

Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.
Self-directed learning and work.

Michele Pellerey
Università Pontificia Salesiana

Abstract

Il contributo evoca uno dei problemi centrali dei processi educativi: formare alle capacità di autodeterminazione e di autoregolazione. Nella tradizione pedagogica si parlava di capacità di pensare e di agire con autonomia e senso di responsabilità. Nel quadro di una pedagogia per competenze esse vengono denominate competenze strategiche. Per approfondire tale questione si presentano alcuni apporti di studi recenti e si propongono alcuni strumenti che possono promuoverne da una parte la consapevolezza e, dall'altra, lo sviluppo. Si percorre così l'itinerario scolastico dalla scuola dell'infanzia, indicando le principali funzioni esecutive da promuovere, fino alla secondaria superiore, presentando le principali competenze strategiche che stanno alla base della capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro.

Parole chiave: auto-regolazione; competenze strategiche; educazione scolastica; riflessione critica.

Abstract

The present paper refers to one of the central problems of education processes, namely that of training in the skills of self-determination and self-regulation. Pedagogical tradition often referred to the ability to think and act autonomously and with a sense of responsibility. In the context of a skills-based pedagogy, these are called strategic skills. As an insight into this issue, the author here introduces some contributions from recent studies and some tools that can promote on the one hand awareness of, and on the other hand development of strategic skills. Thus, the present study takes into consideration the entire cycle of study, from kindergarten—indicating the main executive functions that should be enhanced in school—up to secondary school—presenting the main strategic skills necessary to direct oneself in study and work.

Key words: self-regulation; strategic skills; school education; critical reflection.

Introduzione

J. Greene nel 2018 ha segnalato come nei percorsi scolastici di tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione per un'esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.⁴ D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo.

Così anche la Raccomandazione europea sulle competenze chiave nell'apprendimento permanente del 2018 insiste sulla centralità della capacità di "gestire il proprio apprendimento e la propria carriera", insistendo sullo sviluppo dei processi interni collegati all'"apprendere ad apprendere". Quali competenze dovrebbero caratterizzare un soggetto che sia in grado di gestire se stesso nel contesto dell'apprendimento scolastico, e, più generale, nella sua vita in famiglia, nel lavoro, e nell'ambiente di vita quotidiana. È un problema antico che riguarda l'educazione della persona a pensare e ad agire e che implica lo sviluppo delle cosiddette virtù intellettuali e morali. Anche oggi, a livello europeo, quando si parla di competenze, si individua il loro fondamento nell'autonomia e nella responsabilità della persona. Nella pedagogia tradizionale tutto ciò passava sotto il titolo di educazione alla libertà.

La proposta del premio Nobel per l'economia James J. Heckman è di prendere in considerazione competenze generali dette *character skills*. Tra queste qualità Heckman mette in luce il ruolo fondamentale della "coscienziosità", caratterizzata in ambito psicologico dalla scrupolosità nell'adempiere ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine. Il richiamo alle qualità del carattere di una persona evoca l'attenzione che un recente movimento pedagogico ha dato appunto a una pedagogia di carattere, distinguendo tra *moral character* e *performance character*. L'impianto teorico sviluppato da parte di pedagogisti, filosofi e psicologi converge dal punto prospettico con quanto individuato da Heckman e colleghi, ma valorizza più chiaramente una lunga tradizione educativa che risale ad Aristotele e agli studi che ne hanno valorizzato l'impostazione, tra i quali spiccano lo stesso John Dewey e, poi, Alasdair McIntyre, Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri, incluso Dariusz Grządziel⁵.

⁴ J. Greene, *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p.116; D. Schunk, J. Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

⁵ D. Grządziel, *Educare il carattere*, Roma, Las, 2014.

Per approfondire da un punto di vista educativo scolastico la natura e lo sviluppo di tali competenze penso sia interessante in questa occasione rileggere il tutto da un punto di vista psicopedagogico, a partire dalla scuola dell'infanzia, rivisitando la problematica nella prospettiva dello sviluppo della capacità di autoregolazione di sé nell'apprendimento e più in generale nel comportamento.

Un quadro di riferimento teorico

Per questo è bene partire da un quadro di riferimento teorico sufficientemente sviluppato.

