

Il gradimento del laboratorio di autovalutazione
delle competenze strategiche e il rendimento accademico
degli studenti del CdL in Scienze dell'Educazione
dell'Università Roma Tre.

*The appreciation of strategic skills self-assessment workshop and
the academic achievement
of Educational Science students at Roma Tre University.*

Francesca Rossi
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Il lavoro presenta i livelli di gradimento del percorso laboratoriale realizzato presso la cattedra di Didattica generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre basato sulla somministrazione di strumenti di autovalutazione, quali il QSA (Pellerey & Orio, 1996), il QPCS (Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010) e lo ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. Riccucci) per il potenziamento di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. Si tratta di strumenti per i quali gli studenti hanno espresso un elevato apprezzamento e un aumento di consapevolezza e padronanza delle proprie competenze. Inoltre, l'analisi delle correlazioni mostra relazioni significative e positive tra il voto conseguito all'esame finale e buone competenze di autoregolazione, volizione, e prospettiva temporale futura.

Parole chiave: Università, QSA, QPCS, ZTPI, rendimento accademico.

Abstract

The work presents levels of satisfaction of the workshop carried out at the chair of General Education of Department of Education at Roma Tre University based on administering of self-assessment tools, such as the QSA (Pellerey & Orio, 1996), the QPCS (Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010) and the ZTPI (Zimbardo & Boyd, 1999; Tr. it. Riccucci) for strengthening of strategic skills to study and work.

These are tools for which students have expressed a high appreciation and an increase in awareness and mastery of their skills. In addition, the correlation

analysis shows significant and positive relationships between the vote obtained at the final exam and good skills of self-regulation, volition, and future time perspective.

Key words: University, QSA, QPCS, ZTPI, academic achievement.

Indicazioni europee e nazionali per lo sviluppo di competenze chiave

Nel corso del XXI secolo l'Unione Europea ha enunciato una serie di linee guida destinate a riformulare i vari programmi e ambienti di "Istruzione e Formazione" (Council of EU, 2004; UE, 2009). Tra i principali obiettivi sono stati elencati lo sviluppo di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, l'incremento del benessere delle persone e del pianeta, la generazione di pari opportunità di apprendimento e la garanzia dell'esercizio di una cittadinanza attiva (Parlamento Europeo, 2000; Commissione Europea, 2010; ONU, 2015).

Secondo quanto stabilito nei programmi di "Istruzione e Formazione", a ciascun paese europeo è stato chiesto di fare in modo che entro il 2020 almeno il 95% dei bambini frequenti la scuola dell'infanzia, meno del 15% dei 15enni risulti insufficiente in lettura, matematica e scienze, meno del 10% dei giovani dai 18 ai 24 anni abbandonino gli studi, almeno il 40% dei 30-34enni completi un percorso di istruzione superiore, almeno il 15% degli adulti torni a seguire un percorso di formazione, almeno il 20% dei laureati e il 6% dei 18-34enni con una qualifica professionale trascorra un periodo di formazione all'estero, e almeno l'82% dei 20-34enni con un diploma trovi lavoro entro 3 anni dal termine degli studi. Ulteriore proposito è innalzare fino al 75% il tasso di occupazione della popolazione in età tra i 20 e i 64 anni. In quest'ultimo caso è stata prevista anche l'alta probabilità per cui i bambini che oggi frequentano la scuola primaria in futuro dovranno esercitare professioni attualmente sconosciute per le quali saranno richieste "nuove competenze" (Commissione Europea, 2017).

Per queste ragioni, nel quadro delle Raccomandazioni europee è stato proposto un maggiore investimento di risorse nello sviluppo delle cosiddette "competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006, 2018), definizione volta a racchiudere una serie di capacità ritenute essenziali quali la comunicazione nella propria lingua madre e in lingua straniera, la logica matematica, scientifica e tecnologica, la competenza digitale, la capacità di imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito imprenditoriale, la consapevolezza ed espressione culturale. In particolare, al fine di rendere le persone capaci di partecipare in maniera proattiva alla vita sociale, formativa e lavorativa e diminuire i rischi di emarginazione, è stata sollevata la necessità di potenziare maggiormente competenze di natura trasversale, come la resilienza, la capacità di adattarsi ai cambiamenti, la creatività, il pensiero critico, lo spirito di iniziativa e la capacità di *problem solving*.

