	80_Ho una grande fiducia nelle mie capacità.	1	2	3	4
53	82_Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.	1	2	3	4
54	84_Se mi sono preparato bene sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.	1	2	3	4
55	86_Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.	1	2	3	4

### 3. I PUNTEGGI NORMATIVI RELATIVI AL QUESTIONARIO

Nell'utilizzare il questionario è possibile fare riferimento ai punteggi medi ottenuti elaborando tutte le risposte ottenute sia nel contesto della popolazione italiana, sia polacca.

Possono essere anche specificati altri valori da tenere presenti nell'interpretazione dei risultati anche di singole applicazioni.

Si tratta di quelli che tecnicamente sono denominati punteggi normativi e che costituiscono i fondamentali valori di riferimento con cui confrontare quelli di ciascuna scala o fattore.

In altre parole essi servono a verificare se un determinato soggetto, o un gruppo di soggetti, manifesta una autovalutazione delle proprie competenze strategiche superiore o inferiore alla media, oppure aiutano a collocare tali autovalutazioni nei cosiddetti percentili di ogni singola scala.

### 3.1. Punteggi normativi totali delle 6 scale

N		F1	F2	F3	F4	F5	F6
VALIDI		2964	2978	2974	2989	2986	2966
Media		29,61	24,01	28,75	27,49	16,94	22,67
Deviazione standard		5,56	5,91	4,62	4,50	3,75	4,10
Varianza		30,96	34,98	21,33	20,21	14,04	16,84
Minimo		10	11	12	10	6	8
Massimo		40	44	40	40	24	32
Percentili							
5		20	15	21	20	10	16
10		22	17	23	22	12	18
25		26	20	26	24	14	20
50		30	24	29	28	17	23
75		34	28	32	31	20	26
90		37	32	35	33	22	28
95		38	34	36	35	23	29

Se si vuole un punteggio di riferimento più vicino al genere dello studente si può utilizzare la seguente tabella.

### 3.2. Punteggi normativi delle 6 scale distinti per genere

SESSO MASCHIO		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N		1955	1961	1953	1969	1963	1956
Media		29,45	23,35	28,68	27,41	17,02	22,94
Deviazione standard		5,59	5,72	4,57	4,45	3,72	4,03
Varianza		31,22	32,73	20,93	19,77	13,84	16,20
Minimo		10	11	12	10	6	8
Massimo		40	41	40	40	24	32
Percentili							
5		20	14	21	20	11	16
10		22	16	23	22	12	18
25		26	19	26	24	15	20
50		30	23	29	28	17	23
75		34	27	32	31	20	26
90		37	31	35	33	22	28
95		38	34	36	34	23	29

SESSO FEMMINA		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N		970	977	980	980	984	971
Media		29,95	25,27	28,83	27,63	16,79	22,09
Deviazione std.		5,49	6,03	4,69	4,58	3,80	4,19
Varianza		30,15	36,35	21,99	20,98	14,45	17,53
Minimo		13	12	14	13	6	8
Massimo		40	44	40	40	24	32
Percentili							
5		20	16	21	20	10	15
10		23	18	23	22	12	17
25		26	21	26	25	14	19
50		30	25	29	28	17	22
75		34	29	32	31	20	25
90		37	33	35	33	22	28
95		38	36	37	35	23	29

Infine, è possibile anche fare riferimento a due livelli fondamentali di scolarità.

### 3.3. Punteggi normativi delle 6 scale distinti per tipo di scuola

TIPO DI SCUOLA CFP		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	VALIDI	1362	1367	1372	1371	1368	1366
	Media	30,06	24,42	29,02	27,17	17,20	22,92
	Deviazione standard	5,46	5,85	4,70	4,52	3,62	4,02
	Varianza	29,80	34,20	22,05	20,43	13,10	16,15
	Minimo	10	11	13	10	6	8
	Massimo	40	44	40	40	24	32
	Percentili						
	5	21	15	21	20	11	16
	10	23	17	23	21	12	18
	25	26	20	26	24	15	20
	50	30	24	29	27	17	23
	75	34	29	32	30	20	26
	90	37	32	35	33	22	28
	95	39	35	37	34	23	30

TIPO DI SCUOLA ITI E 4 ANNI		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	VALIDI	1602	1611	1602	1618	1618	1600
	Media	29,23	23,65	28,52	27,77	16,73	22,46
	Deviazione std.	5,63	5,95	4,54	4,46	3,84	4,16
	Varianza	31,65	35,39	20,61	19,88	14,73	17,34
	Minimo	11	11	12	13	6	8
	Massimo	40	42	40	40	24	32
	Percentili						
	5	20	15	21	20	10	15
	10	22	16	23	22	12	17
	25	25	19	25	25	14	20
	50	30	23	28	28	17	22
	75	33	27	32	31	20	25
	90	37	32	34	34	22	28
	95	38	34	36	35	23	29

### 4. DIFFERENZE DI GENERE, DI LIVELLO SCOLARE E DI ETÀ.

I dati raccolti e le elaborazioni sviluppate consentono un' esplorazione riferibile a un confronto tra i soggetti tenendo conto di alcune loro caratteristiche come il genere, il tipo di scuola, la nazionalità, l'età, il livello scolastico. Le differenze molte volte non sono significative e allora in questa rassegna non vengono prese in considerazione, mentre lo sono se le differenze sono significative allo 0,05%, cioè la probabilità che esse siano del tutto casuali è minima. Il lettore attento può fare riferimento alla relazione tecnica per esaminare più da vicino le tabelle riassuntive delle varie elaborazioni.

Per quanto riguarda le differenze di genere si evidenziano come significative le seguenti. Le ragazze sono disposte a collaborare con gli altri di più dei maschi e si percepiscono in ciò più competenti. Invece si sentono meno capaci di gestire situazioni di natura ansiogena, forse anche perché si percepiscono meno competenti dei loro colleghi in ambito motivazionale.

Per quanto concerne il livello scolastico e il tipo di percorso formativo sono stati raggruppati i dati relativi agli allievi dei terzi anni della formazione professionale (CFP) e insieme quelli dell'ultimo anno degli istituti tecnici e dei quarti anni della

formazione professionale (IT e altri). Le differenze in questo caso sono tutte significative. In genere si nota una prevalenza negli allievi dei CFP rispetto ai colleghi degli IT e dei quarti anni dei CFP della percezione di essere meglio preparati ad affrontare il futuro lavoro o il futuro studio, in quanto l'autovalutazione delle loro competenze strategiche è superiore a quella degli altri. Ciò si riscontra nel saper gestire forme accentuate di ansietà, nella capacità di autoregolare se stessi nel lavoro e nello studio, nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e nel sentirsi competenti nel gestire strategie legate alla motivazione.

Tuttavia gli studenti degli IT e dei quarti anni di IeFP superano gli allievi dei CFP per quanto concerne la percezione di competenze di natura meta-cognitiva nel gestire i propri processi riflessivi.

Da una parte ciò può essere attribuito a una età in generale maggiore e a una più sollecitata riflessione critica generale e specifica; dall'altra, questa maggiore tendenza riflessiva accompagnata da attese di inserimento lavorativo a livelli più elevati può indurre a una maggiore consapevolezza delle esigenze di preparazione per gli impegni futuri.

Nel considerare l'età dei soggetti che hanno risposto al questionario sono state evidenziate quattro fasce: 17 anni compiuti, 18 anni compiuti, 19 anni compiuti e 20 e più anni compiuti. Le differenze notevolmente più rimarcate si riscontrano nella percezione della propria competenza nel gestire forme accentuate di ansietà. Infatti, con il crescere dell'età diminuisce progressivamente in modo statisticamente significativo la percezione di non saper controllare il nervosismo e l'ansietà. Un esempio significativo è dato dalla differenza tra le medie standardizzate ottenute dagli studenti rispettivamente di 17 e 19 anni (vedi relazione tecnica). Al contrario tra i 18 anni e i 20 aumenta in modo rilevante la percezione di possedere competenze di natura meta-cognitiva nel gestire processi riflessivi. Gli studenti si presentano, per così dire, relativamente più "colti" e "maturi". Mettendo a confronto i diversi anni di età, si coglie, soprattutto nei soggetti di 19 anni, una diminuzione significativa di percezione di competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. È l'età in cui in genere si deve scegliere se collocarsi immediatamente nel mondo del lavoro o continuare con il proseguire gli studi universitari.

Per quanto riguarda la percezione di competenza in ambito motivazionale un risultato interessante si ottiene da una comparazione individuabile con un notevole grado di significatività tra i diciottenni e gli studenti più anziani di loro. Questi ultimi sembrano dimostrare una minore carica motivazionale rispetto ai primi.

##### **5. DIFFERENZE TRA LA POPOLAZIONE ITALIANA E POLACCA E TRA I DIVERSI INDIRIZZI DI STUDIO**

Data la diversa popolazione raggiunta quanto a nazionalità (italiana e polacca) è interessante verificare se emergono differenze significative relative alla percezione

di competenza. Si nota, infatti, che la maggior parte delle differenze tra gli studenti appartenenti al campione di soggetti polacchi rispetto a quelli appartenenti al campione italiano sono significative, eccetto per quanto riguarda la competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa e, seppure lievemente, per quanto concerne la competenza nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento attraverso l'autoregolazione e la volizione. I soggetti italiani manifestano una percezione di competenza maggiore dei polacchi nell'ambito della competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento, mentre i soggetti polacchi si sentono più competenti nell'ambito del gestire processi riflessivi. Quanto all'ambito motivazionale (percezione di competenza) nella popolazione italiana si manifesta un maggiore livello. Invece, quanto alla competenza nel gestire forme accentuate di ansietà gli studenti polacchi si sentono più equipaggiati.

Nell'esaminare i risultati relativi ai diversi settori professionali, identificati mediante la variabile macro indirizzi formativi (agrario, industria e artigianato, terziario e servizi) occorre osservare che l'indirizzo agrario è troppo poco rappresentato numericamente per poterlo confrontare con gli altri e ciò può provocare qualche incertezza interpretativa anche per gli altri confronti. Tuttavia, a partire dalle elaborazioni effettuate si possono avanzare alcune indicazioni. Gli studenti iscritti ad indirizzi formativi che confluiscono nel terziario se confrontati con quelli che frequentano il settore dell'industria e artigianato risultano meno competenti nella gestione di forme accentuate di ansietà. Nella percezione di competenza motivazionale si ha una superiorità da parte degli appartenenti all'Industria e artigianato e ai servizi rispetto a chi è inserito nel terziario.

**ALLEGATO**

**RELAZIONE TECNICA  
SULL'APPLICAZIONE DEL QUESTIONARIO  
SULLA PERCEZIONE  
DELLE PROPRIE COMPETENZE STRATEGICHE**

*a cura di M. Bay*

## SOMMARIO

---

### **1. Dati anagrafici principali del campione**

1.1. *Gruppo italiano*

1.2. *Gruppo polacco*

### **2. Distinzione per Macroaree e/o indirizzi formativi**

### **3. Metodologia della ricerca**

3.1. *Caratteristiche del questionario somministrato*

3.2. *Validazione del questionario*

3.2.1. *Analisi fattoriale confermativa a 9 fattori*

3.2.2. *Soluzioni fattoriali distinte per provenienza nazionale*

3.2.2.1. *Il questionario con 7+2 scale tratto dai soggetti italiani*

3.2.2.2. *Nuovo questionario per studenti italiani*

3.2.2.3. *Il questionario con 8 scale tratto dai soggetti polacchi*

3.2.2.4. *Nuovo questionario per studenti polacchi*

3.2.3. *Analisi fattoriali conclusive a 6 fattori, soluzioni ruotate e analisi degli item*

3.2.3.1. *Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento*

3.2.3.2. *Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà*

3.2.3.3. *Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*

3.2.3.4. *Competenza strategica di natura meta cognitiva nel gestire processi riflessivi*

3.2.3.5. *Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*

3.2.3.6. *Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)*

3.3. *Il nuovo questionario*

### **4. Differenze tra gruppi attraverso analisi della varianza**

4.1. *Differenze dovute al genere (maschi e femmine)*

4.2. *Differenze dovute al tipo di scuola (CFP e "ITI o altro")*

4.3. *Differenze dovute alla provenienza nazionale (Italia e Polonia)*

4.4. *Differenze dovute all'età (17, 18, 19, 20 anni e più)*

4.5. *Differenze dovute all'anno di corso frequentato (terzo, quarto, quinto)*

4.6. *Differenze dovute al macro indirizzo formativo (agrario, industria, terziario, servizi)*

### **5. Conclusioni**

## 1. DATI ANAGRAFICI PRINCIPALI DEL CAMPIONE

La somministrazione del Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche (QPCS) ha coinvolto un campione di 2976 studenti di età compresa tra i 16 e i 22 anni (soltanto una decina di soggetti ha un'età compresa tra i 23 e i 37 anni) suddiviso in due gruppi o sottocampioni ragionati con due provenienze nazionali distinte: Polonia e Italia.

**Tab. 1** - Tavola di contingenza Età in anni \* Gruppo nazionale.

			Gruppo nazionale		Totale
			POLONIA	ITALIA	
Età in anni (Binned)	17	Conteggio	54	544	598
		% entro Gruppo nazionale	5,3%	27,7%	20,1%
	18	Conteggio	67	479	546
		% entro Gruppo nazionale	6,6%	24,4%	18,3%
	19	Conteggio	164	611	775
		% entro Gruppo nazionale	16,2%	31,2%	26,0%
	20 e più	Conteggio	730	327	1057
		% entro Gruppo nazionale	71,9%	16,7%	35,5%
Totale		Conteggio	1015	1961*	2976
		% entro Gruppo nazionale	100,0%	100,0%	100,0%

(\*) sono casi validi a cui i soggetti hanno risposto indicando l'età su 2021 soggetti rispondenti in totale

Le istituzioni scolastiche e formative coinvolte sono 50 situate nella ripartizione del nord d'Italia e 15 nella regione Slesia nel Sud della Polonia.

### 1.1. Gruppo Italiano

I soggetti italiani raggiunti sono stati 2021. Si tratta di studenti iscritti all'ultimo anno dei percorsi triennali di formazione professionale, all'anno di diploma e agli ultimi due anni dei percorsi quinquennali dell'istruzione secondaria superiore

residenti nelle seguenti zone geopolitiche: Trento e provincia, Milano e Provincia, Torino e Provincia, Provincia di Cuneo, Brescia e Provincia, Bologna, Firenze, Venezia, Verona.

La fascia d'età in anni compiuti si aggira tra i 17 e 20 e più anni così ripartiti in percentuale di casi validi: 27,7% di 17 anni, 24,4% di 18 anni, 31,2% di 19 anni e 16,7% di 20 anni e più. Dalla distinzione tra maschi e femmine si nota una considerevole prevalenza di maschi (75,7% contro un 24,3%) dovuta evidentemente ai tipi di corso, settori e specializzazioni più di natura tecnica e industriale che di servizi adatti ad un pubblico femminile. Inoltre, soltanto l'8,8% degli intervistati ha dichiarato di non essere italiano di origine: il 91,2% degli studenti interessati all'indagine è nato in Italia.

## 1.2. Gruppo Polacco

I soggetti polacchi raggiunti sono 1015. Due terzi del campione sono studenti dell'ultimo anno di percorsi quadriennali negli istituti tecnici e sono in età di 20 anni e più. Un terzo sono studenti dell'ultimo anno dei percorsi triennali di formazione professionale e in maggior parte sono in età di 19 anni. Negli istituti tecnici il gruppo è composto dal 46% di maschi e dal 53% femmine. Nei centri di formazione professionale invece il gruppo di maschi è leggermente maggiore (58%) rispetto al gruppo di femmine (42%).

Tab. 2 - Tavola di contingenza Gruppo nazionale \* Tipo di Scuola \* Età \* Sesso.

		Gruppo nazionale											
		POLONIA						ITALIA					
		Tipo di scuola						Tipo di scuola					
		CFP		ITI o altro		Totale		CFP		ITI o altro		Totale	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Età in anni	17	12	4,6%	42	5,6%	54	5,3%	511	46,2%	33	3,9%	544	27,7%
	18	64	24,7%	3	,4%	67	6,6%	368	33,3%	111	13,0%	479	24,4%
	19	125	48,3%	39	5,2%	164	16,2%	175	15,8%	436	50,9%	611	31,2%
	20 e più	58	22,4%	672	88,9%	730	71,9%	51	4,6%	276	32,2%	327	16,7%
Sesso	Maschio	149	57,8%	350	46,3%	499	49,2%	863	77,5%	633	73,4%	1496	75,7%
	Femmina	109	42,2%	406	53,7%	515	50,8%	251	22,5%	229	26,6%	480	24,3%

## 2. DISTINZIONE PER MACRO AREE E/O INDIRIZZI FORMATIVI

Una distinzione che ha richiesto operazioni di accorpamento dei dati concerne la tipologia di indirizzi sia per quanto riguarda i percorsi negli istituti tecnici e professionali sia per quelli provenienti dai centri di formazione professionale. Sono stati rintracciati oltre una settantina di indirizzi diversi che dimostrano la ricchezza di proposte formative qualificanti e specializzanti, ma che per gli obiettivi di questa ricerca non si sceglie di considerarle in dettaglio per evitare la eccessiva frammentazione dei dati a disposizione.