Tre grandi correnti psicopedagogiche hanno affrontato in questi ultimi decenni la questione dell'autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano. La prima di queste teorie è stata elaborata a partire dagli anni ottanta dell'altro secolo da due studiosi di Rochester nel quadro della cosiddetta psicologia umanistica: E. Deci e R. Ryan. Essi hanno distinto due dimensioni: a) la capacità di autodeterminazione (aspetto strategico) indica la capacità di scelta degli obiettivi e delle strategie necessarie per conseguirli; b) la capacità di autoregolazione (aspetto tattico) si riferisce alla capacità di gestione di sé nella realizzazione delle strategie in vista del raggiungimento degli obiettivi. Nel corso degli anni sono stati approfonditi i processi cognitivi, affettivi e volitivi implicati.⁶ La spinta a crescere in queste due competenze generali (o strategiche) deriva, secondo tali studiosi, da tre motivazioni intrinseche fondamentali: a) bisogno di autonomia; b) bisogno di competenza; c) bisogno di relazione. E noi abbiamo aggiunto un quarto bisogno fondamentale, quello di avere un quadro di senso e di prospettiva esistenziale per dare forma e direzione alle altre tre motivazioni.

La seconda corrente è stata sviluppata anch'essa a partire dagli anni ottanta da parte di A. Bandura nel quadro della psicologia socio-cognitiva e poi sviluppata da B. Zimmerman e altri. Essa distingue tre momenti fondamentali nel processo ciclico di autoregolazione: a) preparazione all'azione di apprendimento; b) controllo dell'azione di apprendimento; c) valutazione dei risultati dell'azione di apprendimento. La terza corrente è più recente e riguarda la capacità di autocontrollo e di autoregolazione a partire dagli anni della scuola dell'infanzia. Sono state così individuate le cosiddette "funzioni esecutive", cioè i processi cognitivi e metacognitivi che i bambini fin dai tre anni devono imparare a controllare per crescere nella capacità di gestire se stessi nell'apprendimento, come nella vita quotidiana. Autori principali di riferimento sono A. Diamond e R. Barkley. George McCloskey⁷ ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e

⁶ R. Ryan, E. Deci, *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, Guilford Press, 2017.

⁷ G. McCloskey, L. A. Perkins, *Essential of executive functions assessment*, Hoboken, Wiley, 2013.

di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate appunto “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé secondo la definizione di M. Lezak: “Abilità cognitive che rendono un uomo capace di comportamento indipendente, finalizzato e adattivo”.

È utile richiamare e definire le principali funzioni esecutive individuate nel corso dei vari studi. Dal punto di vista inibitorio: a) gestione/controllo dell'impulsività come capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata; gestione/controllo dell'attenzione come capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo; c) controllo/gestione delle emozioni, come loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. Da quello cognitivo: a) flessibilità come gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro e capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi; b) memoria di lavoro, come capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito; c) pianificazione come sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; d) organizzazione, come saper organizzare un'attività e un ambiente; rispondere al *feedback* esperienziale, correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. Dal punto di vista relazionale: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

La prima constatazione derivante dalla considerazione di queste tre grandi correnti psicopedagogiche è che le cosiddette competenze personali sono disposizioni interne stabili che vanno sviluppate progressivamente a partire dalla scuola dell'infanzia prima sotto la diretta influenza e controllo degli educatori, poi, divenendone soggettivamente sempre più consapevoli e capaci di autovalutazione, di progettazione e impegno nel loro sviluppo. Il termine disposizione indica inclinazione, tendenza, propensione ad agire in un certo modo o a relazionarsi secondo una certa forma con altri; l'aggettivo interna specifica che non si tratta solo di manifestazioni esterne; l'aggettivo stabile precisa che la disposizione non è limitata a una situazione, a un caso specifico, ma più generalizzata e normalmente presente.

Un cammino progressivo, che richiede proprio per questo una guida e un sostegno di natura sistematica e consapevole della sua centralità educativa, diretto a promuovere una disposizione generale ad agire secondo tre grandi capacità: 1) capacità di interpretare le esigenze poste dalle situazione o dai problemi da affrontare e di prefigurare quale linee di azione possono rispondere a tali sollecitazioni; 2) capacità di decidere, scegliendo di impegnare se stessi nel realizzare coerentemente quanto prefigurato, capacità che implica motivazioni profonde e forte desiderio di portare a termine ciò che è stato deciso; 3) capacità di essere costante e perseverante nell'attuazione, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni, capacità che implica forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti.