Ogni Stato membro ha adottato le varie linee guida europee adattandole alla

propria situazione nazionale. Tra questi, anche l'Italia ha accolto le varie direttive promulgando il "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" (2007) con cui, nel corso degli anni, il MIUR ha cercato di introdurre il piano di sviluppo delle competenze chiave all'interno dei propri contesti educativi e formativi. Tuttavia, la scelta del legislatore italiano di articolare le competenze chiave in due insiemi distinti, uno relativo agli "assi culturali" attinente alle tradizionali materie scolastiche, quali la comunicazione nella lingua madre e nelle lingue straniere, la competenza matematico-scientifica, etc., e l'altro riguardante quelle che sono state definite "competenze di cittadinanza" (imparare ad imparare, imprenditorialità, competenze sociali e civiche, etc.), anziché diminuire la storica suddivisione degli ambiti disciplinari ha reso più complicato il loro incontro con una "didattica per competenze" (Da Re, 2013).

Per queste ragioni, al fine di adottare una prospettiva di crescita, innovazione e sviluppo del Paese, anche le Università sono state chiamate in campo per monitorare e costruire insieme a scuole e aziende un sistema formativo integrato capace di garantire agli studenti uno sviluppo completo, con l'obiettivo di rendere il soggetto capace di sviluppare e applicare conoscenze e competenze di natura trasversale in ambito scolastico, accademico e nei vari contesti di vita reale e professionale.

Dati comparativi sui livelli di istruzione e occupazione italiani e internazionali

Tra i grandi problemi che l'Europa ha dovuto e deve ancora affrontare vi è la dispersione scolastica, termine con il quale a livello internazionale si intende la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni che al massimo presenta il titolo di scuola secondaria di I grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni e che non è più in formazione. Una definizione simile, però, se presa singolarmente coglie solamente l'aspetto esplicito che può essere rilevato con le statistiche ufficiali. Infatti, in Italia è stata sottolineata l'esistenza di un ulteriore aspetto, quello implicito o nascosto che riguarda la quota di studenti che pur terminando la scuola dimostra di non raggiungere gli obiettivi previsti dopo 13 anni di percorso scolastico. Non a caso la mancata considerazione di entrambi gli aspetti comporta la carenza di richieste di intervento sui soggetti a maggior rischio di dispersione e provoca, quindi, la crescita di adulti con competenze di base insufficienti, incapaci di elaborare le informazioni, di prendere delle decisioni, di agire autonomamente e consapevolmente in linea con i propri progetti di vita e con la società circostante (Ricci, 2019).

Sulla base di queste considerazioni, in Italia sono nate le prove INVALSI - che consistono in un esame standardizzato di italiano, matematica e inglese - con lo scopo di raccogliere, e restituire a scuole, famiglie e studenti, dati sui livelli di competenza raggiunti da tutti gli alunni al termine della scuola secondaria di II grado, interpretati sulla base delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida al termine del ciclo secondario superiore.

L'ultima rilevazione INVALSI (Ricci, 2019) mostra come oltre al 14,5% di dispersi espliciti, in Italia vi sia anche un 7,1% di dispersi impliciti. Dunque, se si valutano entrambi gli aspetti (esplicito e implicito), sembra che sulla Penisola il tasso di dispersione complessiva superi il 20%. Un risultato che emerge senza aggiungere il calcolo dei divari ancora esistenti tra il Centro-Nord, dove la quantità di dispersi (impliciti e espliciti) varia tra il 15% e il 20%, e il Sud dove oscilla tra il 25% e il 37,4%. Cosicché è possibile osservare come le percentuali di dispersione scolastica registrate in Italia si discostino notevolmente dal 10% richiesto in ambito europeo.

Per quanto riguarda i livelli di istruzione terziaria, nonostante gli ultimi dati raccolti dall'OCSE (OECD 2018, 2019) mostrino un aumento di laureati in Italia tra i giovani adulti di 25-34 anni che sono passati dal 19% nel 2007 al 28% nel 2018, il paese continua a posizionarsi al di sotto della media dei Paesi OCSE (44%). Lo stesso accade per la fascia di adulti di 55-64 anni, di cui solo il 19% risulta essere in possesso di un titolo di laurea, non raggiungendo ancora una volta la media OCSE (39%). Anche in materia di differenze di genere, seppure in Italia il conseguimento di un titolo di istruzione terziaria sia più frequente per le donne (34%) rispetto agli uomini (22%), queste percentuali risultano comunque inferiori a quelle di maschi (38%) e femmine (51%) dei paesi OCSE.