Dall'unione di più corsi (istituti tecnici, professionali...), settori (periti industriali, commerciali...) e indirizzi (meccanici, elettrotecnici...) si è giunti alla seguente distinzione generale in macroaree e percorsi:

1. AGRARIO
2. INDUSTRIA E ARTIGIANATO: meccanica, elettrotecnica, elettronica, telecomunicazione, informatica, grafica, legno, edilizia, abbigliamento e moda...
3. TERZIARIO: economia, amministrazione, commercio, azienda.
4. SERVIZI: alberghiera, ristorazione, turismo, servizi alla persona.

Tab. 3 - Macro indirizzi formativi.

Gruppo nazionale		Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
POLONIA	Agrario	0	0	0	0
	Industria e artigianato	307	30,2	30,2	30,2
	Terziario	347	34,2	34,2	64,4
	Servizi	361	35,6	35,6	100,0
	Totale	1015	100,0	100,0	
ITALIA	Agrario	29	1,4	1,4	1,4
	Industria e artigianato	1380	68,4	68,4	69,8
	Terziario	274	13,6	13,6	83,4
	Servizi	335	16,6	16,6	100,0
	Totale	2018	100,0	100,0	

Gli studenti polacchi si concentrano in modo statisticamente equilibrato attorno a tre macro indirizzi formativi: il 30,2% studia nell'ambito dell'industria e dell'artigianato, il 34,2% nel terziario e il 35,6% nel ramo dei servizi. Nessuno dei soggetti raggiunti frequenta studi in agraria.

Il campione di studenti italiani è inserito in studi appartenenti per il 68,4% ai macro indirizzi dell'Industria e artigianato. Il 13,6% approfondisce studi che riguardano il terziario, mentre il 16,6% si specializza nei servizi. È facile notare che se si confrontano le frequenze il campione degli studenti polacchi che studia nell'indirizzo formativo dei servizi è quasi uguale a quello italiano. Le considerazioni vanno fatte però tenendo conto che l'intero campione di studenti polacchi ha numerosità pari circa alla metà di quello italiano.

Un successivo raggruppamento mette in evidenza in che misura i macro indirizzi formativi sono ripartiti tra studenti iscritti ai centri di formazione professionale e agli istituti tecnici.

**Tab. 4** - Tavola di contingenza Macro indirizzi formativi \* Tipo di scuola CFP o ITI.

Gruppo nazionale			Tipo di scuola CFP o ITI		Totale
			CFP	ITI o altro	
POLONIA	Macro indirizzi formativi	Agrario	0	0	0
		Industria e artigianato	86	221	307
		Terziario	52	295	347
		Servizi	121	240	361
		<b>Totale</b>	<b>259</b>	<b>756</b>	<b>1015</b>
ITALIA	Macro indirizzi formativi	Agrario	12	17	29
		Industria e artigianato	745	635	1380
		Terziario	170	104	274
		Servizi	192	143	335
		<b>Totale</b>	<b>1119</b>	<b>899</b>	<b>2018</b>

Dalla Tab. 4 si nota che il gruppo di studenti polacchi ha una prevalenza di soggetti (756) che frequentano l'istituto tecnico o altro (in particolare è prevalente il settore terziario e dei servizi) rispetto agli altri che frequentano i centri di forma-

zione professionale (259). Il campione italiano, viceversa, ha una rappresentanza superiore di questi ultimi (1119), concentrati soprattutto nell'area dell'industria e dell'artigianato rispetto agli allievi degli istituti tecnici (899).

La suddivisione dei soggetti che frequentano i due tipi di istituzioni scolastiche e formative già indicate ("CFP" e "ITI o altro") secondo gli anni di corso: terzo, quarto e quinto permette di ottenere altre analisi particolari. Chi frequenta il terzo anno è per quasi la totalità del CFP (259 del gruppo polacco e 913 del gruppo italiano).

Da evidenziare un gruppo non trascurabile (221) di studenti del gruppo italiano che frequenta il 4 anno nel CFP. Si tratta di studenti che, dopo aver raggiunto qualifiche generalmente di durata triennale che spesso si articolano in un biennio comune (primo anno propedeutico e polivalente, secondo di carattere orientativo) e un anno di specializzazione, conseguono la qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente al secondo livello europeo (decisione del Consiglio 85/368/CEE). Poi frequentando il quarto anno hanno la possibilità di ottenere il diploma provinciale o regionale. L'attuazione del quarto anno è prevista da progetti di innovazione del sistema della formazione professionale iniziale provinciale o regionale.

**Tab. 5** - Tavola di contingenza Anno di corso \* Tipo di scuola CFP o ITI.

Gruppo nazionale			Tipo di scuola CFP o ITI		Totale
			CFP	ITI o altro	
POLONIA	Anno di corso	Terzo	259	0	259
		Quarto	0	756	756
		Quinto	0	0	0
		Totale	259	756	1015
ITALIA	Anno di corso	Terzo	913	65	978
		Quarto	221	151	372
		Quinto	0	668	668
		Totale	1134	884	2018

Distinzioni ulteriori si possono rilevare tra il gruppo polacco che ha studenti degli ITI o altro che frequentano solo il quarto anno (756), e il gruppo italiano che

si presenta più variegato (65 del terzo anno; 151 del quarto anno), con una frequenza maggiore di studenti appartenenti all'ultimo anno di scuola secondaria superiore (668), l'anno dell'"esame di maturità".

### 3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

Per rilevare le competenze strategiche si è scelto il questionario QPCS, Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche. Il questionario iniziale somministrato ai due gruppi è stato redatto nella versione in lingua italiana e testato su un gruppo ridotto di soggetti di età simile a quello definitivo per ritoccare ancora alcuni item. Successivamente la versione in lingua polacca è stata somministrata ad un gruppetto di studenti di pari età per rivedere alcuni item di difficile comprensione.

#### 3.1. Caratteristiche del questionario

Il questionario QPCS è una rielaborazione con opportuno adattamento di un precedente questionario pubblicato con il CNOS-FAP e con l'ISFOL (Pellerey, 2007; ISFOL, 2004; 2002; 2001).

Lo strumento ha la funzione di raccogliere attraverso alcuni fattori quali sono le percezioni strategiche che gli studenti hanno quando concludono alcuni anni di formazione professionale. I fattori indicano le percezioni che i soggetti stimano in modo auto valutativo delle proprie competenze personali, sociali e professionali.

La struttura teorica ipotizzata dagli ideatori del QPCS ha previsto 86 item aggregabili in nove aree così distinte:

1. Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare;
2. Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri;
3. Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione;
4. Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping;
5. Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento;
6. Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa;
7. Percezione soggettiva di competenza;
8. Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali;
9. Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà.

Sono state effettuate alcune elaborazioni, tenendo presente sia il progetto iniziale, sia i risultati ottenuti da precedenti somministrazioni e riportate in pubblicazioni già citate.

### 3.2. Validazione del questionario

La validazione del questionario è effettuata tramite due strategie di elaborazione statistica molto comuni e diffuse: l'analisi fattoriale per sintetizzare gli item e raggrupparli in scale e l'analisi degli item per confermare un grado più o meno elevato di attendibilità dei risultati.

Al fine di verificare la validità del questionario si è applicata una verifica della struttura fattoriale dello strumento con matrici non ruotate e ruotate (rotazione Varimax con normalizzazione di Kaiser) rilevando le correlazioni degli item con i fattori e controllando la varianza spiegata per ogni fattore. In concomitanza è stata effettuata una analisi degli item verificando gli indici di fedeltà delle componenti (alfa di Cronbach).

Nelle varie analisi fattoriali effettuate con diversi fattori e con diverse rotazioni sono stati eliminati quegli item che presentavano basse saturazioni sui vari fattori (<.30) ed elevate saturazioni su due o più fattori (>.30). Alla successiva analisi dell'attendibilità (controllo dell'alfa di Cronbach) sono stati ulteriormente eliminati gli item che presentavano bassa correlazione con gli altri item della scala e influenza negativa sul valore alfa della scala.

Ad un controllo preliminare delle omissioni per cercare di individuare gli item poco chiari e che possono aver creato dubbi o indecisioni da parte dei rispondenti si è riscontrato che ogni item ha avuto oltre il 99% di risposte. Nella situazione peggiore (se così si può intendere) si sono perse una ventina di risposte, dato trascurabile al fine dell'elaborazione. Gli studenti hanno potuto disporre di un tempo adeguato per completare il test senza interrompere la compilazione.

Si è voluto quindi verificare se i risultati dell'applicazione confermavano in tutto o in parte tale quadro teorico.

#### 3.2.1. Analisi fattoriale confermativa a 9 fattori

In questo paragrafo distinguiamo il primo tentativo esplorativo a 9 fattori illustrando la varianza spiegata e la saturazione degli item nei fattori/componenti nella versione ruotata tenendo in considerazione nell'elaborazione tutti gli item (86) del questionario. Sarà poi indicata la soluzione scelta conclusiva più efficace ridotta di un certo numero di item rispetto al questionario iniziale somministrato, tenendo conto degli eventuali item ai quali si sono riscontrate variabilità e quindi dispersioni eccessive e comunalità inconsistenti o deboli. La soluzione indicherà i nuovi raggruppamenti stabiliti dopo le riflessioni di natura statistica e logica.

Le procedure sono state distinte tra il gruppo del campione di studenti italiani e il gruppo di studenti polacchi perché il filtro culturale, la lingua e la fascia d'età ci impongono di trattare l'analisi dei soggetti separatamente. Nel paragrafo delle conclusioni, al termine del rapporto, si esprimono le debite riflessioni di carattere comparativo.

La Tab. 6 descrive la varianza spiegata dai fattori, la Tab. 7 illustra i risultati dei fattori ruotati secondo la metodologia obliqua Varimax. Infine si illustrano i coefficienti dell'alfa di Cronbach per dare informazioni sull'attendibilità delle scale.

Tab. 6 - Varianza totale spiegata GRUPPO ITALIANO.

Fattori	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	12,628	14,684	14,684	12,628	14,684	14,684	4,728	5,497	5,497
2	4,870	5,663	20,346	4,870	5,663	20,346	4,578	5,323	10,821
3	3,623	4,212	24,559	3,623	4,212	24,559	4,187	4,869	15,690
4	2,894	3,365	27,924	2,894	3,365	27,924	3,997	4,647	20,337
5	2,172	2,526	30,450	2,172	2,526	30,450	3,798	4,416	24,753
6	1,787	2,077	32,527	1,787	2,077	32,527	3,111	3,617	28,371
7	1,513	1,760	34,287	1,513	1,760	34,287	2,928	3,405	31,776
8	1,374	1,598	35,885	1,374	1,598	35,885	2,632	3,061	34,836
9	1,319	1,533	37,418	1,319	1,533	37,418	2,220	2,582	37,418

Tab. 7 - Matrice dei componenti ruotata GRUPPO ITALIANO.

GRUPPO ITALIANO	Fattore / Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
72_Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più	,736								
66_Provo piacere a lavorare con altri	,701								
73_Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo	,700								
65_Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare	,696								
60_Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	,650								
64_Mi sento motivato/a quando lavoro con altri	,640								
70_Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni	,617								
74_Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno	,606								
56_Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme	,488					,308			
53_Stare con gli altri per me è un grande valore.	,448					,368			

40_Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene	,664					
33_Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a	,638					
24_Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento	,636					
07_Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile	,624					
52_Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a	,623					
50_Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene	,613					
11_Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio	,602					
46_Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente	,581					
03_Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico	,570					
35_Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio	,560					
05_In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a	,461					- ,333
25_Quando ho molto da fare e penso di non farcela, chiedo aiuto a qualcuno	,299					
13_Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	,578					
15_Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo	,571					
31_Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene	,549					
49_Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più	,497					
08_Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà	,479			,278		
01_Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione	,455	,303				
44_Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero	,428				,253	
55_Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi	,424					
02_Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione	,406	,287				
42_Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo	,357					



28_Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri			,268		
62_Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno				,555	
83_La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione				,534	
76_Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto	,293			,495	
54_La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi	,250			,473	
81_Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante				,413	
84_Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi				,409	,327
67_Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità				,407	,292
48_All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare	,259		,320	,392	
29_Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni				,543	
23_Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà				,535	
32_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare				,534	
22_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so	,288			,521	
12_Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita	,311			,359	
10_Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché			,307	,355	
06_Per capire meglio le cose, cerco di rappresentarle mediante uno schizzo o un disegno				,292	
39_Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri					
57. Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo					,540
86_Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività		,379			,480
80_Ho una grande fiducia nelle mie capacità		,400			,475
78_Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci		,290			,447



Tab. 9 - Matrice dei componenti ruotata GRUPPO POLACCO.

GRUPPO POLACCO	Fattore / Componente								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31_Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene	,604								
20_Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare	,504								
13_Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica	,502							,282	
43_Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti	,502								
49_Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più	,501								
51_Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato	,491								
21_In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti	,482								
01_Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione	,465								
55_Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi	,459		,264						
48_All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare	,456								
15_Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo	,453							,283	
47_Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono	,449								
02_Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione	,405								
36_Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare	,375			,270					
44_Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero	,373								
41_Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono	,358			,321					
42_Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo	,334							,334	
08_Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà	,328			,325				,319	
19_Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire	,320			,253					
38_Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla	,317			,299		,297			
06_Per capire meglio le cose, cerco di rappresentarle mediante uno schizzo o un disegno	,288							,264	
73_Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo		,735							
66_Provo piacere a lavorare con altri		,727							
65_Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare		,726							
72_Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più		,718							
60_Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.		,659							
64_Mi sento motivato/a quando lavoro con altri		,650							

74_Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno	,564			,343
53_Stare con gli altri per me è un grande valore.	,357			,266
40_Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene	,674			
33_Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a	,669			
52_Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a	,612			
07_Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile	,602			
50_Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene	,581			
46_Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente	,572			
35_Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio	,567			
03_Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico	,510			,353
11_Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio	,476			
24_Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento	,447			,269
25_Quando ho molto da fare e penso di non farcela, chiedo aiuto a qualcuno	,328			
57_Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo	,576			
80_Ho una grande fiducia nelle mie capacità	,542			
59_Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace	,520			
78_Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci	,519			
63_Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita	,490	,358		
86_Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività	,470	,298		
75_Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni	,456			
84_Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi	,420			,305
58_Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza	,399,294			
79_Do molta importanza a quello che faccio	,257	,373		
70_Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni	,343			
85_Ho un quadro di valori che mi permette di giudicare fatti e persone	,325	,270		,271
68_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	,296	,314		

67_Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità			,308		,282
23_Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà			,549		
29_Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni			,537		
32_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare			,500		
22_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so	,350		,445		
12_Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita			,444	,264	
09_Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni	,255		,443		
14_Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla			,400		
28_Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri			,372		
37_Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi			,352		
10_Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché			,347	,301	
17_Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi			,284		
77_Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita			,698		
82_Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita			,664		
61_Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa			,259	,644	
69_Ho capito che cosa è veramente importante per me			,553		,266
71_Sento di vivere pienamente			,258	,431	
27_Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica					,545
26_In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri			,302		,476
34_Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo					,473
18_Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla					,466
39_Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri	,299				,412
16_Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso	,319				,395
05_In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a		,371			,379
30_Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro	,340				,377
45_Quando parlo o discuto con compagni, faccio in modo che essi siano coinvolti					,304
83_La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione					,586
76_Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto	,303				,500



come si potrà approfondire nel paragrafo 3.2.3 non è la soluzione definitiva. È però possibile in futuro dedicare attenzione a questa proposta per migliorare qualche item ed aumentare le scale di indagine se lo si ritiene un obiettivo di interesse.

In questa elaborazione gli item del questionario che sono stati esclusi perché inconsistenti sono: 04, 06, 12, 14, 18, 25, 27, 34, 38, 39, 43, 45, 79, 85.