Indicazioni normative

Nei documenti ministeriali il riferimento alle competenze personali è sempre più presente. Nelle *Indicazioni per il primo ciclo* esse vengono citate un po' confusamente nel profilo finale.

Nell'ultimo modello di certificazione si è messo un po' di ordine. Ecco le più rilevanti dal nostro punto di vista. a) *Imparare a imparare*. Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di organizzare nuove informazioni. Si impegna in nuovi apprendimenti in modo autonomo. b) *Competenze sociali e civiche*. Ha cura e rispetto di sé e degli altri come presupposto di uno stile di vita sano e corretto. È consapevole della necessità del rispetto di una convivenza civile, pacifica e solidale. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, da solo o insieme ad altri. c) *Spirito di iniziativa e imprenditorialità*. Ha spirito di iniziativa ed è capace di produrre idee e progetti creativi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

Nelle *Linee guida alla certificazione* del gennaio 2018 si suggerisce una metodologia di valutazione (sia formativa, sia sommativa) che si fonda su tre grandi fonti informative: a) i risultati di compiti di realtà e di progetti individuali e collettivi; b) osservazioni sistematiche, esplicitando alcuni aspetti su cui puntare l'attenzione; c) autobiografie cognitive o narrazioni dei percorsi cognitivi messi in atto. Vengono poi indicate alcune di esse e un loro descrizione: a) *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace; b) *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima pro-positivo; c) *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo; d) *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta; e) *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.; f) *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Occorre ricordare come a livello europeo la *Raccomandazione* del 2018 si dilunghi su quelle che sono state definite competenze personali e sociali. «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo». Nella certificazione delle competenze a fine obbligo istruttivo si indicano otto competenze chiave di cittadinanza da valutare e certificare: imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione. Ma non si dice come.

Nelle indagini Ocse Pisa e nelle prove Invalsi sono normalmente inserite domande che mirano a indagare su alcune di queste competenze. Per l'Invalsi (vedi Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti www.invalsi.it) si tratta di: abilità organizzative; strategie cognitive e metacognitive; concetto di sé e motivazione intrinseca ed estrinseca; attribuzioni causali di successo o insuccesso.

A livello di scuola dell'infanzia e primaria

Come abbiamo accennato, la ricerca attuale ha messo in evidenza che le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su competenze fondamentali denominate “funzioni esecutive”, o funzioni di governo di sé. Tali competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita. Viene anche evidenziato come un adeguato loro sviluppo sia essenziale per la capacità di auto-direzione e di autoregolazione, mentre tale sviluppo derivi un processo di interiorizzazione: non solo di conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di valutazione, ma anche di impegno nel promuoverle. D'altra parte esse sono direttamente correlate con gli apprendimenti scolastici fondamentali come lingua materna e matematica.

Una circolare del MIUR del 2010, dedicata a segnalare possibili interventi didattici per soggetti con disturbi di deficit di attenzione e iperattività, riassumeva alcune delle difficoltà che possono avere i bambini in genere e che nel caso di questi soggetti si manifestano come pervasive e persistenti. Molti suggerimenti possono essere valorizzati anche per soggetti che non hanno disturbi specifici,

ma evidenziano il bisogno di essere aiutati in una o più di queste capacità auto-regolative. Vengono citate in particolare difficoltà nel: a) selezionare le informazioni necessarie per eseguire il compito e mantenere l'attenzione per il tempo utile a completare le consegne; b) resistere ad elementi distraenti presenti nell'ambiente o a pensieri divaganti; seguire le istruzioni e rispettare le regole; c) utilizzare i processi esecutivi di individuazione, pianificazione e controllo delle sequenze di azioni complesse, necessarie all'esecuzione di compiti e problemi; d) regolare il comportamento [...]; e) controllare, inibire e differire risposte o comportamenti che in un dato momento risultano inappropriati, aspettare il proprio turno nel gioco e nella conversazione; f) applicare in modo efficiente strategie di studio che consentano di memorizzare le informazioni a lungo termine.