Infine, gli ultimi dati analizzati da Eurostat (2019) e Istat (2019) mostrano come nel 2018 il tasso di occupazione della popolazione italiana tra i 20 e i 64 anni sia rimasto distante dall'obiettivo UE (75%), presentando una percentuale (63%) inferiore alla media del 73% registrata negli altri paesi europei.

Si ribadisce pertanto la necessità di rafforzare gli investimenti nei sistemi educativi e formativi e implementare le metodologie e gli strumenti della didattica a scuola, all'università e negli altri centri di formazione, al fine di incrementare lo sviluppo di quelle competenze chiave che permettono al soggetto di gestire i processi e i cambiamenti che riguardano il mondo dello studio e del lavoro. Non a caso, nel contesto italiano sono stati costruiti e validati alcuni dispositivi diagnostici che oltre a favorire l'analisi delle dimensioni che caratterizzano l'agire motivato e autoregolato dello studente, si propongono ai docenti come mezzo per realizzare adeguati percorsi di orientamento e favorire il successo personale.

Tra questi vi è www.competenzestrategiche.it, un ambiente online progettato per favorire forme di autovalutazione e valutazione delle competenze strategiche che sono alla base della capacità di dirigere se stessi (Pellerey et al., 2013).

L'esperienza universitaria del laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche

Da alcuni anni nell'ambito delle attività laboratoriali del corso di Didattica Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre del Prof. Massimo Margottini viene realizzato un percorso basato su alcuni

strumenti di riflessione e autovalutazione sulle competenze strategiche messe in atto per autodirigersi nell'apprendimento e nel lavoro (La Rocca, Margottini, & Capobianco, 2014; Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017; Pellerey, 2006; Rossi, 2018). In genere il corso ospita circa 200 matricole che annualmente si registrano al CdL in Scienze dell'Educazione.

Nell'a.a. 2015/16 tale laboratorio ha previsto la compilazione di alcuni questionari di autovalutazione costruiti e implementati sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it (Pellerey et al., 2013):

- “Questionario sulle Strategie di Apprendimento” (QSA - Pellerey & Orio, 1996);
- “Questionario di Percezione sulle Competenze Strategiche” (QPCS - Bay, Grządziel, & Pellerey, 2010);
- “Zimbardo Time Perspective Inventory” (ZTPI - Tr. it. Riccucci, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999).

È noto che questi strumenti consentono di osservare da un punto di vista esterno le risorse intrinseche (conoscenze e abilità che coinvolgono la sfera cognitiva e meta-cognitiva combinate con la sfera emotiva e motivazionale) e le risorse estrinseche (persone, strumenti, materiali) che il soggetto mobilita per affrontare un compito o una situazione (Pellerey, 2004).

Tali dispositivi permettono di attivare nel soggetto un processo di autovalutazione e riflessione sul proprio modo di pensare e agire, rispetto alle diverse situazioni di vita, studio e lavoro. Infatti, tra le dimensioni che si possono prendere in considerazione vi sono competenze di natura cognitiva (memorizzazione, organizzazione, elaborazione), metacognitiva (monitoraggio, valutazione), affettivo-motivazionale (attribuzioni, motivazioni, interesse, partecipazione, impegno), valoriale (valutazione delle situazioni e dei problemi) e di prospettiva temporale (passato, presente e futuro).

In merito alle modalità di svolgimento del laboratorio, il percorso e gli strumenti sono illustrati durante i primi incontri: il docente-ricercatore mostra agli studenti la piattaforma sulla quale sono implementati i questionari, fornisce indicazioni per la compilazione online e rilascia uno schema di lettura dei risultati (profili) e di interpretazione delle dimensioni per cui il soggetto può riscontrare delle criticità. Successivamente lo studente è invitato a compilare i questionari e a sviluppare un'analisi in forma narrativa sui profili grafici e testuali elaborati dalla piattaforma, mediante vari strumenti-stimolo (relazioni, discussioni guidate, etc.), i cui esiti possono essere condivisi e commentati in aula con i compagni, il docente e i ricercatori-collaboratori.