**Tab. 10** - Matrice delle componenti ruotata - Statistiche di affidabilità.

Matrice delle componenti ruotata								Statistiche di affidabilità							
	Fattore/Componente							Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso	Alfa di Cronbach della scala	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
	1	2	3	4	5	6	7								
V72	0,74							27,13	24,15	0,63	0,42	0,84	0,854	0,854	10
V66	0,70							26,82	24,62	0,62	0,39	0,84			
V73	0,70							26,96	24,25	0,62	0,40	0,84			
V65	0,70							27,02	24,10	0,62	0,40	0,84			
V60	0,65							26,87	24,53	0,58	0,35	0,84			
V64	0,64							27,00	24,85	0,58	0,35	0,84			
V70	0,62							27,05	25,10	0,53	0,30	0,84			
V74	0,61							27,02	24,75	0,54	0,31	0,84			
V56	0,49							26,69	25,71	0,46	0,22	0,85			
V53	0,45							26,51	26,23	0,42	0,19	0,85			
V40		0,66						24,56	32,06	0,57	0,33	0,80	0,819	0,818	12
V33		0,65						24,53	31,95	0,54	0,31	0,80			
V24		0,63						24,42	32,09	0,55	0,32	0,80			
V52		0,62						24,64	32,27	0,51	0,28	0,80			
V07		0,61						24,58	32,82	0,52	0,30	0,80			
V11		0,60						24,95	32,83	0,50	0,27	0,80			
V50		0,60						24,31	32,46	0,50	0,28	0,80			
V35		0,57						24,52	32,73	0,47	0,24	0,81			
V46		0,57						24,54	32,96	0,46	0,23	0,81			

V03	0,56				24,75	32,84	0,47	0,26	0,81			
V05	0,50				25,13	34,05	0,39	0,16	0,81			
V28	0,48				24,27	36,17	0,16	0,04	0,83			
V15		0,62			34,27	29,02	0,44	0,22	0,80	0,815	0,818	13
V31		0,55			34,03	28,72	0,54	0,32	0,80			
V01		0,54			34,22	29,09	0,47	0,24	0,80			
V13		0,52			33,94	29,21	0,45	0,24	0,80			
V49		0,50			34,08	28,60	0,53	0,30	0,80			
V08		0,47			34,08	29,05	0,48	0,25	0,80			
V55		0,46			34,16	29,35	0,46	0,22	0,80			
V02		0,45			34,14	29,37	0,41	0,19	0,81			
V68		0,43			34,52	28,85	0,38	0,17	0,81			
V20		0,42			34,17	29,09	0,48	0,24	0,80			
V44		0,42			34,30	28,36	0,45	0,21	0,80			
V51		0,40			34,55	29,38	0,41	0,19	0,81			
V42		0,36			34,28	29,27	0,41	0,20	0,81			
V23		0,55			41,07	37,84	0,38	0,16	0,78	0,787	0,789	16
V30		0,53			40,94	38,12	0,41	0,19	0,77			
V09		0,50			41,22	37,75	0,42	0,19	0,77			
V10		0,44			41,00	37,88	0,38	0,17	0,78			
V32		0,44			41,05	37,75	0,41	0,21	0,77			
V17		0,44			41,06	37,83	0,33	0,14	0,78			
V26		0,44			41,38	38,79	0,31	0,14	0,78			
V37		0,43			41,30	37,49	0,41	0,20	0,77			
V29		0,43			41,07	37,84	0,43	0,23	0,77			
V16		0,41			41,07	38,53	0,35	0,15	0,78			
V36		0,41			41,00	38,10	0,40	0,19	0,78			
V21		0,39			40,89	37,96	0,39	0,17	0,78			
V41		0,39			41,09	38,17	0,41	0,19	0,77			
V22		0,37			40,90	37,98	0,40	0,21	0,78			
V19		0,36			41,07	38,17	0,32	0,13	0,78			
V47		0,34			40,83	38,54	0,38	0,17	0,78			

V77					0,74			16,72	12,97	0,59	0,43	0,75	0,791	0,791	7
V82					0,73			16,82	13,02	0,63	0,42	0,74			
V69					0,66			16,59	13,69	0,54	0,30	0,76			
V61					0,64			16,60	13,30	0,52	0,35	0,76			
V71					0,51			16,70	13,97	0,45	0,23	0,78			
V63					0,47			16,91	13,90	0,48	0,24	0,77			
V58					0,46			16,77	14,06	0,42	0,19	0,78			
V57					0,60			14,46	7,44	0,44	0,20	0,71			
V80					0,55			14,23	7,05	0,53	0,29	0,68			
V59					0,52			14,20	7,72	0,41	0,18	0,71			
V86					0,51			14,04	7,35	0,54	0,30	0,68			
V78					0,51			14,47	7,72	0,42	0,19	0,71			
V75					0,40			14,24	7,59	0,48	0,24	0,70			
V62					0,56			21,85	10,53	0,48	0,25	0,69			
V83					0,54			21,95	10,49	0,47	0,25	0,70			
V76					0,51			21,99	10,48	0,49	0,26	0,69			
V54					0,47			22,01	10,97	0,39	0,18	0,71			
V84					0,41			22,03	10,69	0,43	0,20	0,70			
V81					0,41			21,96	10,80	0,43	0,20	0,70			
V48					0,40			22,03	11,15	0,37	0,14	0,71			
V67					0,39			21,81	11,31	0,32	0,12	0,72			

Tab. 11 - Matrice delle componenti ruotata - Statistiche di affidabilità.

	Matrice delle componenti ruotata		Statistiche di affidabilità							
	Fattore/Componente		Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso	Alfa di Cronbach della scala	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
	1	2								
V14	,592		14,39	5,459	,178	,039	,500	0,501	0,509	6
V12	,559		14,10	5,206	,286	,089	,440			
V43	,557		13,74	5,528	,296	,095	,440			

V79	,552		14,16	5,376	,240	,065	,464			
V39	,457		14,23	5,154	,269	,088	,449			
V04	,441		13,89	5,458	,288	,099	,442			
V18		,697	8,41	2,869	,380	,160	,387	0,522	0,526	4
V27		,684	8,32	2,999	,388	,164	,385			
V34		,580	8,63	3,143	,231	,059	,526			
V38		,441	8,25	3,326	,260	,078	,493			

Prospetto riassuntivo degli item che concorrono a formare il punteggio delle varie scale:

- scala 1: item72, item66, item73, item65, item60, item64, item70, item74, item56, item53;
- scala 2: item40, item33, item24, item52, item07, item11, item50, item35, item46, item03, item05, item28;
- scala 3: item15, item31, item01, item13, item49, item08, item55, item02, item68, item20, item44, item51, item42;
- scala 4: item23, item30, item09, item10, item32, item17, item26, item37, item29, item16, item36, item21, item41, item22, item19, item47;
- scala 5: item77, item82, item69, item61, item71, item63, item58;
- scala 6: item57, item80, item59, item86, item78, item75;
- scala 7: item62, item83, item76, item54, item84, item81, item48, item67;
- scala 8: item14, item12, item43, item79, item39, item04;
- scala 9: item18, item27, item34, item38.

In questo nuovo questionario le scale sono presentate di seguito raggruppando gli item correlati ai fattori corrispettivi. Per ora, non si precisano i costrutti o concetti teorici che li sottendono per evitare ridondanze. Le scale definitive, invece, sono descritte nel paragrafo 3.2.3.

#### Scala 1

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
29,90	30,165	5,492	,854	,854	10

72\_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.

66\_ Provo piacere a lavorare con altri.

73\_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.

65\_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.

- 60 \_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.  
 64 \_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.  
 70 \_ Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.  
 74 \_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.  
 56 \_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.  
 53 \_ Stare con gli altri per me è un grande valore.

### Scala 2

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
26,84	38,561	6,210	,819	,818	12

- 40 \_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.  
 33 \_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.  
 24 \_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.  
 52 \_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.  
 07 \_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.  
 11 \_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.  
 50 \_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.  
 35 \_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.  
 46 \_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.  
 03 \_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.  
 05 \_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.  
 28 \_ Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri.

### Scala 3

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
37,06	33,549	5,792	,815	,818	13

- 15 \_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.  
 31 \_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.  
 01 \_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.  
 13 \_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.  
 49 \_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.  
 08 \_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.

- 55\_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.  
 02\_ Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.  
 68\_ 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.  
 20\_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.  
 44\_ Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.  
 51\_ Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.  
 42\_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.

*Scala 4*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
43,80	42,681	6,533	,787	,789	16

- 23\_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri lo confronto con la mia realtà.  
 30\_ Quando devo convincere gli altri uso argomenti chiari e adatti a loro.  
 09\_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.  
 10\_ Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché.  
 32\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.  
 17\_ Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.  
 26\_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.  
 37\_ Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi.  
 29\_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.  
 16\_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.  
 36\_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.  
 21\_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.  
 41\_ Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.  
 22\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.  
 19\_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.  
 47\_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.

*Scala 5*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
19,52	17,834	4,223	,791	,791	7

- 77\_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.  
 82\_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.

- 69\_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.  
 61\_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.  
 71\_ Sento di vivere pienamente.  
 63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.  
 58\_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.

*Scala 6*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
17,13	10,224	3,197	,734	,735	6

- 57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.  
 80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.  
 59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.  
 86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.  
 78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.  
 75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.

*Scala 7*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
25,09	13,588	3,686	,731	,731	8

- 62\_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.  
 83\_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.  
 76\_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.  
 54\_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.  
 84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.  
 81\_ Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.  
 48\_ All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.  
 67\_ Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.

*Scala 8(1)*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
16,90	7,023	2,650	0,501	0,509	6

- 04\_ Anche in una discussione animata riesco a mantenere la calma.
- 12\_ Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza cerco di capirne il significato per la mia vita.
- 14\_ Di fronte a una situazione difficile rifletto su come posso superarla.
- 39\_ Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.
- 43\_ Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti.
- 79\_ Do molta importanza a quello che faccio.

*Scala 9(2)*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
11,20	4,730	2,175	0,522	0,526	4

- 18\_ Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla.
- 27\_ Quando ho preso una decisione non esito a metterla in pratica.
- 34\_ Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo.
- 38\_ Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.

3.2.2.2. Nuovo questionario per studenti italiani<sup>1</sup>

Qui di seguito riportiamo il questionario ricostruito omettendo gli item inconsistenti e lasciando soltanto quelli confermati dall'analisi fattoriale congiunta all'item analisi presentata nel paragrafo precedente.

PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	OUALCHE VOLTA	SPESSO	OUASI SEMPRE O SEMPRE
01_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.	1	2	3	4
02_ Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione.	1	2	3	4
03_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.	1	2	3	4
04_ Anche in una discussione animata riesco a mantenere la calma.	1	2	3	4
05_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.	1	2	3	4
07_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.	1	2	3	4
08_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.	1	2	3	4
09_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.	1	2	3	4
10_ Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché.	1	2	3	4
11_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.	1	2	3	4

<sup>1</sup> La numerazione degli item segue quella del questionario originale somministrato ai soggetti destinatari della rilevazione.

PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE O SEMPRE
12_ Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita.	1	2	3	4
13_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.	1	2	3	4
14_ Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla.	1	2	3	4
15_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.	1	2	3	4
16_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.	1	2	3	4
17_ Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi.	1	2	3	4
18_ Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla.	1	2	3	4
19_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.	1	2	3	4
20_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.	1	2	3	4
21_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.	1	2	3	4
22_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.	1	2	3	4
23_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.	1	2	3	4
24_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.	1	2	3	4
26_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.	1	2	3	4
27_ Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.	1	2	3	4
28_ Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri.	1	2	3	4
29_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.	1	2	3	4
30_ Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.	1	2	3	4
31_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.	1	2	3	4
32_ Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.	1	2	3	4
33_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.	1	2	3	4
34_ Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro non esito a criticarlo.	1	2	3	4
35_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.	1	2	3	4
36_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.	1	2	3	4
37_ Se vengo criticato/a esamino con calma i motivi.	1	2	3	4
38_ Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.	1	2	3	4
39_ Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.	1	2	3	4

PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	OUASI SEMPRE O SEMPRE
40_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.	1	2	3	4
41_ Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.	1	2	3	4
42_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.	1	2	3	4
43_ Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti.	1	2	3	4
44_ Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.	1	2	3	4
46_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.	1	2	3	4
47_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.	1	2	3	4
48_ All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.	1	2	3	4
49_ Quando incontro una difficoltà cerco di superarla impegnandomi di più.	1	2	3	4
50_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.	1	2	3	4
51_ Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.	1	2	3	4
52_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.	1	2	3	4

SECONDA PARTE	PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	PIENAMENTE D'ACCORDO
53_ Stare con gli altri per me è un grande valore.	1	2	3	4
54_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.	1	2	3	4
55_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.	1	2	3	4
56_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.	1	2	3	4
57_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.	1	2	3	4
58_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.	1	2	3	4
59_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.	1	2	3	4
60_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	1	2	3	4
61_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.	1	2	3	4
62_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.	1	2	3	4
63_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.	1	2	3	4
64_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.	1	2	3	4
65_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.	1	2	3	4
66_ Provo piacere a lavorare con altri.	1	2	3	4
67_ Riesco a imparare facilmente quando ne vedo l'utilità.	1	2	3	4

SECONDA PARTE	PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	PIENAMENTE D'ACCORDO
68_ 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.	1	2	3	4
69_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.	1	2	3	4
70_ Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.	1	2	3	4
71_ Sento di vivere pienamente.	1	2	3	4
72_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.	1	2	3	4
73_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.	1	2	3	4
74_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.	1	2	3	4
75_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.	1	2	3	4
76_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.	1	2	3	4
77_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.	1	2	3	4
78_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.	1	2	3	4
79_ Do molta importanza a quello che faccio.	1	2	3	4
80_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.	1	2	3	4
81_ Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.	1	2	3	4
82_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.	1	2	3	4
83_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.	1	2	3	4
84_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.	1	2	3	4
86_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.	1	2	3	4

### 3.2.2.3. Il questionario con 8 scale tratto dai soggetti polacchi

Dall'analisi focalizzata solo sui soggetti appartenenti al campione di studenti polacchi realizzato con un questionario tradotto dall'italiano al polacco, (testato preliminarmente su un piccolo campione di soggetti polacchi e riveduto ulteriormente per accertare la corretta comprensione degli item e il loro significato) si è giunti ad una soluzione ruotata a 8 fattori, a 8 scale.

Item esclusi dall'elaborazione perché inconsistenti: 02, 04, 06, 10, 17, 28, 37, 41, 45, 51, 70.

Tab. 12 - Matrice delle componenti ruotata - Statistiche di affidabilità.

Matrice delle componenti ruotata									Statistiche di affidabilità							
	Fattore/Componente								Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso	Alfa di Cronbach della scala	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
	1	2	3	4	5	6	7	8								
V_73	0,74								20,28	19,53	0,68	0,483	0,824	0,852	0,854	8
V_66	0,74								20,36	19,74	0,65	0,443	0,828			
V_65	0,73								20,61	18,99	0,62	0,457	0,830			
V_72	0,72								20,44	19,70	0,66	0,470	0,827			
V_60	0,68								20,60	19,71	0,52	0,359	0,844			
V_64	0,67								20,39	20,21	0,60	0,385	0,834			
V_56	0,57								20,07	20,82	0,49	0,248	0,846			
V_74	0,55								20,23	20,74	0,52	0,309	0,843			
V_13		0,62							37,30	33,47	0,44	0,227	0,797	0,81	0,812	14
V_31		0,56							37,39	32,88	0,52	0,303	0,791			
V_49		0,53							37,70	32,86	0,53	0,324	0,791			
V_15		0,53							37,76	33,12	0,42	0,198	0,799			
V_42		0,48							37,74	33,99	0,38	0,160	0,802			
V_01		0,42							37,49	33,89	0,39	0,179	0,801			
V_20		0,40							37,53	33,19	0,44	0,226	0,797			
V_08		0,40							37,57	33,64	0,41	0,201	0,799			
V_47		0,38							37,63	33,35	0,44	0,237	0,797			
V_55		0,37							37,58	33,51	0,42	0,191	0,799			
V_48		0,35							37,39	33,21	0,47	0,263	0,795			
V_43		0,34							37,53	33,32	0,39	0,170	0,801			
V_68		0,33							37,98	33,48	0,34	0,138	0,806			
V_44		0,32							37,44	32,70	0,44	0,220	0,797			
V_40			0,68						21,44	26,07	0,55	0,349	0,781	0,806	0,805	11
V_33			0,66						21,19	25,88	0,55	0,336	0,781			
V_07			0,62						21,51	27,11	0,53	0,307	0,785			
V_52			0,59						21,38	26,79	0,49	0,265	0,788			

V_50			0,57			20,99	27,04	0,47	0,235	0,790			
V_46			0,57			21,08	27,12	0,46	0,224	0,791			
V_35			0,55			21,16	27,03	0,44	0,224	0,794			
V_03			0,53			21,60	27,34	0,46	0,250	0,791			
V_11			0,51			21,60	27,59	0,43	0,200	0,794			
V_24			0,45			21,02	27,76	0,39	0,174	0,798			
V_05			0,41			21,78	28,72	0,32	0,116	0,804			
V_57			0,61			28,86	23,77	0,37	0,177	0,796	0,803	0,806	11
V_80			0,56			28,47	22,64	0,56	0,330	0,777			
V_78			0,52			28,66	23,42	0,48	0,257	0,785			
V_59			0,51			28,47	23,80	0,38	0,181	0,795			
V_86			0,49			28,12	22,94	0,55	0,341	0,778			
V_75			0,45			28,39	23,50	0,47	0,239	0,786			
V_84			0,42			28,28	23,42	0,48	0,274	0,785			
V_81			0,41			28,14	23,26	0,48	0,248	0,785			
V_58			0,36			28,57	22,73	0,40	0,184	0,795			
V_79			0,35			28,32	23,40	0,49	0,268	0,784			
V_85			0,33			28,38	23,99	0,40	0,181	0,793			
V_29			0,58			22,62	14,37	0,41	0,208	0,688	0,717	0,72	9
V_23			0,55			22,46	14,44	0,41	0,183	0,689			
V_32			0,54			22,58	14,35	0,41	0,186	0,689			
V_22			0,51			22,43	14,23	0,42	0,201	0,686			
V_09			0,50			22,57	14,37	0,38	0,158	0,695			
V_12			0,44			22,51	14,42	0,37	0,166	0,695			
V_14			0,41			22,15	14,70	0,40	0,174	0,690			
V_36			0,33			22,45	14,62	0,39	0,172	0,693			
V_19			0,32			22,44	14,66	0,30	0,110	0,711			
V_83			0,62			18,72	8,58	0,48	0,259	0,623	0,684	0,687	7
V_76			0,60			18,74	8,67	0,49	0,268	0,623			
V_62			0,45			18,78	8,90	0,44	0,204	0,637			
V_54			0,43			18,81	9,04	0,35	0,156	0,660			
V_21			0,35			18,86	9,36	0,29	0,090	0,676			
V_67			0,34			18,79	8,87	0,38	0,153	0,650			
V_53			0,34			18,62	9,29	0,30	0,107	0,674			

V_77						0,70	14,14	10,01	0,57	0,402	0,707	0,762	0,761	6
V_82						0,68	14,32	10,02	0,53	0,298	0,718			
V_61						0,64	14,43	9,77	0,55	0,382	0,712			
V_69						0,58	13,85	10,91	0,47	0,226	0,736			
V_71						0,46	14,36	10,70	0,43	0,204	0,746			
V_63						0,44	14,30	10,78	0,45	0,218	0,739			
V_27						0,60	19,65	10,08	0,49	0,254	0,634	0,69	0,694	8
V_26						0,51	20,11	10,29	0,39	0,175	0,657			
V_34						0,50	19,97	10,77	0,27	0,093	0,686			
V_30						0,46	19,60	10,62	0,40	0,178	0,656			
V_39						0,44	19,93	10,51	0,38	0,162	0,659			
V_18						0,42	19,76	10,79	0,30	0,120	0,679			
V_16						0,38	19,74	10,69	0,38	0,149	0,661			
V_38						0,35	19,81	10,37	0,42	0,196	0,650			

Prospetto riassuntivo degli item che concorrono a formare il punteggio delle varie scale:

- scala 1: item73, item66, item65, item72, item60, item64, item56, item74;
- scala 2: item13, item31, item49, item15, item42, item01, item20, item08, item47, item55, item48, item43, item68, item44;
- scala 3: item40, item33, item07, item52, item50, item46, item35, item03, item11, item24, item05;
- scala 4: item57, item80, item78, item59, item86, item75, item84, item81, item58, item79, item85;
- scala 5: item29, item23, item32, item22, item09, item12, item14, item36, item19;
- scala 6: item83, item76, item62, item54, item21, item67, item53;
- scala 7: item77, item82, item61, item69, item71, item63;
- scala 8: item27, item26, item34, item30, item39, item18, item16, item38.