Vengono quindi segnalate anche altre possibili difficoltà: a) nel costruire e mantenere relazioni positive con i coetanei, nell'autoregolare le proprie emozioni; b) nell'affrontare adeguatamente situazioni di frustrazione imparando a posticipare la gratificazione; c) nel gestire il livello di motivazione interna approdando molto precocemente a uno stato di noia; nell'evitare stati di eccessiva demoralizzazione e di ansia; d) nel controllare livelli di aggressività; e) nel seguire i ritmi di apprendimento della classe a causa delle difficoltà attentive.

Il quadro presentato in forme negative può essere riletto in positivo come un elenco di obiettivi educativi da promuovere nel contesto delle attività proprie della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Molti Autori, come il McCloskey, suggeriscono di coinvolgere negli interventi direttamente il bambino, che è chiamato a riflettere sui comportamenti problematici e sulle possibili strategie per far fronte a essi, dapprima facendo riferimento ad aiuti esterni e poi richiamando procedure interiorizzate. D'altra parte, come già accennato, la radice dello sviluppo delle competenze personali e della capacità di autoregolazione di sé nell'apprendimento si colloca già a livello di scuola dell'infanzia e dei primi anni della primaria: l'educatore, quindi, deve essere in grado di valutare lo sviluppo delle funzioni esecutive mediante griglie di osservazione sistematica e intervenire opportunamente per promuoverne la crescita.

Esempio: La gestione dell'impulsività riguarda la capacità di inibire le risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Il bambino che sa gestire l'impulsività appare capace di controllare se stesso, sa bloccare il suo comportamento quando è opportuno, è in grado di resistere agli impulsi, sa aspettare e, se necessario, è capace di rinviare la gratificazione immediata. Sa prendere tempo, cioè si ferma a riflettere e a considerare le conseguenze prima di agire, sa perseguire gli obiettivi con costanza, interesse e impegno e porta a termine un compito iniziato nonostante emozioni, fallimenti, incertezze, contrarietà. Al contrario colui che non sa controllare l'impulsività, tende a reagire in modo impulsivo e ha bisogno di qualcuno che gli dica "No", "Basta questo"; ha la tendenza a voler ottenere subito, senza attendere, quanto desiderato e a cercare gratificazioni immediate (di fronte a desideri o altro appare incapace di dilazionare la gratificazione); risponde in modo affrettato a scapito dell'accuratezza ed è incapace di portare a termine qualcosa senza interromperlo e si

arrende facilmente quando incontra una difficoltà. A volte questa incapacità è anche favorita dai genitori che rispondono subito ad ogni richiesta del bambino. Come intervenire nei casi problematici? Sono stati suggeriti vari approcci metodologici. Il primo, e più universale, è basato sulla valorizzazione di esempi da imitare (*modeling*). Si aiuta il bambino a osservare e interiorizzare il comportamento di chi è più in grado di controllare l'impulsività (sia adulto, sia coetaneo). Un altro riguarda l'interiorizzazione di comandi esterni (*stop, look, listen, think*; prima di parlare conta fino a tre).

Nella secondaria

Dalla fine della scuola primaria e nella secondaria di primo grado e all'inizio di quella superiore si aiutano gli studenti a diventare consapevoli di alcune di queste competenze e su come auto-valutarle al fine di individuare debolezze, punti di forza e impostare adeguati progetti educativi personalizzati. A questo fine si possono usare questionari di autovalutazione, mettendoli in relazione con parallele osservazioni sistematiche fatte dai docenti.

Zimmerman 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.

Dalle indagini in questo ambito deriva la descrizione degli studenti capaci di autoregolazione nell'apprendimento.

- 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.

Questa descrizione può essere riletta entro la competenza personale citata sia per la fine del primo ciclo, sia per la fine dell'obbligo istruttivo: imparare a imparare. Si tratta di imparare a gestire sé stessi nei processi di apprendimento che si svolgono nella scuola e fuori della scuola e in prospettiva nel futuro di studi o di lavoro. A tal fine occorre che dalla fine della scuola primaria, nella secondaria di primo grado e, soprattutto all'inizio di quella superiore, si aiutino gli studenti a diventare consapevoli delle competenze personali necessarie, ad auto-valutarsi nei loro confronti, per individuare debolezze e punti di forza e impostare adeguati progetti educativi personalizzati. Per questo si possono usare questionari di autovalutazione, mettendoli in relazione con parallele osservazioni sistematiche fatte dai docenti.

A questo livello vengono prese in considerazione: a) competenze di natura cognitiva e metacognitiva come controllo dell'attenzione, elaborazione, organizzazione; b) competenze relazionali, come collaborare con altri nello studio, nel gioco, nelle varie attività; c) competenze affettive, come controllo dell'ansietà; d) competenze motivazionali come percezione di competenza e attribuzioni causali; e) competenze volitive come perseveranza. Accanto a queste nel corso della secondaria, quando ciò sembra possibile, è importante sondare sia la capacità di autodeterminazione, cioè sentirsi all'origine delle proprie scelte, sia lo sviluppo di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale.

Per facilitare questo impegno sono stati predisposti alcuni strumenti. Tra cui possiamo segnalare: a) la piattaforma: www.competenzestrategiche.it che comprende vari questionari di autovalutazione e indicazioni operative; b) il volume di Enrica Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento* (Roma, Anicia, 2014).

Verso la fine della scuola secondaria superiore è bene, anche a fini di orientamento, favorire un'autovalutazione di quanto ci si sente pronti ad affrontare studi superiori o mondo del lavoro.

Per questo è stato predisposto un questionario di autovalutazione che comprende alcune competenze fondamentali: queste possono costituire anche obiettivi formativi coerenti con gli impegni futuri (Cfr. www.competenzestrategiche.it).

Competenza nel saper collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento. L'autovalutazione 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.

Competenza nel saper gestire forme accentuate di ansietà. I soggetti 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 va-

lenza 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.

Competenza nel saper gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento: auto-regolazione e volizione. L'autovalutazione intende evidenziare la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. L'interesse è per 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.

Competenza 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. L'autovalutazione 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 di studi ulteriori o lavorativo e sociale.

Competenza in ambito motivazionale (percezione di competenza). L'autovalutazione 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 di studio e 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. Un livello buono in questa competenza è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

Conclusioni

Ma è possibile promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione? Certamente l'insegnamento esplicito delle strategie di gestione dei processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, affettivi e volitivi è possibile. Sono utili metodi e tecniche che favoriscono lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quando ciò risulta necessario o conveniente.

Tuttavia, dalla ricerca emerge anche il limite di attività di formazione sganciate dalla quotidianità e specificità contenutistica dell'attività didattica e formativa. Non si tratta, infatti, di competenze che possano essere sviluppate nel vuoto. Occorre che esse siano rapportate al contesto delle differenti attività di studio, di vita o di lavoro.

Inoltre, tali competenze si acquisiscono attraverso la pratica, l'esercizio, secondo una progressione continua e sistematica, sotto la sollecitazione e la guida di persone più esperte, quali dovrebbero essere gli insegnanti. Il loro sviluppo è certamente legato alla consapevolezza della loro importanza e dello loro caratteristiche, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base. Percepirne il valore e il significato personale è strettamente connesso all'esperienza diretta di una loro messa in opera e al riscontro positivo che se ne può cogliere sul piano sia della riflessione, sia delle emozioni.

Promuovere la consapevolezza delle proprie aspirazioni e prospettive di vita, favorire un loro sviluppo innestato alle motivazioni intrinseche più profonde, sostenere il sentirsi origine delle proprie decisioni e azioni, sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-dirigere e autoregolare il proprio apprendimento sono modalità educative essenziali perché il singolo riesca a elaborare un progetto di vita, oltre che di studio e di sviluppo professionale, e si impegni nel creare le condizioni soggettive e contestuali per realizzarlo.

Riferimenti bibliografici

- GREENE, J. (2018). *Self-regulation in Education*. New York: Routledge.
- GRZĄDZIEL, D. (2014). *Educare il carattere*. Roma: Las.
- MCCLOSKEY, G., & PERKINS, L.A. (2013). *Essential of executive functions assessment*. Hoboken: Wiley.
- RYAN, R., & DECI, E. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- SCHUNK, D., & GREENE, J. (2018). *Handbook of Self-Regulation and Performance*. New York, Routledge.