In questo nuovo questionario le scale sono presentate di seguito raggruppando gli item correlati ai fattori corrispettivi. Per ora, non si precisano i costrutti o concetti teorici che li sottendono per evitare ridondanze. Le scale definitive, invece, sono descritte nel paragrafo 3.2.3.

#### Scala 1

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
23,28	25,500	5,050	,852	,854	8

- 73 \_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.  
 66 \_ Provo piacere a lavorare con altri.  
 65 \_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.  
 72 \_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.  
 60 \_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.  
 64 \_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.  
 56 \_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.  
 74 \_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.

### Scala 2

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
40,46	38,101	6,173	,810	,812	14

- 13 \_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.  
 31 \_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.  
 49 \_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.  
 15 \_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.  
 42 \_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.  
 01 \_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.  
 20 \_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.  
 08 \_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.  
 47 \_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.  
 55 \_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.  
 48 \_ All'inizio di un compito o di una attività verifico quali sono le cose che devo fare.  
 43 \_ Quando imparo qualcosa di impegnativo mi segno con cura le cose più importanti.  
 68 \_ 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.  
 44 \_ Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero.

### Scala 3

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
23,47	32,211	5,675	,806	,805	11

- 40 \_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.  
 33 \_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.  
 07 \_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.  
 52 \_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.

- 50\_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.
- 46\_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.
- 35\_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.
- 03\_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.
- 11\_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.
- 24\_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.
- 05\_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.

*Scala 4*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
31,27	27,714	5,264	,803	,806	11

- 57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.
- 80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.
- 78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirvi.
- 59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.
- 86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.
- 75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.
- 84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.
- 81\_ Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.
- 58\_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.
- 79\_ Do molta importanza a quello che faccio.
- 85\_ Ho un quadro di valori che mi permette di giudicare fatti e persone.

*Scala 5*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
25,28	17,685	4,205	,717	,720	9

- 29\_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.
- 23\_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.
- 32\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.
- 22\_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.

- 09\_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.  
 12\_ Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita.  
 14\_ Di fronte a una situazione difficile rifletto su come posso superarla.  
 36\_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.  
 19\_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.

*Scala 6*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
21,89	11,587	3,404	,684	,687	7

- 83\_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.  
 76\_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.  
 62\_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.  
 54\_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.  
 21\_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.  
 67\_ Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.  
 53\_ Stare con gli altri per me è un grande valore.

*Scala 7*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
17,08	14,253	3,775	,762	,761	6

- 77\_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.  
 82\_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.  
 61\_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.  
 69\_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.  
 71\_ Sento di vivere pienamente.  
 63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.

*Scala 8*

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
22,65	13,158	3,627	,690	,694	8

- 27\_ Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.

- 26\_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.
- 34\_ Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo.
- 30\_ Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.
- 39\_ Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.
- 18\_ Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla.
- 16\_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.
- 38\_ Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.

#### 3.2.2.4. Nuovo questionario per soggetti polacchi

Di seguito riportiamo il questionario ricostruito omettendo gli item inconsistenti e lasciando soltanto quelli confermati dall'analisi fattoriale congiunta all'item analisi presentata nel paragrafo precedente.

PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SPESSO	OUASI SEMPRE O SEMPRE
01_ Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione.	1	2	3	4
03_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.	1	2	3	4
05_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.	1	2	3	4
07_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.	1	2	3	4
08_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.	1	2	3	4
09_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.	1	2	3	4
11_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.	1	2	3	4
12_ Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita.	1	2	3	4
13_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.	1	2	3	4
14_ Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla.	1	2	3	4
15_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.	1	2	3	4
16_ Sono preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso.	1	2	3	4
18_ Quando decido di fare qualcosa, non ci penso due volte ad attuarla.	1	2	3	4
19_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.	1	2	3	4
20_ Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto con cura su che cosa devo fare.	1	2	3	4
21_ In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.	1	2	3	4
22_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.	1	2	3	4

<b>PRIMA PARTE</b>	<b>MAI O QUASI MAI</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>SPESSO</b>	<b>OUASI SEMPRE O SEMPRE</b>
23_ Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.	1	2	3	4
24_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.	1	2	3	4
26_ In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri.	1	2	3	4
27_ Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica.	1	2	3	4
29_ Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.	1	2	3	4
30_ Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro.	1	2	3	4
31_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.	1	2	3	4
32_ Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.	1	2	3	4
33_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.	1	2	3	4
34_ Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo.	1	2	3	4
35_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.	1	2	3	4
36_ Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.	1	2	3	4
38_ Di fronte a una nuova sfida mi sento spinto/a ad affrontarla.	1	2	3	4
39_ Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri.	1	2	3	4
40_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.	1	2	3	4
42_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.	1	2	3	4
43_ Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti.	1	2	3	4
44_ Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.	1	2	3	4
46_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.	1	2	3	4
47_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.	1	2	3	4
48_ All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare.	1	2	3	4
49_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.	1	2	3	4
50_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.	1	2	3	4
52_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.	1	2	3	4

<b>SECONDA PARTE</b>	<b>PER NULLA D'ACCORDO</b>	<b>SOLO IN PARTE D'ACCORDO</b>	<b>ABBASTANZA D'ACCORDO</b>	<b>PIENAMENTE D'ACCORDO</b>
53_ Stare con gli altri per me è un grande valore.	1	2	3	4
54_ La capacità di una persona dipende dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi.	1	2	3	4

SECONDA PARTE	PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	PIENAMENTE D'ACCORDO
55_ Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.	1	2	3	4
56_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.	1	2	3	4
57_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.	1	2	3	4
58_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.	1	2	3	4
59_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.	1	2	3	4
60_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	1	2	3	4
61_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.	1	2	3	4
62_ Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno.	1	2	3	4
63_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.	1	2	3	4
64_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.	1	2	3	4
65_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.	1	2	3	4
66_ Provo piacere a lavorare con altri.	1	2	3	4
67_ Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità.	1	2	3	4
68_ 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.	1	2	3	4
69_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.	1	2	3	4
71_ Sento di vivere pienamente.	1	2	3	4
72_ Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più.	1	2	3	4
73_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.	1	2	3	4
74_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.	1	2	3	4
75_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.	1	2	3	4
76_ Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato molto.	1	2	3	4
77_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.	1	2	3	4
78_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.	1	2	3	4
79_ Do molta importanza a quello che faccio.	1	2	3	4
80_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.	1	2	3	4
81_ Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante.	1	2	3	4
82_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.	1	2	3	4
83_ La capacità di riuscire dipende dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione.	1	2	3	4
84_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.	1	2	3	4

SECONDA PARTE	PER NULLA D'ACCORDO	SOLO IN PARTE D'ACCORDO	ABBASTANZA D'ACCORDO	PIENAMENTE D'ACCORDO
85_ Ho un quadro di valori che mi permette di giudicare fatti e persone.	1	2	3	4
86_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.	1	2	3	4

### 3.2.3. Analisi fattoriali conclusive a 6 fattori, soluzioni ruotate e analisi degli item

La differenza culturale tra studenti polacchi e italiani e quindi soprattutto il senso nella traduzione del questionario ha condotto ad un risultato a 6 fattori robusti e stabili confermati per l'unico campione e riconfermati per i due campioni di studenti raggiunti dalla somministrazione.

I risultati dell'analisi fattoriale e dell'analisi di affidabilità delle scale sono riportati di seguito. Il questionario che inizialmente era composto da 86 item per 9 fattori ipotizzati viene ridotto a 55 item che concorrono a costituire 6 scale. Gli item esclusi sono i seguenti: 01, 02, 04, 06, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 25, 26, 27, 28, 30, 34, 37, 38, 39, 43, 45, 48, 54, 62, 67, 76, 79, 81,83, 85.

Tab. 13 - Matrice delle componenti ruotate - Statistiche di affidabilità.

Matrice delle componenti ruotate							Statistiche di affidabilità							
Fattore/Componente	1	2	3	4	5	6	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso	Alfa di Cronbach della scala	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
							V66	,726						26,58
V72	,721						26,82	24,802	,632	,435	,823			
V73	,721						26,65	24,829	,634	,427	,823			
V65	,712						26,80	24,484	,620	,416	,823			
V64	,648						26,72	25,435	,587	,360	,827			
V60	,646						26,70	25,015	,547	,341	,831			
V74	,602						26,68	25,656	,519	,300	,833			
V56	,549						26,40	26,297	,462	,227	,838			
V70	,478						26,89	26,480	,409	,188	,843			
V53	,475						26,26	27,028	,393	,171	,844			
V40		,682					21,81	28,656	,565	,331	,801	,822	,822	11
V33		,647					21,70	28,579	,548	,313	,802			

V7	,630			21,85	29,433	,531	,306	,804			
V52	,629			21,84	29,023	,511	,278	,806			
V11	,586			22,12	29,669	,485	,244	,808			
V50	,583			21,49	29,318	,492	,259	,808			
V3	,566			21,99	29,549	,476	,260	,809			
V46	,565			21,68	29,661	,462	,217	,811			
V35	,560			21,69	29,502	,455	,231	,811			
V24	,559			21,57	29,338	,496	,261	,807			
V5	,486			22,31	30,905	,363	,143	,819			
V13		,609		25,62	17,827	,447	,226	,747	,768	,773	10
V31		,604		25,70	17,593	,507	,273	,740			
V15		,600		25,99	17,633	,430	,197	,750			
V49		,593		25,84	17,314	,530	,295	,737			
V55		,503		25,85	17,915	,445	,202	,748			
V8		,468		25,80	17,804	,448	,214	,747			
V42		,443		26,00	17,942	,404	,171	,753			
V47		,416		25,83	18,211	,386	,161	,755			
V44		,396		25,91	17,302	,415	,181	,753			
V68		,380		26,23	17,683	,351	,137	,762			
V23			,611	24,74	16,946	,363	,146	,713	,730	,732	10
V32			,532	24,76	16,714	,405	,195	,706			
V9			,517	24,87	16,876	,381	,150	,710			
V29			,496	24,79	16,949	,396	,190	,708			
V22			,486	24,61	16,701	,420	,211	,704			
V36			,482	24,69	16,871	,408	,196	,706			
V21			,461	24,55	16,826	,391	,165	,708			
V41			,448	24,77	17,004	,401	,167	,707			
V19			,424	24,74	16,815	,331	,136	,719			
V51			,368	24,91	16,949	,403	,193	,707			
V77			,744	14,10	9,779	,579	,406	,702	,759	,759	6
V82			,717	14,22	9,793	,596	,372	,697			
V69			,667	13,91	10,484	,502	,262	,723			

V61				,626	14,11	9,901	,518	,334	,718			
V71				,450	14,16	10,699	,414	,185	,746			
V58				,394	14,21	10,652	,397	,170	,751			
V57				,638	20,09	13,358	,431	,196	,759	,775	,776	8
V59				,586	19,78	13,616	,417	,180	,761			
V80				,574	19,80	12,756	,554	,313	,738			
V78				,513	20,03	13,512	,464	,223	,753			
V86				,506	19,56	13,073	,561	,328	,738			
V63				,470	20,00	12,924	,486	,251	,750			
V75				,443	19,78	13,448	,488	,244	,750			
V84				,390	19,63	13,754	,418	,189	,761			

Tab. 14 - Varianza totale spiegata.

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	8,431	15,328	15,328	8,431	15,328	15,328	4,351	7,911	7,911
2	4,319	7,853	23,181	4,319	7,853	23,181	4,150	7,545	15,456
3	3,156	5,738	28,919	3,156	5,738	28,919	3,473	6,314	21,770
4	2,406	4,375	33,294	2,406	4,375	33,294	3,074	5,590	27,360
5	1,343	2,443	35,736	1,343	2,443	35,736	2,993	5,443	32,803
6	1,315	2,392	38,128	1,315	2,392	38,128	2,929	5,325	38,128

Tab. 15 - Matrice di trasformazione dei componenti.

Componente	1	2	3	4	5	6
1	,451	-,189	,506	,394	,403	,433
2	,337	,893	,041	,239	-,074	-,158
3	-,819	,221	,323	,387	,113	,116
4	-,106	,295	-,342	-,422	,666	,404
5	-,021	,159	,678	-,671	-,223	,117
6	-,003	,077	-,248	,092	-,572	,773

Le scale pertanto scelte nel modello a 6 proposto e valido sia per gli studenti italiani, sia per quelli polacchi possono individuare nei soggetti le seguenti competenze strategiche:

1. ... nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento
2. ... nel gestire forme accentuate di ansietà
3. ... nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione
4. ... di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi
5. ... nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa
6. ... in ambito motivazionale (percezione di competenza)

In dettaglio possono così essere descritte e giustificate nei paragrafi che seguono.

#### 3.2.3.1. Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento

Il fattore tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia a quello di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

Un punteggio superiore alla media indica una disponibilità maggiore della media; uno inferiore, una disponibilità minore della media. Un punteggio elevato indica la percezione che lo studente ha di essere capace di collaborare con altri e di dare a ciò grande valore soggettivo.

**Tab. 16**

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
29,61	30,963	5,564	,845	,845	10

- 66\_ Provo piacere a lavorare con altri.  
 72\_ Quando lavoro con altri riesco ad impegnarmi di più.  
 73\_ Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.  
 65\_ Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.  
 64\_ Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.  
 60\_ Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.  
 74\_ Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.  
 56\_ Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.  
 70\_ Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.  
 53\_ Stare con gli altri per me è un grande valore.

### 3.2.3.2. Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

Un punteggio superiore alla media indica una debole competenza; uno inferiore, una competenza maggiore della media. Un punteggio elevato indica la percezione che lo studente ha di non essere in grado di controllare gli stati di ansietà o di nervosismo in maniera adeguata.

Tab. 17

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
24,01	34,978	5,914	,822	,822	11

40\_ Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.

33\_ Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.

07\_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.

52\_ Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.

11\_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.

50\_ Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene.

03\_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dal panico.

46\_ Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.

35\_ Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.

24\_ Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.

05\_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.

### 3.2.3.3. Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione

La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il "controllo dell'azione", cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecu-

zione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

Un punteggio superiore alla media indica una percezione di competenza maggiore della media; uno inferiore, una percezione di competenza minore della media. Un punteggio elevato indica la percezione che lo studente ha di essere in grado di affrontare positivamente i compiti che normalmente lo coinvolgono sia nel lavoro che nello studio.

**Tab. 18**

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
28,75	21,331	4,619	,768	,773	10

- 13\_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.
- 31\_ Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.
- 15\_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.
- 49\_ Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.
- 55\_ Quando si tratta di apprendere cose nuove riesco veramente a impegnarmi.
- 08\_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.
- 42\_ Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.
- 47\_ Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.
- 44\_ Mi piace svolgere un compito, che mi impegna davvero.
- 68\_ 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.

#### 3.2.3.4. Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi

I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecita l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo, per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

**Tab. 19**

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
27,49	20,215	4,496	,730	,732	10

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

#### 3.2.3.5. Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Il fattore tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

Un punteggio superiore alla media indica una competenza maggiore della media; uno inferiore, una competenza minore della media. Un punteggio elevato indica la percezione che lo studente ha di essere in grado di attribuire senso e prospettiva alla propria esistenza; è un indice di maturità personale.

Tab. 20

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
16,96	14,036	3,746	,759	,759	6

- 77 \_ Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.  
 82 \_ Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.  
 69 \_ Ho capito che cosa è veramente importante per me.  
 61 \_ Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.  
 71 \_ Sento di vivere pienamente.  
 58 \_ Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.

#### 3.2.3.6. Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza)

La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è

estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

**Tab. 21**

MEDIA	VARIANZA	DS	ALFA DI CRONBACH	ALFA DI CRONBACH'S BASATA SU ITEM STANDARDIZZATI	N DI ITEM
22,67	16,838	4,103	,775	,776	8

57\_ Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.

59\_ Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.

80\_ Ho una grande fiducia nelle mie capacità.

78\_ Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.

86\_ Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.

63\_ Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.

75\_ Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.

84\_ Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.

### 3.3. Il nuovo questionario

Il nuovo questionario che si può utilizzare può essere il seguente compatto (55 item), robusto e affidabile.

	PRIMA PARTE	MAI O QUASI MAI	OUALCHE VOLTA	SPESSO	OUASI SEMPRE O SEMPRE
01	03_ Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro sono preso/a dal panico.	1	2	3	4
02	05_ In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a.	1	2	3	4
03	07_ Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile.	1	2	3	4
04	08_ Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà.	1	2	3	4
05	09_ Verifico se gli altri comprendono bene le mie argomentazioni.	1	2	3	4
06	11_ Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio.	1	2	3	4
07	13_ Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica.	1	2	3	4
08	15_ Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo.	1	2	3	4
09	19_ Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire.	1	2	3	4

	<b>PRIMA PARTE</b>	<b>MAI O QUASI MAI</b>	<b>QUALCHE VOLTA</b>	<b>SPESSO</b>	<b>OUASI SEMPRE O SEMPRE</b>
10	21_In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti.	1	2	3	4
11	22_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so.	1	2	3	4
12	23_Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà.	1	2	3	4
13	24_Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento.	1	2	3	4
14	29_Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni.	1	2	3	4
15	31_Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene.	1	2	3	4
16	32_Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare.	1	2	3	4
17	33_Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a.	1	2	3	4
18	35_Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio.	1	2	3	4
19	36_Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare.	1	2	3	4
20	40_Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene.	1	2	3	4
21	41_Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono.	1	2	3	4
22	42_Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo.	1	2	3	4
23	44_Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero.	1	2	3	4
24	46_Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente.	1	2	3	4
25	47_Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono.	1	2	3	4
26	49_Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più.	1	2	3	4
27	50_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	51_Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato.	1	2	3	4
29	52_Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a.	1	2	3	4

	<b>SECONDA PARTE</b>	<b>PER NULLA D'ACCORDO</b>	<b>SOLO IN PARTE D'ACCORDO</b>	<b>ABBASTANZA D'ACCORDO</b>	<b>PIENAMENTE D'ACCORDO</b>
30	53_Stare con gli altri per me è un grande valore.	1	2	3	4
31	55_Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi.	1	2	3	4
32	56_Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme.	1	2	3	4
33	57_Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo.	1	2	3	4
34	58_Ho una filosofia di vita che è in grado di dare significato alla mia esistenza.	1	2	3	4

	<b>SECONDA PARTE</b>	<b>PER NULLA D'ACCORDO</b>	<b>SOLO IN PARTE D'ACCORDO</b>	<b>ABBASTANZA D'ACCORDO</b>	<b>PIENAMENTE D'ACCORDO</b>
35	59_Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona veramente capace.	1	2	3	4
36	60_Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare.	1	2	3	4
37	61_Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa.	1	2	3	4
38	63_Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita.	1	2	3	4
39	64_Mi sento motivato/a quando lavoro con altri.	1	2	3	4
40	65_Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare.	1	2	3	4
41	66_Provo piacere a lavorare con altri.	1	2	3	4
42	68_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.	1	2	3	4
43	69_Ho capito che cosa è veramente importante per me.	1	2	3	4
44	70_Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni.	1	2	3	4
45	71_Sento di vivere pienamente.	1	2	3	4
46	72_Quando lavoro con altri riesco ad impegnarmi di più.	1	2	3	4
47	73_Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo.	1	2	3	4
48	74_Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno.	1	2	3	4
49	75_Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni.	1	2	3	4
50	77_Ho un'idea molto chiara su quello che vorrei fare nella mia vita.	1	2	3	4
51	78_Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro/a di riuscirci.	1	2	3	4
52	80_Ho una grande fiducia nelle mie capacità.	1	2	3	4
53	82_Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita.	1	2	3	4
54	84_Se mi sono preparato bene, sono sicuro di riuscire anche in compiti impegnativi.	1	2	3	4
55	86_Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività.	1	2	3	4

Di seguito sono riportati nelle Tab. 22, 23, 24 i dati normativi del questionario a 6 scale. Possono essere di utilità per un riferimento serio anche se non si possono reputare ancora rappresentativi a livello nazionale o internazionale a causa della strategia di campionamento adottata nel disegno di ricerca.

**Tab. 22** - Punteggi normativi totali delle 6 scale.

<b>N</b>		<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>
<b>VALIDI</b>		<b>2964</b>	<b>2978</b>	<b>2974</b>	<b>2989</b>	<b>2986</b>	<b>2966</b>
Media		29,61	24,01	28,75	27,49	16,94	22,67
Deviazione standard		5,56	5,91	4,62	4,50	3,75	4,10
Varianza		30,96	34,98	21,33	20,21	14,04	16,84
Minimo		10	11	12	10	6	8
Massimo		40	44	40	40	24	32
Percentili	5	20	15	21	20	10	16
	10	22	17	23	22	12	18
	25	26	20	26	24	14	20
	50	30	24	29	28	17	23
	75	34	28	32	31	20	26
	90	37	32	35	33	22	28
	95	38	34	36	35	23	29

**Tab. 23** - Punteggi normativi delle 6 scale distinti per genere.

<b>SESSO MASCHIO</b>		<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>
<b>N</b>		<b>1955</b>	<b>1961</b>	<b>1953</b>	<b>1969</b>	<b>1963</b>	<b>1956</b>
<b>VALIDI</b>							
Media		29,45	23,35	28,68	27,41	17,02	22,94
Deviazione standard		5,59	5,72	4,57	4,45	3,72	4,03
Varianza		31,22	32,73	20,93	19,77	13,84	16,20
Minimo		10	11	12	10	6	8
Massimo		40	41	40	40	24	32
Percentili	5	20	14	21	20	11	16
	10	22	16	23	22	12	18
	25	26	19	26	24	15	20
	50	30	23	29	28	17	23
	75	34	27	32	31	20	26
	90	37	31	35	33	22	28
	95	38	34	36	34	23	29

<b>SESSO FEMMINA</b>		<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>
<b>N</b>		<b>970</b>	<b>977</b>	<b>980</b>	<b>980</b>	<b>984</b>	<b>971</b>
<b>VALIDI</b>							
Media		29,95	25,27	28,83	27,63	16,79	22,09
Deviazione std.		5,49	6,03	4,69	4,58	3,80	4,19
Varianza		30,15	36,35	21,99	20,98	14,45	17,53
Minimo		13	12	14	13	6	8
Massimo		40	44	40	40	24	32
Percentili	5	20	16	21	20	10	15
	10	23	18	23	22	12	17
	25	26	21	26	25	14	19
	50	30	25	29	28	17	22
	75	34	29	32	31	20	25
	90	37	33	35	33	22	28
	95	38	36	37	35	23	29

**Tab. 24 -** Punteggi normativi delle 6 scale distinti per tipo di scuola.

TIPO DI SCUOLA CFP		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	VALIDI	1362	1367	1372	1371	1368	1366
	Media	30,06	24,42	29,02	27,17	17,20	22,92
	Deviazione standard	5,46	5,85	4,70	4,52	3,62	4,02
	Varianza	29,80	34,20	22,05	20,43	13,10	16,15
	Minimo	10	11	13	10	6	8
	Massimo	40	44	40	40	24	32
	Percentili						
	5	21	15	21	20	11	16
	10	23	17	23	21	12	18
	25	26	20	26	24	15	20
	50	30	24	29	27	17	23
	75	34	29	32	30	20	26
	90	37	32	35	33	22	28
	95	39	35	37	34	23	30

TIPO DI SCUOLA ITI O ALTRO		F1	F2	F3	F4	F5	F6
N	VALIDI	1602	1611	1602	1618	1618	1600
	Media	29,23	23,65	28,52	27,77	16,73	22,46
	Deviazione std.	5,63	5,95	4,54	4,46	3,84	4,16
	Varianza	31,65	35,39	20,61	19,88	14,73	17,34
	Minimo	11	11	12	13	6	8
	Massimo	40	42	40	40	24	32
	Percentili						
	5	20	15	21	20	10	15
	10	22	16	23	22	12	17
	25	25	19	25	25	14	20
	50	30	23	28	28	17	22
	75	33	27	32	31	20	25
	90	37	32	34	34	22	28
	95	38	34	36	35	23	29

#### 4. DIFFERENZE TRA I GRUPPI ATTRAVERSO L'ANALISI DELLA VARIANZA

La struttura articolata del questionario, provvisto di un apparato di variabili socio-anagrafiche utili e interessanti, ha consentito un'esplorazione di dati raggruppati secondo le modalità nominali di alcune variabili moderatrici come il genere (maschio, femmina), il tipo di scuola (CFP, ITI o altro), gruppo nazionale (Italia, Polonia), Fascia d'età, Anno di corso (Terzo, Quarto, Quinto), Macro indirizzo formativo. I sei fattori prodotti dall'analisi fattoriale e dall'analisi degli item sono stati confrontati a partire dalle misure di tendenza centrale secondo le modalità delle variabili moderatrici (dati standardizzati) attraverso l'analisi della varianza. In tal modo si sono individuate alcune differenze non casuali tra gruppi, ma statisticamente significative (con un alfa di 0,05 assunto come riferimento per la verifica e l'interpretazione), cioè dipendenti dalla modalità della variabile scelta per distinguere i raggruppamenti. (Nelle tabelle che seguono le abbreviazioni hanno i seguenti significati: N = numerosità; M = Media; DS = Deviazione Standard; ES = Errore Standard; Lim inf = Limite inferiore; Lim sup = Limite superiore; Min = minimo; Max = massimo; df = gradi di libertà; F = F di Fisher; Sig. = significatività)

#### 4.1. Differenze dovute al genere (maschi e femmine)

Tab. 25 - Descrittive Fattori \* Genere.

		N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max
						Lim inf	Lim sup		
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Maschio	1955	-,029	1,004	,023	-,073	,016	-3,52	1,87
	Femmina	970	,060	,987	,032	-,002	,123	-2,99	1,87
	Totale	2925	,001	,999	,018	-,036	,037	-3,52	1,87
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Maschio	1961	-,111	,967	,022	-,154	-,069	-2,20	2,87
	Femmina	977	,213	1,019	,033	,149	,277	-2,03	3,38
	Totale	2938	-,004	,997	,018	-,040	,032	-2,20	3,38
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Maschio	1953	-,016	,990	,022	-,060	,028	-3,63	2,44
	Femmina	980	,017	1,015	,032	-,047	,080	-3,19	2,44
	Totale	2933	-,005	,999	,018	-,041	,031	-3,63	2,44
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Maschio	1969	-,018	,989	,022	-,062	,026	-3,89	2,78
	Femmina	980	,030	1,019	,033	-,034	,094	-3,22	2,78
	Totale	2949	-,002	,999	,018	-,038	,034	-3,89	2,78
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Maschio	1963	,020	,993	,022	-,024	,064	-2,92	1,88
	Femmina	984	-,041	1,015	,032	-,104	,023	-2,92	1,88
	Totale	2947	,000	1,001	,018	-,036	,036	-2,92	1,88
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Maschio	1956	,067	,981	,022	,024	,111	-3,57	2,27
	Femmina	971	-,140	1,020	,033	-,205	-,076	-3,57	2,27
	Totale	2927	-,001	,999	,018	-,038	,035	-3,57	2,27

Tab. 26 - ANOVA univariata Fattori \* Genere (Maschio Femmina).

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	5,168	1	5,168	5,184	<b>,023</b>
	Entro gruppi	2913,594	2923	,997		
	Totale	2918,762	2924			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	68,571	1	68,571	70,675	<b>,000</b>
	Entro gruppi	2848,604	2936	,970		
	Totale	2917,175	2937			

F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	,704	1	,704	,705	,401
	Entro gruppi	2924,460	2931	,998		
	Totale	2925,163	2932			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	1,477	1	1,477	1,480	,224
	Entro gruppi	2940,980	2947	,998		
	Totale	2942,457	2948			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	2,443	1	2,443	2,441	,118
	Entro gruppi	2946,578	2945	1,001		
	Totale	2949,021	2946			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	27,981	1	27,981	28,306	,000
	Entro gruppi	2891,364	2925	,989		
	Totale	2919,345	2926			

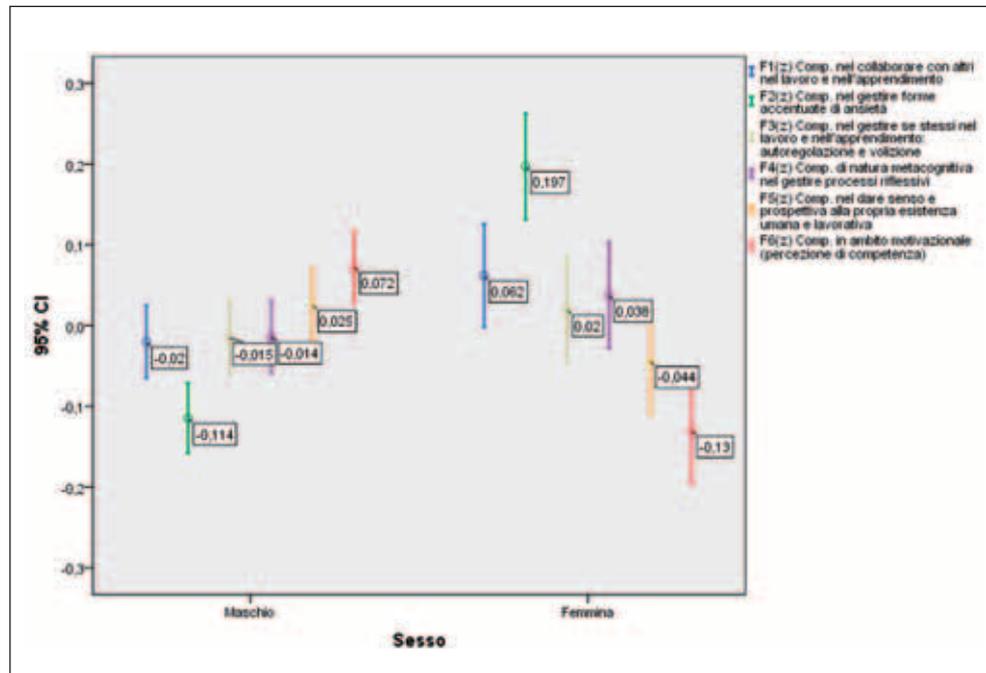


Fig. 1 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del genere). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6

Come si può notare le differenze legate al genere sono significative per la scala 1 “competenze nel collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento”, per la scala 2 “competenze nel gestire forme accentuate di ansietà” e per la scala 3 “percezione di competenza in ambito motivazionale”. Le ragazze si percepiscono più competenti dei ragazzi ( $F=5,184$ ;  $p=0,023$ ) nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell’apprendimento, ma decisamente molto meno ( $F=70,675$   $p>0,001$ ) nel gestire forme accentuate di ansietà. La percezione elevata di competenza in ambito motivazionale è più marcata nei ragazzi ( $F=28,306$ ;  $p>0,001$ ) a differenza delle ragazze.

#### 4.2. Differenze dovute al tipo di scuola (CFP e “ITI o altro”)

Tab. 27 - Descrittive Fattori \* Tipo di scuola.

		N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max
						Lim Inf	Lim Sup		
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	CFP	1362	,080	,981	,027	,028	,132	-3,52	1,87
	ITI o altro	1602	-,068	1,011	,025	-,118	-,019	-3,34	1,87
	Totale	2964	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,52	1,87
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	CFP	1367	,070	,989	,027	,018	,122	-2,20	3,38
	ITI o altro	1611	-,059	1,006	,025	-,109	-,010	-2,20	3,04
	Totale	2978	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,20	3,38
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	CFP	1372	,059	1,017	,027	,005	,112	-3,41	2,44
	ITI o altro	1602	-,050	,983	,025	-,098	-,002	-3,63	2,44
	Totale	2974	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,63	2,44
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	CFP	1371	-,073	1,005	,027	-,126	-,019	-3,89	2,78
	ITI o altro	1618	,061	,992	,025	,013	,110	-3,22	2,78
	Totale	2989	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,89	2,78
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	CFP	1368	,068	,966	,026	,017	,119	-2,92	1,88
	ITI o altro	1618	-,057	1,025	,025	-,107	-,007	-2,92	1,88
	Totale	2986	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,92	1,88
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	CFP	1366	,061	,979	,026	,009	,113	-3,57	2,27
	ITI o altro	1600	-,052	1,015	,025	-,102	-,002	-3,57	2,27
	Totale	2966	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,57	2,27

**Tab. 28** - ANOVA univariata Fattori \* Tipo di scuola (CFP - "ITI o altro").

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	16,193	1	16,193	16,276	<b>,000</b>
	Entro gruppi	2946,807	2962	,995		
	Totale	2963,000	2963			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	12,374	1	12,374	12,421	<b>,000</b>
	Entro gruppi	2964,626	2976	,996		
	Totale	2977,000	2977			
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	8,731	1	8,731	8,754	<b>,003</b>
	Entro gruppi	2964,269	2972	,997		
	Totale	2973,000	2973			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	13,324	1	13,324	13,380	<b>,000</b>
	Entro gruppi	2974,676	2987	,996		
	Totale	2988,000	2988			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	11,626	1	11,626	11,668	<b>,001</b>
	Entro gruppi	2973,374	2984	,996		
	Totale	2985,000	2985			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	9,382	1	9,382	9,409	<b>,002</b>
	Entro gruppi	2955,618	2964	,997		
	Totale	2965,000	2965			

Le differenze dovute al tipo di scuola distinto tra i CFP (Centri di Formazione Professionale) e "ITI o altro" (Istituti Tecnici Industriali e altri della scuola secondaria superiore) sono tutte significative.

Gli studenti dei CFP si presentano con una percezione di competenza superiore nel collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento ( $F=16,276$ ;  $p>0,001$ ) rispetto a quella manifestata dai compagni che frequentano l'ITI o altre scuole superiori. Risultati analoghi con differenze statisticamente significative sono da riscontrare nella competenza a gestire le forme più accentuate di ansietà ( $F=12,421$ ;  $p>0,001$ ), nell'autoregolazione a gestire se stessi nel lavoro e nello studio ( $F=8,754$ ;  $p=0,003$ ), nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa ( $F=11,668$ ;  $p=0,001$ ) e nel sentirsi competenti in strategie legate alla moti-

vazione ( $F=9,409$ ;  $p=0,002$ ). D'altra parte è evidentemente interessante rilevare la tendenza inversa per la quale gli studenti dell'ITI o di altre istituzioni scolastiche identificano in sé una competenza di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi significativamente superiore ( $F=13,380$ ;  $p>0,001$ ) rispetto a quella sentita dai compagni che frequentano i CFP.

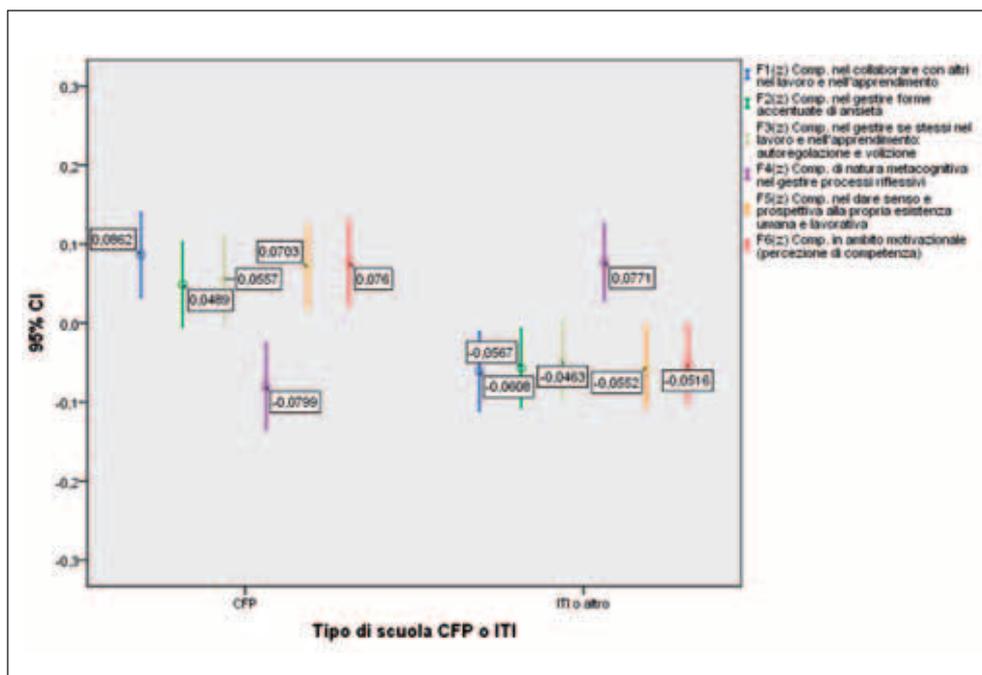


Fig. 2 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del tipo di scuola). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6

### 4.3. Differenze dovute alla provenienza nazionale (Italia e Polonia)

Tab. 29 - ANOVA univariata Fattori \* Gruppo nazionale di provenienza (Italia - Polonia).

		N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max
						Lim Inf	Lim Sup		
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	POLONIA	973	-,104	1,019	,033	-,168	-,040	-3,34	1,87
	ITALIA	1991	,051	,987	,022	,008	,094	-3,52	1,87
	Totale	2964	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,52	1,87

F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	POLONIA	988	-,090	,960	,031	-,150	-,030	-2,20	3,38
	ITALIA	1990	,045	1,017	,023	,000	,089	-2,20	3,21
	Totale	2978	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,20	3,38
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	POLONIA	984	-,048	,999	,032	-,110	,015	-3,63	2,44
	ITALIA	1990	,024	1,000	,022	-,020	,067	-3,41	2,44
	Totale	2974	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,63	2,44
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	POLONIA	991	,085	1,011	,032	,022	,148	-3,22	2,78
	ITALIA	1998	-,042	,992	,022	-,086	,001	-3,89	2,78
	Totale	2989	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,89	2,78
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	POLONIA	993	,014	1,010	,032	-,049	,077	-2,92	1,88
	ITALIA	1993	-,007	,995	,022	-,051	,037	-2,92	1,88
	Totale	2986	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,92	1,88
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	POLONIA	978	-,064	,993	,032	-,126	-,002	-3,57	2,27
	ITALIA	1988	,032	1,002	,022	-,013	,076	-3,57	2,27
	Totale	2966	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,57	2,27

Tab. 30 - ANOVA univariata Fattori \* Provenienza nazionale (Italia - Polonia).

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	15,782	1	15,782	15,861	<b>,000</b>
	Entro gruppi	2947,218	2962	,995		
	Totale	2963,000	2963			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	11,934	1	11,934	11,978	<b>,001</b>
	Entro gruppi	2965,066	2976	,996		
	Totale	2977,000	2977			
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	3,327	1	3,327	3,329	,068
	Entro gruppi	2969,673	2972	,999		
	Totale	2973,000	2973			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	10,687	1	10,687	10,722	<b>,001</b>
	Entro gruppi	2977,313	2987	,997		
	Totale	2988,000	2988			

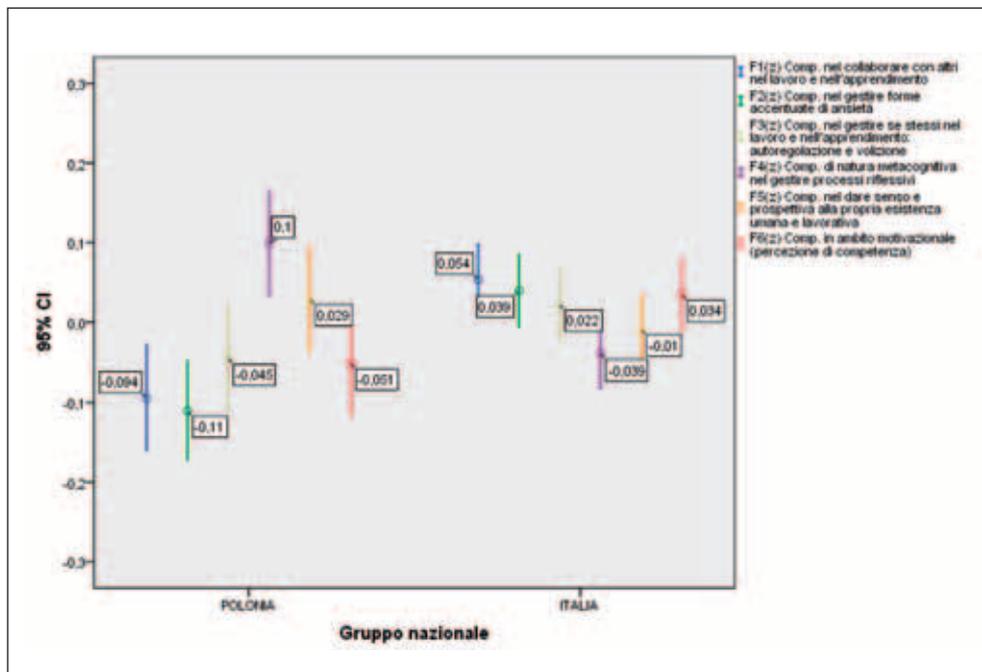


Fig. 3 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità del gruppo nazionale di provenienza). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6

Dal punto di vista dell'indagine sulle differenze significative dovute alla provenienza nazionale si distinguono gli italiani, i quali si percepiscono più competenti ( $F=15,861$ ;  $p>0,001$ ) dei polacchi nel reputarsi in grado di collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento. Ma questi ultimi si rappresentano più capaci a gestire forme accentuate d'ansia ( $F=11,978$ ;  $p=0,001$ ) rispetto agli italiani. Non ci sono particolari diversità nel saper gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento, né nel presagire abilità personali nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Entrambi i gruppi sono simili.

Ancora differenze interessanti sono da evidenziare, invece, nell'ambito metacognitivo e motivazionale. I soggetti polacchi si distinguono da quelli del campione italiano per essere decisamente più disposti a osservarsi competenti nelle abilità strategiche di natura metacognitiva e nel gestire processi riflessivi ( $F=10,772$ ;  $p=0,001$ ).

Infine, competenze strategiche in ambito motivazionale sono riconosciute più elevate ( $F=6,019$ ;  $p=0,014$ ) dal gruppo di provenienza italiana.

#### 4.4. Differenze dovute all'età (17, 18, 19, 20 e più anni compiuti)

Tab. 31 - ANOVA univariata Fattori \* Età in anni compiuti (17, 18, 19, 20 e più).

		N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max
						Lim Inf	Lim Sup		
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	17	579	,057	,970	,040	-,023	,136	-3,34	1,87
	18	539	,064	,932	,040	-,015	,143	-2,63	1,87
	19	756	-,048	1,031	,037	-,121	,026	-3,52	1,87
	20 e più	1037	-,035	1,019	,032	-,097	,027	-3,34	1,87
	Totale	2911	-,002	,997	,018	-,038	,035	-3,52	1,87
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	17	587	,198	1,012	,042	,116	,280	-2,20	3,21
	18	536	,026	,994	,043	-,058	,110	-2,20	3,38
	19	759	-,054	,979	,036	-,124	,016	-2,20	3,04
	20 e più	1042	-,096	,990	,031	-,156	-,036	-2,20	3,04
	Totale	2924	-,004	,998	,018	-,040	,032	-2,20	3,38
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	17	587	-,003	1,006	,042	-,084	,079	-3,41	2,44
	18	538	,024	1,023	,044	-,063	,111	-3,19	2,44
	19	758	-,002	,987	,036	-,072	,068	-3,19	2,44
	20 e più	1039	-,033	,989	,031	-,093	,027	-3,63	2,44
	Totale	2922	-,008	,998	,018	-,045	,028	-3,63	2,44
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	17	588	-,094	,986	,041	-,174	-,014	-3,22	2,56
	18	537	-,148	1,035	,045	-,236	-,060	-3,89	2,78
	19	764	-,024	,986	,036	-,094	,046	-3,22	2,78
	20 e più	1046	,139	,979	,030	,079	,198	-2,78	2,78
	Totale	2935	-,003	,998	,018	-,039	,033	-3,89	2,78
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	17	588	,036	,912	,038	-,038	,110	-2,92	1,88
	18	540	,116	,984	,042	,033	,199	-2,92	1,88
	19	760	-,100	1,034	,038	-,173	-,026	-2,92	1,88
	20 e più	1045	-,009	1,016	,031	-,071	,052	-2,92	1,88
	Totale	2933	-,001	,997	,018	-,037	,035	-2,92	1,88
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	17	583	,007	,931	,039	-,068	,083	-3,33	2,27
	18	535	,101	,978	,042	,018	,184	-3,57	2,27
	19	761	-,027	1,050	,038	-,102	,048	-3,33	2,27
	20 e più	1036	-,045	1,005	,031	-,106	,017	-3,57	2,27
	Totale	2915	-,003	,999	,018	-,039	,033	-3,57	2,27

**Tab. 32** - ANOVA univariata Fattori \* Età.

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	7,034	3	2,345	2,360	,070
	Entro gruppi	2887,980	2907	,993		
	Totale	2895,014	2910			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	35,164	3	11,721	11,905	,000
	Entro gruppi	2875,031	2920	,985		
	Totale	2910,194	2923			
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	1,229	3	,410	,411	,745
	Entro gruppi	2907,398	2918	,996		
	Totale	2908,627	2921			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	37,567	3	12,522	12,712	,000
	Entro gruppi	2887,389	2931	,985		
	Totale	2924,956	2934			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	15,710	3	5,237	5,291	,001
	Entro gruppi	2899,139	2929	,990		
	Totale	2914,849	2932			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	8,052	3	2,684	2,696	,044
	Entro gruppi	2898,015	2911	,996		
	Totale	2906,067	2914			

**Tab. 33** - ANOVA confronti multipli LSD.

Variabile dipendente			Differenza fra medie (I-J)	ES	Sig.
	(I) Età	(J) Età			
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	17	18	-,0077	,0597	,897
		19	,1042	,0550	,059
		20 e più	,0913	,0517	,078
	18	17	,0077	,0597	,897
		19	,1119*	,0562	,047
		20 e più	,0990	,0529	,062

	19	17	-,1042	,0550	,059
		18	-,1119*	,0562	<b>,047</b>
		20 e più	-,0129	,0477	,787
	20 e più	17	-,0913	,0517	,078
		18	-,0990	,0529	,062
		19	,0129	,0477	,787
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	17	18	,1716*	,0593	<b>,004</b>
		19	,2520*	,0545	<b>,000</b>
		20 e più	,2940*	,0512	<b>,000</b>
	18	17	-,1716*	,0593	<b>,004</b>
		19	,0804	,0560	,151
		20 e più	,1224*	,0527	<b>,020</b>
	19	17	-,2520*	,0545	<b>,000</b>
		18	-,0804	,0560	,151
		20 e più	,0420	,0474	,375
	20 e più	17	-,2940*	,0512	<b>,000</b>
		18	-,1224*	,0527	<b>,020</b>
		19	-,0420	,0474	,375
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	17	18	-,0267	,0596	,655
		19	-,0007	,0549	,989
		20 e più	,0300	,0515	,560
	18	17	,0267	,0596	,655
		19	,0259	,0563	,645
		20 e più	,0567	,0530	,285
	19	17	,0007	,0549	,989
		18	-,0259	,0563	,645
		20 e più	,0308	,0477	,519
	20 e più	17	-,0300	,0515	,560
		18	-,0567	,0530	,285
		19	-,0308	,0477	,519
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	17	18	,0544	,0592	,359
		19	-,0697	,0544	,201
		20 e più	-,2327*	,0512	<b>,000</b>

	18	17	-,0544	,0592	,359
		19	-,1241*	,0559	<b>,026</b>
		20 e più	-,2871*	,0527	<b>,000</b>
	19	17	,0697	,0544	,201
		18	,1241*	,0559	<b>,026</b>
		20 e più	-,1630*	,0472	<b>,001</b>
	20 e più	17	,2327*	,0512	<b>,000</b>
		18	,2871*	,0527	<b>,000</b>
		19	,1630*	,0472	<b>,001</b>
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	17	18	-,0804	,0593	,175
		19	,1356*	,0546	<b>,013</b>
		20 e più	,0452	,0513	,378
	18	17	,0804	,0593	,175
		19	,2160*	,0560	<b>,000</b>
		20 e più	,1256*	,0527	<b>,017</b>
	19	17	-,1356*	,0546	<b>,013</b>
		18	-,2160*	,0560	<b>,000</b>
		20 e più	-,0904	,0474	,057
	20 e più	17	-,0452	,0513	,378
		18	-,1256*	,0527	<b>,017</b>
		19	,0904	,0474	,057
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	17	18	-,0936	,0597	,117
		19	,0340	,0549	,536
		20 e più	,0518	,0517	,316
	18	17	,0936	,0597	,117
		19	,1276*	,0563	<b>,023</b>
		20 e più	,1454*	,0531	<b>,006</b>
	19	17	-,0340	,0549	,536
		18	-,1276*	,0563	<b>,023</b>
		20 e più	,0178	,0476	,709
	20 e più	17	-,0518	,0517	,316
		18	-,1454*	,0531	<b>,006</b>
		19	-,0178	,0476	,709
* - La differenza media è significativa al livello 0,05					

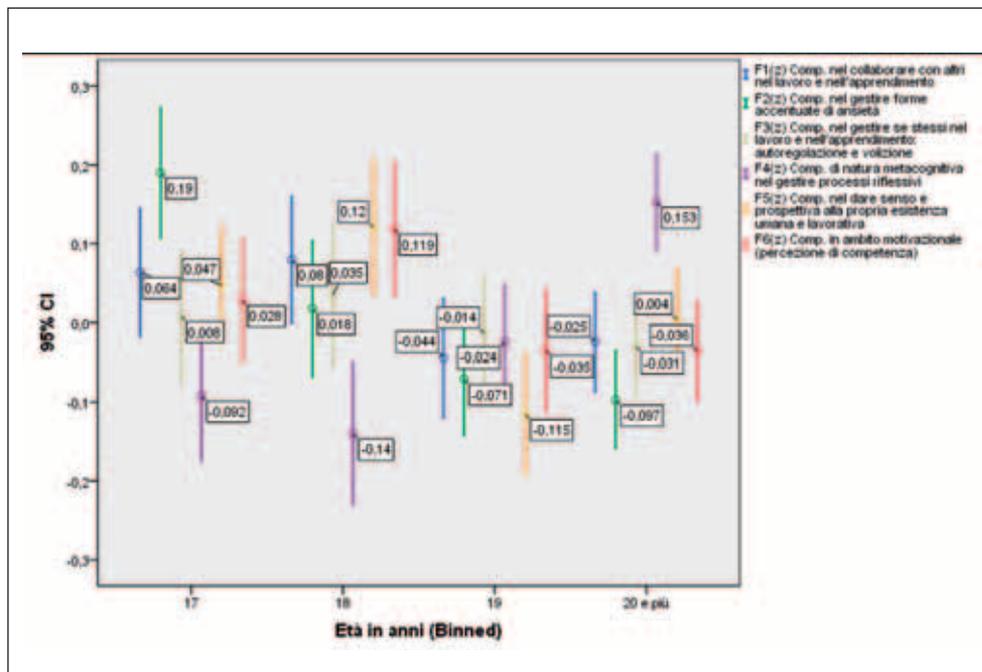


Fig. 4 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità dell'età in anni compiuti). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6

Nel considerare la variabile età in anni si sono disposte 4 fasce: 17, 18, 19 e 20 e più anni compiuti. Le differenze notevolmente più rimarcate si riscontrano nella percezione della propria competenza nel gestire forme accentuate di ansietà. Infatti, con il crescere dell'età diminuisce progressivamente, in modo statisticamente significativo ( $F=11,905$ ;  $p<0,001$ ) la percezione di non saper controllare il nervosismo e l'ansietà. La differenza tra le medie standardizzate tra studenti di 17 e 19 anni, ad esempio, è interessante (cfr. Tab. 33 dell'ANOVA confronti multipli LSD). Al contrario tra i 18 e i 20 aumenta in modo rilevante ( $F=12,712$ ;  $p<0,001$ ) la percezione di possedere competenze di natura meta cognitiva nel gestire processi riflessivi. Gli studenti sono, per così dire, relativamente più "colti" e "maturi". Mettendo a confronto distinti anni di età, soprattutto nei soggetti di 19 anni, si coglie la particolarità di una diminuzione significativa ( $F=5,291$ ;  $p=0,001$ ) di percezione di competenza nel dare senso alla propria esistenza umana e lavorativa. È l'età in cui in genere si deve scegliere se collocarsi immediatamente nel mondo del lavoro o continuare con il proseguire gli studi universitari.

Per quanto riguarda la percezione di competenza in ambito motivazionale un risultato interessante, che si ottiene da una comparazione individuabile con un note-

vole grado di significatività ( $F=2,696$ ;  $p=0,04$ ), è tra i diciottenni e i diciannovenni – ultraventenni. Questi ultimi sembrano dimostrare un minore entusiasmo motivazionale rispetto ai primi.

#### 4.5. Differenze dovute all'anno di corso frequentato (3°, 4°, 5°)

Tab. 34 - ANOVA univariata Fattori \* Anno di corso frequentato (3°, 4°, 5°).

		N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max
						Lim Inf	Lim Sup		
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Terzo	1204	,077	,979	,028	,021	,132	-3,345	1,867
	Quarto	1100	-,073	1,018	,031	-,134	-,013	-3,525	1,867
	Quinto	660	-,018	,998	,039	-,094	,059	-3,165	1,867
	Totale	2964	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,525	1,867
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Terzo	1212	,078	1,001	,029	,021	,134	-2,199	3,381
	Quarto	1108	-,054	,990	,030	-,112	,004	-2,199	3,042
	Quinto	658	-,052	1,006	,039	-,129	,025	-2,199	2,873
	Totale	2978	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,199	3,381
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Terzo	1216	,047	1,008	,029	-,010	,103	-3,411	2,435
	Quarto	1100	-,019	,997	,030	-,078	,040	-3,627	2,435
	Quinto	658	-,055	,989	,039	-,130	,021	-3,194	2,435
	Totale	2974	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,627	2,435
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Terzo	1215	-,076	1,015	,029	-,133	-,019	-3,891	2,782
	Quarto	1111	,085	1,012	,030	,026	,145	-2,779	2,782
	Quinto	663	-,003	,940	,037	-,075	,069	-3,224	2,782
	Totale	2989	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,891	2,782
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Terzo	1212	,056	,961	,028	,002	,110	-2,921	1,884
	Quarto	1112	,055	1,010	,030	-,004	,115	-2,921	1,884
	Quinto	662	-,195	1,030	,040	-,274	-,117	-2,921	1,884
	Totale	2986	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,921	1,884
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Terzo	1209	,045	,972	,028	-,010	,100	-3,575	2,274
	Quarto	1097	,001	,997	,030	-,058	,060	-3,087	2,274
	Quinto	660	-,085	1,051	,041	-,165	-,005	-3,575	2,274
	Totale	2966	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,575	2,274

**Tab. 35** - ANOVA univariata Fattori \* Anno di corso frequentato.

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	13,189	2	6,595	6,620	,001
	Entro gruppi	2949,811	2961	,996		
	Totale	2963,000	2963			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	12,372	2	6,186	6,208	,002
	Entro gruppi	2964,628	2975	,997		
	Totale	2977,000	2977			
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	4,983	2	2,491	2,494	,083
	Entro gruppi	2968,017	2971	,999		
	Totale	2973,000	2973			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	15,105	2	7,552	7,586	,001
	Entro gruppi	2972,895	2986	,996		
	Totale	2988,000	2988			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	32,509	2	16,254	16,422	,000
	Entro gruppi	2952,491	2983	,990		
	Totale	2985,000	2985			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	7,231	2	3,615	3,622	,027
	Entro gruppi	2957,769	2963	,998		
	Totale	2965,000	2965			

**Tab. 36** - ANOVA confronti multipli LSD.

Variabile dipendente	(I) Anno di corso	(J) Anno di corso	Differenza fra medie (I-J)	ES	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Terzo	Quarto	,1500*	,0416	,000
		Quinto	,0941	,0483	,052
	Quarto	Terzo	-,1500*	,0416	,000
		Quinto	-,0558	,0491	,256
	Quinto	Terzo	-,0941	,0483	,052
		Quarto	,0558	,0491	,256

F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Terzo	Quarto	,1319*	,0415	,001
		Quinto	,1300*	,0483	,007
	Quarto	Terzo	-,1319*	,0415	,001
		Quinto	-,0020	,0491	,968
	Quinto	Terzo	-,1300*	,0483	,007
		Quarto	,0020	,0491	,968
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Terzo	Quarto	,0653	,0416	,116
		Quinto	,1011*	,0484	,037
	Quarto	Terzo	-,0653	,0416	,116
		Quinto	,0358	,0493	,467
	Quinto	Terzo	-,1011*	,0484	,037
		Quarto	-,0358	,0493	,467
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Terzo	Quarto	-,1613*	,0414	,000
		Quinto	-,0732	,0482	,129
	Quarto	Terzo	,1613*	,0414	,000
		Quinto	,0881	,0490	,072
	Quinto	Terzo	,0732	,0482	,129
		Quarto	-,0881	,0490	,072
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Terzo	Quarto	-,0009	,0413	,983
		Quinto	,2516*	,0481	,000
	Quarto	Terzo	-,0009	,0413	,983
		Quinto	,2507*	,0488	,000
	Quinto	Terzo	-,2516*	,0481	,000
		Quarto	-,2507*	,0488	,000
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Terzo	Quarto	,0439	,0417	,293
		Quinto	,1301*	,0484	,007
	Quarto	Terzo	-,0439	,0417	,293
		Quinto	,0863	,0492	,080
	Quinto	Terzo	-,1301*	,0484	,007
		Quarto	-,0863	,0492	,080
* - La differenza media è significativa al livello 0,05					

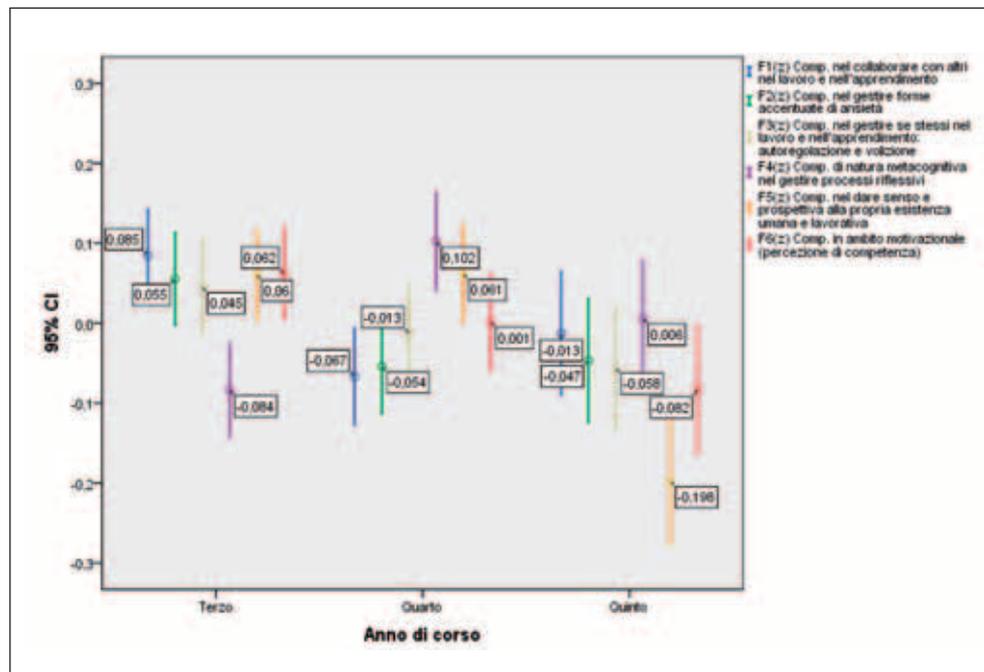


Fig. 5 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità in anno di corso). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6

Le comparazioni in base all'anno di corso frequentato hanno prodotto evidenti differenze nei risultati. In primo luogo gli studenti iscritti al terzo anno per la quasi totalità appartenente ai CFP sia del gruppo italiano, sia del gruppo polacco, si percepiscono molto meno competenti ( $F=7,586$ ;  $p=0,001$ ) nel gestire processi riflessivi di natura metacognitiva dei compagni iscritti all'ITI o ad altra istituzione scolastica. In secondo luogo gli allievi dei CFP dei terzi anni rispetto ai compagni dei quarti anni si sentono maggiormente abili ( $F=6,620$ ;  $p=0,001$ ) a collaborare con gli altri nel lavoro e nell'apprendimento. Nel gestire l'ansia ( $F=6,208$ ;  $p=0,020$ ) però si percepiscono meno competenti. Infine è rilevante tra i soggetti che frequentano il quinto anno, constatare un calo statisticamente significativo nella percezione di competenza nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa ( $F=16,422$ ;  $p<0,001$ ) che risulta molto più bassa dei compagni che frequentano il terzo e il quarto anno. Anche il livello di percezione della competenza in ambito motivazionale, seppure con un grado di significatività diverso ( $F=3,622$ ;  $p=0,027$ ), risulta diminuire nei soggetti dell'ultimo anno di scuola secondaria superiore.

#### 4.6. Differenze dovute al macro indirizzo formativo (agrario, industria, terziario, servizi)

Tab. 37 - ANOVA univariata Fattori \* Macro indirizzi formativi (agrario, industria e artigianato, terziario, servizi).

	N	M	DS	ES	Intervallo di confidenza 95% per la media		Min	Max	
					Lim inf	Lim sup			
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Agrario**	28	,493	,807	,153	,180	,806	-1,548	1,507
	Industria e artigianato	1665	-,025	1,000	,024	-,073	,023	-3,525	1,867
	Terziario	596	,023	1,021	,042	-,059	,106	-2,986	1,867
	Servizi	675	,020	,985	,038	-,055	,094	-2,986	1,867
	Totale	2964	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,525	1,867
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Agrario**	29	,291	,759	,141	,002	,579	-1,354	1,521
	Industria e artigianato	1662	-,033	,985	,024	-,080	,014	-2,199	2,873
	Terziario	603	,080	1,016	,041	-,001	,162	-2,030	3,381
	Servizi	684	-,003	1,026	,039	-,080	,074	-2,199	3,042
	Totale	2978	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,199	3,381
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Agrario**	29	,494	1,124	,209	,067	,922	-1,895	2,435
	Industria e artigianato	1664	-,009	,980	,024	-,056	,038	-3,411	2,435
	Terziario	604	-,098	1,010	,041	-,179	-,017	-3,194	2,435
	Servizi	677	,089	1,022	,039	,012	,166	-3,627	2,435
	Totale	2974	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,627	2,435
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Agrario**	29	,596	1,043	,194	,199	,993	-1,889	2,782
	Industria e artigianato	1671	-,037	,979	,024	-,084	,010	-3,891	2,782
	Terziario	609	-,018	,989	,040	-,097	,060	-2,556	2,559
	Servizi	680	,082	1,047	,040	,004	,161	-3,224	2,782
	Totale	2989	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,891	2,782
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Agrario**	29	,457	,848	,157	,135	,780	-1,052	1,884
	Industria e artigianato	1667	-,010	,984	,024	-,058	,037	-2,921	1,884
	Terziario	607	-,070	1,046	,042	-,154	,013	-2,921	1,884
	Servizi	683	,068	,996	,038	-,007	,143	-2,921	1,884
	Totale	2986	,000	1,000	,018	-,036	,036	-2,921	1,884
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Agrario**	29	,543	,976	,181	,172	,914	-1,625	2,274
	Industria e artigianato	1661	,035	,983	,024	-,012	,082	-3,575	2,274

Terziario	596	-,160	,973	,040	-,239	-,082	-3,087	2,274
Servizi	680	,032	1,048	,040	-,047	,111	-3,575	2,274
Totale	2966	,000	1,000	,018	-,036	,036	-3,575	2,274

\*\* - il macro indirizzo Agrario non è confrontabile perché rappresentato da una sola istituzione con un N troppo basso

Tab. 38 - ANOVA univariata Fattori \* Macro indirizzo formativo.

		Somma dei quadrati	df	Media dei quadrati	F	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Fra gruppi	8,407	3	2,802	2,807	,038
	Entro gruppi	2954,593	2960	,998		
	Totale	2963,000	2963			
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Fra gruppi	8,158	3	2,719	2,724	,043
	Entro gruppi	2968,842	2974	,998		
	Totale	2977,000	2977			
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Fra gruppi	18,406	3	6,135	6,167	,000
	Entro gruppi	2954,594	2970	,995		
	Totale	2973,000	2973			
F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Fra gruppi	17,417	3	5,806	5,834	,001
	Entro gruppi	2970,583	2985	,995		
	Totale	2988,000	2988			
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Fra gruppi	12,413	3	4,138	4,151	,006
	Entro gruppi	2972,587	2982	,997		
	Totale	2985,000	2985			
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Fra gruppi	26,613	3	8,871	8,942	,000
	Entro gruppi	2938,387	2962	,992		
	Totale	2965,000	2965			

Tab. 39 - ANOVA confronti multipli LSD.

Variabile dipendente	(I) Macro indirizzi formativi	(J) Macro indirizzi formativi	Differenza fra medie (I-J)	ES	Sig.
F1(z) Comp. nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento	Agrario**	Industria e artigianato	,518*	,190	,007
		Terziario	,470*	,193	,015
		Servizi	,474*	,193	,014

	Industria e artigianato	Agrario**	-518*	,190	,007
		Terziario	-,048	,048	,313
		Servizi	-,044	,046	,333
	Terziario	Agrario**	-,470*	,193	,015
		Industria e artigianato	,048	,048	,313
		Servizi	,004	,056	,944
	Servizi	Agrario**	-,474*	,193	,014
		Industria e artigianato	,044	,046	,333
		Terziario	-,004	,056	,944
F2(z) Comp. nel gestire forme accentuate di ansietà	Agrario**	Industria e artigianato	,324	,187	,084
		Terziario	,210	,190	,269
		Servizi	,293	,189	,122
	Industria e artigianato	Agrario**	-,324	,187	,084
		Terziario	-,113*	,047	,017
		Servizi	-,030	,045	,504
	Terziario	Agrario**	-,210	,190	,269
		Industria e artigianato	,113*	,047	,017
		Servizi	,083	,056	,137
Servizi	Agrario**	-,293	,189	,122	
	Industria e artigianato	,030	,045	,504	
	Terziario	-,083	,056	,137	
F3(z) Comp. nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione	Agrario**	Industria e artigianato	,503*	,187	,007
		Terziario	,592*	,190	,002
		Servizi	,405*	,189	,032
	Industria e artigianato	Agrario**	-,503*	,187	,007
		Terziario	,089	,047	,061
		Servizi	-,098*	,045	,030
	Terziario	Agrario**	-,592*	,190	,002
		Industria e artigianato	-,089	,047	,061
		Servizi	-,187*	,056	,001
Servizi	Agrario**	-,405*	,189	,032	
	Industria e artigianato	,098*	,045	,030	
	Terziario	,187*	,056	,001	

F4(z) Comp. di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi	Agrario**	Industria e artigianato	,633*	,187	,001
		Terziario	,614*	,190	,001
		Servizi	,514*	,189	,007
	Industria e artigianato	Agrario**	-633*	,187	,001
		Terziario	-,019	,047	,691
		Servizi	-,119*	,045	<b>,009</b>
	Terziario	Agrario**	-,614*	,190	,001
		Industria e artigianato	,019	,047	,691
		Servizi	-,101	,056	,071
Servizi	Agrario**	-,514*	,189	,007	
	Industria e artigianato	,119*	,045	<b>,009</b>	
	Terziario	,101	,056	,071	
F5(z) Comp. nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	Agrario**	Industria e artigianato	,467*	,187	,012
		Terziario	,528*	,190	,005
		Servizi	,389*	,189	,040
	Industria e artigianato	Agrario**	-,467*	,187	,012
		Terziario	,060	,047	,204
		Servizi	-,078	,045	,084
	Terziario	Agrario**	-,528*	,190	,005
		Industria e artigianato	-,060	,047	,204
		Servizi	-,139*	,056	<b>,013</b>
Servizi	Agrario**	-,389*	,189	,040	
	Industria e artigianato	,078	,045	,084	
	Terziario	,139*	,056	<b>,013</b>	
F6(z) Comp. in ambito motivazionale (percezione di competenza)	Agrario**	Industria e artigianato	,508*	,187	,006
		Terziario	,703*	,189	,000
		Servizi	,511*	,189	,007
	Industria e artigianato	Agrario**	-,508*	,187	,006
		Terziario	,195*	,048	<b>,000</b>
		Servizi	,003	,045	,950
	Terziario	Agrario**	-,703*	,189	,000
		Industria e artigianato	-,195*	,048	<b>,000</b>
		Servizi	-,193*	,056	<b>,001</b>

Servizi	Agrario**	-,511*	,189	,007
	Industria e artigianato	-,003	,045	,950
	Terziario	,193*	,056	,001

\* - La differenza media è significativa al livello 0,05

\*\* - il macro indirizzo Agrario non è confrontabile perché rappresentato da una sola istituzione con un N troppo basso

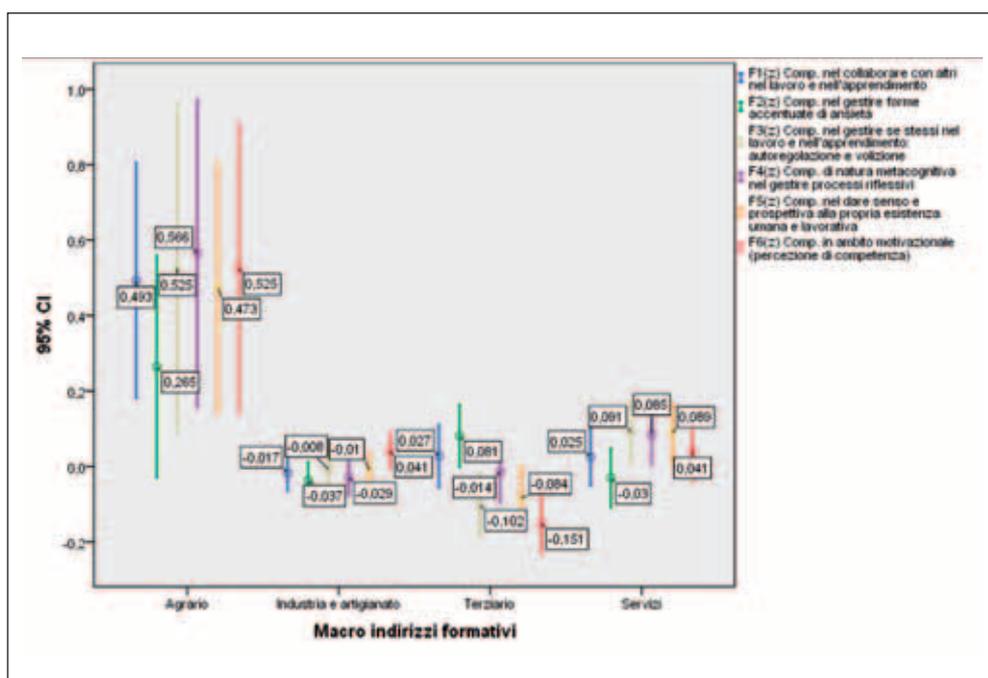


Fig. 6 - Grafico degli errori (Y: medie standardizzate con Intervallo di confidenza per la media al 95%; X: riepilogo variabili raggruppate in fattori per modalità dei macro indirizzi formativi). Nota per la lettura: nel caso la stampa fosse in bianco e nero il fattore F1 si trova a sinistra e progressivamente seguono gli altri fino al F6. Si ribadisce che il Macro indirizzo formativo Agrario risulta disperso e molto diverso e disallineato dagli altri a causa di un N troppo basso. Il confronto non è da considerarsi anche se viene illustrato ugualmente.

Per fare alcune considerazioni sui risultati ottenuti dalle modalità di raggruppamento per la variabile macro indirizzi formativi, distinte tra agrario, industria e artigianato, terziario e servizi, trascurando i confronti con l'indirizzo agrario risultato in confrontabile per l'esiguo numero di soggetti appartenenti a questa categoria, è possibile segnalare qualche osservazione sui settori industria e artigianato, terziario e servizi. (Ci si riserva di non dare interpretazioni sicure proprio per la presenza delle caratteristiche di una variabile che può distorcere anche il risultato dell'ANOVA).

A partire dalle tabelle e dai grafici degli errori forse si può accennare a un paio di riflessioni. Gli studenti iscritti ad indirizzi formativi che confluiscono nel terziario, se confrontati con quelli che frequentano il settore dell'industria e artigianato, risultano meno competenti nella gestione di forme accentuate di ansietà ( $F=2,724$ ;  $p=0,043$ ). Nella percezione di competenza motivazionale risultano presentarsi più competenti gli appartenenti all'Industria e artigianato e ai servizi rispetto a chi è inserito nel terziario ( $F=8,942$ ;  $p<0,001$ ) (si veda la Tab. 39 ANOVA confronti multipli LSD).

## 5. CONCLUSIONI

A conclusione di questa relazione tecnica si sottolinea la bontà del questionario a sei scale come strumento adatto ad essere utilizzato da insegnanti di scuola superiore e di centri di formazione professionale che desiderano ricevere un supporto conoscitivo relativamente strutturato e standardizzato. I risultati che una istituzione può trarre dall'uso dello strumento possono essere finalizzati al raggiungimento di diversi obiettivi: (1) orientare gli studenti a rafforzare le competenze che già sono percepite ad un livello elevato; (2) diagnosticare le lacune, le debolezze che necessitano di integrazioni; (3) dai risultati, se considerati dal punto di vista del dirigente che osserva l'andamento globale e trasversale all'indirizzo di studio o alle aree disciplinari degli studenti, può essere vantaggioso trarre spunti strategici per il miglioramento del gruppo di insegnanti; (4) informare le famiglie al termine di un percorso per supportare le scelte attraverso un orientamento sistematico.

Per quanto riguarda gli sviluppi ulteriori dello studio, si può immaginare di intervenire a due livelli: (1) o potenziare, migliorandoli, i singoli questionari tenendoli distinti per nazionalità e pertanto aumentare i fattori secondo le ipotesi delle nove scale inizialmente ipotizzate; (2) o costruire progressivamente un database con dati rilevabili da istituzioni scolastiche e formative diverse per raggiungere un campione che consenta la standardizzazione con rappresentatività nazionale.

In definitiva, il risultato del lavoro è molto soddisfacente anche se non ha confermato le nove scale ipotizzate dal progetto, ma garantisce efficacia, efficienza e validità per sei scale che tracciano una chiara e formalizzata mappa della percezione di competenze strategiche utili a quegli studenti che iniziano o concludono un percorso di studi.

## INDICE

---

<b>SOMMARIO</b> .....	3
<b>PRESENTAZIONE</b> .....	5
<b>PREFAZIONE</b> .....	7
<b>INTRODUZIONE</b> .....	9
Capitolo 1	
<b>LE RADICI FILOSOFICHE DEL CONCETTO DI COMPETENZA</b> .....	21
<b>1. Gli apporti aristotelici</b> .....	22
<b>2. La centralità della pratica</b> .....	25
<b>3. Gli apporti di Noam Chomsky</b> .....	27
<b>4. Lo sviluppo della competenza pratica</b> .....	30
Capitolo 2	
<b>GLI APPORTI PSICOLOGICI AL CONCETTO DI COMPETENZA</b> .....	33
<b>1. I primi sviluppi</b> .....	33
<b>2. La svolta sollecitata da McClelland</b> .....	35
<b>3. La percezione di competenza e altri apporti della psicologia socio-cognitiva</b> .....	36
<b>4. Gli apporti di Jean Piaget</b> .....	38
<b>5. Alcuni contributi della teoria dell'attività socioculturale</b> .....	41
Capitolo 3	
<b>L'APPROCCIO PER COMPETENZE NEI PROCESSI EDUCATIVI E FORMATIVI</b> .....	45
<b>1. Le origini del movimento segnate in gran parte dal comportamentismo</b> .....	45
<b>2. Origini del concetto di padronanza: un concetto ancor oggi assai presente quando si parla di competenze</b> .....	47
<b>3. L'emergere di una nuova prospettiva</b> .....	49
<b>4. Il nuovo impulso dato dagli studi relativi al mondo del lavoro</b> .....	50
<b>5. La diffusione di una nuova visione</b> .....	52
<b>6. Le ricadute sul mondo della scuola e della formazione</b> .....	54
<b>7. Il ruolo delle risorse interne ed esterne e della loro valorizzazione</b> .....	55

Capitolo 4	
<b>LA VALORIZZAZIONE DEL CONCETTO DI COMPETENZA NELLE POLITICHE INTERNAZIONALI, EUROPEE E NAZIONALI</b> .....	59
<b>1. L'ingresso di alcune organizzazioni internazionali ed europee</b> .....	59
<b>2. Le competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita</b> .....	61
<b>3. Le politiche nazionali europee e italiane</b> .....	63
 Capitolo 5	
<b>COMPETENZE STRATEGICHE E AUTOREGOLAZIONE</b> .....	67
<b>1. Una rilettura della competenza strategica come capacità di autoregolazione</b> .....	67
<b>2. Componenti fondamentali della competenza auto regolativa</b> .....	70
<b>3. Le competenze strategiche fondamentali individuate ai fini di una loro autovalutazione</b> .....	71
 Capitolo 6	
<b>LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE STRATEGICHE</b> .....	77
<b>1. Problemi di valutazione delle competenze strategiche</b> .....	77
<b>2. Strumenti per valutare le competenze strategiche</b> .....	78
<b>3. Gli strumenti di autovalutazione precedentemente elaborati</b> .....	81
 Capitolo 7	
<b>PRIMA REDAZIONE DEL QUESTIONARIO E PRIMA INDAGINE</b> .....	87
<b>1. La prima redazione del questionario in occasione di una indagine realizzata dall'ISFOL</b> .....	87
<b>2. I risultati conseguiti nella esplorazione sviluppata in sede ISFOL</b> .....	90
<b>3. L'analisi della varianza e le correlazioni con altre prove</b> .....	93
 Capitolo 8	
<b>LO STRUMENTO DI RILEVAZIONE UTILIZZATO</b> .....	97
<b>1. Le dimensioni prese in considerazione e i relativi item utilizzati</b> .....	97
<b>2. Il questionario nella sua forma finale</b> .....	102
 Capitolo 9	
<b>SULLA SITUAZIONE SCOLASTICA E FORMATIVA ITALIANA</b> .....	107
<b>1. La situazione italiana rispetto ai percorsi di Istruzione tecnica e di Istruzione e formazione professionale</b> .....	107
<b>2. Alcune informazioni circa la distribuzione della popolazione scolastica</b> .....	108
<b>3. La domanda formativa</b> .....	109

Capitolo 10	
<b>LA SITUAZIONE POLACCA RISPETTO AI PERCORSI DI ISTRUZIONE TECNICA E DI FORMAZIONE PROFESSIONALE NEL QUADRO DELLE RIFORME IN CORSO</b>	113
<b>1. Un sistema in evoluzione</b>	113
<b>2. L'impianto formativo dei vari processi scolastici</b>	114
<b>3. I programmi didattici e l'orario scolastico</b>	116
3.1. <i>Scuola superiore di primo grado (scuola media)</i>	117
3.2. <i>Scuola superiore di secondo grado</i>	117
3.3. <i>Istituti tecnici</i>	118
3.4. <i>Centri di Formazione Professionale</i>	119
<b>4. Sulla domanda formativa nella regione polacca presa in considerazione</b>	119
4.1. <i>Descrizione della regione Slesia</i>	119
4.2. <i>Bisogni del mercato di lavoro nella regione Slesia</i>	120
Capitolo 11	
<b>UNA RILETTURA DELLA SITUAZIONE ITALIANA E POLACCA ALLA LUCE DELLE STRATEGIE DI LISBONA</b>	121
<b>1. La strategia di Lisbona</b>	121
<b>2. Una interpretazione operativa a livello di Istruzione tecnica e di Istruzione e formazione professionale</b>	123
Capitolo 12	
<b>La validazione del questionario e la sua redazione finale per popolazioni distinte</b>	127
<b>1. La popolazione raggiunta dalla somministrazione</b>	127
<b>2. Analisi fattoriale confermativa per popolazioni distinte</b>	128
<b>3. Analisi fattoriale esplorativa per la popolazione italiana</b>	129
<b>4. Analisi fattoriale esplorativa per la popolazione polacca</b>	134
Capitolo 13	
<b>LA VALIDAZIONE DEL QUESTIONARIO E LA SUA REDAZIONE FINALE PER L'INTERA POPOLAZIONE</b>	141
<b>1. Analisi fattoriale esplorativa relativa a tutta la popolazione</b>	141
<b>2. Il questionario risultante</b>	145
<b>3. I punteggi normativi relativi al questionario</b>	147
3.1. <i>Punteggi normativi totali delle 6 scale</i>	148
3.2. <i>Punteggi normativi delle 6 scale distinti per genere</i>	148
3.3. <i>Punteggi normativi delle 6 scale distinti per tipo di scuola</i>	149
<b>4. Differenze di genere, di livello scolastico e di età</b>	149
<b>5. Differenze tra la popolazione italiana e polacca e tra i diversi indirizzi di studio</b>	150
Allegato: <b>RELAZIONE TECNICA</b>	153

**Pubblicazioni 2002-2009**  
**nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
 ISSN 1972-3032

**Sezione “Studi”**

- 
- 2002 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003  
 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003  
 MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004  
 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004  
 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
 MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004  
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2005 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005  
 D'AGOSTINO S. - G. MASCIÒ - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005  
 PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. Il territorio e il sistema di istruzione e formazione professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006  
 NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007  
 COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
 DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007  
 MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007  
 MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007  
 MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007  
 NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007  
 NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007  
 PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007  
 RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007

- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008  
 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008  
 DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008  
 MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008  
 PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010  
 NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010

#### Sezione "Progetti"

- 2003 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003  
 CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003  
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
 CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
 CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003  
 COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003  
 FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003  
 GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003  
 MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003  
 TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003  
 VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004  
 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004

- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 
- 2005 CIOFS-FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005
- CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 
- 2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
- 
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007
- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- 
- 2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SANTOS FERMINO, *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008

NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. Il volume*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008  
 RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008

- 
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009  
 MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
- 
- 2010 BAY M. - D. GRADZIEL - M. PELLERREY (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010  
 CNOS-FAP (a cura di), *Guida per la fruizione delle risorse formative CNOS-FAP*, in stampa  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, in stampa  
 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, in stampa

#### Sezione "Esperienze"

- 
- 2003 CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003  
 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 
- 2005 CIOFS/FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005  
 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 
- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006  
 CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006  
 COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006  
 MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
- 
- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
- 
- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008