Al fine di conoscere l'utilità degli strumenti adottati (QSA, QPCS e ZTPI) e il gradimento del percorso laboratoriale, nell'ambito della ricerca dottorale “Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria” realizzata dalla scrivente negli anni 2014-2017 (Rossi, 2018), è stato somministrato un questionario semi-strutturato (Tab.1) a 255 studenti che

hanno frequentato il corso di Didattica Generale. Attraverso l'indagine l'83% ha dichiarato di non avere mai avuto modo di riflettere prima di allora sul proprio modo di relazionarsi con lo studio e il lavoro, di gestire il tempo e di progettare obiettivi personali in ambito accademico e professionale. Mentre il 17% che ha sostenuto di avere vissuto esperienze simili a scuola, in famiglia o con il gruppo dei pari, alla richiesta di specificare il tipo di attività svolta ha dimostrato di non avere seguito attività strutturate in tal senso. Al termine del percorso laboratoriale tutti gli studenti hanno espresso pareri estremamente positivi sugli strumenti di autovalutazione, in quanto questi si sono rivelati utili allo stimolo di una riflessione sull'influenza esercitata da dimensioni cognitive, affettivo-motivazionali e temporali su pensieri, decisioni e azioni individuali. Gli stessi hanno affermato che per merito di tale percorso hanno sentito di avere acquisito maggiore consapevolezza sui personali punti di forza e di debolezza nelle dimensioni prese in considerazione e di volerle potenziare iniziando a seguire i consigli dei commenti testuali rilasciati dai profili (Margottini & Rossi, 2017; Rossi, 2018).

Tab. 1: Questionario di valutazione del percorso di "Auto-valutazione e auto-riflessività: competenze strategiche e prospettive temporali".

SEZIONI QUESTIONARIO	DOMANDE
1. Anagrafica	<i>Nome; Cognome; Anno nascita; Paese; Consenso trattamento dati personali</i>
2. Riflessioni su passate esperienze di autovalutazione	<i>Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze? Se sì, grazie a chi? Che tipo di esperienze? Con quali risultati?</i>
3. Riflessioni sul QSA e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che il QSA sia uno strumento utile per conoscere le proprie "Strategie di Apprendimento"? Quale/i è/sono la/e strategia/e di apprendimento su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QSA? Se no, perché? Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti "critici" che ti sono stati rivelati?</i>
4. Riflessioni sul QPCS e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che il QPCS sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere sul modo in cui affronti alcune situazioni di apprendimento e di attività professionale? Quale/i è/sono la/e scala/e di auto-percezione su cui non ti sei mai soffermato a riflettere prima? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione del QPCS? Se no, perché? Come pensi di impiegare per il tuo futuro i consigli rilasciati nel profilo riguardo ai punti "critici" che ti sono stati rivelati?</i>
5. Riflessioni sullo ZTPI e sui risultati dell'autovalutazione	<i>Pensi che lo ZTPI sia uno strumento utile per aiutarti a riflettere su come il tempo psicologico (prospettiva temporale) abbia il potere di influenzare i processi decisionali? Ti sei trovato d'accordo con il profilo emerso al termine della compilazione dello ZTPI? Se no, perché? Come pensi di raggiungere in futuro un "orientamento temporale equilibrato"?</i>
6. Riflessioni finali sul percorso di autovalutazione svolto mediante strumenti proposti	<i>Al termine del percorso di auto-valutazione che ti è stato proposto di seguire senti di aver acquisito maggiori capacità di auto-riflessione ed auto-consapevolezza? Se no, perché? Pensi che l'aver incrementato le tue capacità di auto-riflessione e auto-consapevolezza possa tornarti d'aiuto nell'orientare le tue scelte verso esperienze future? Se no, perché?</i>

Relazioni tra strategie di apprendimento, prospettive temporali e rendimento accademico

Sulla base della tecnica di “triangolazione dati”, la quale per formulare un giudizio fondato e affidabile del livello di competenza raggiunto dallo studente richiede di considerare tre passaggi quali l’osservazione sistematica, l’autovalutazione e l’analisi delle prestazioni (Pellerey, 2013c), è stata condotta un’analisi esplorativa delle relazioni che intercorrono tra strategie di apprendimento (QSA), prospettive temporali (ZTPI) e il voto preso all’esame di Didattica Generale. Dall’analisi delle correlazioni è emerso che l’autoregolazione, la volizione, e la prospettiva temporale futura correlano in maniera statisticamente significativa e positiva con il voto d’esame. E come atteso il disorientamento, il *locus of control* esterno, la mancanza di perseveranza e le prospettive del passato-negativo e del presente-fatalista sono risultate negativamente correlate con l’esito (Tab. 2).

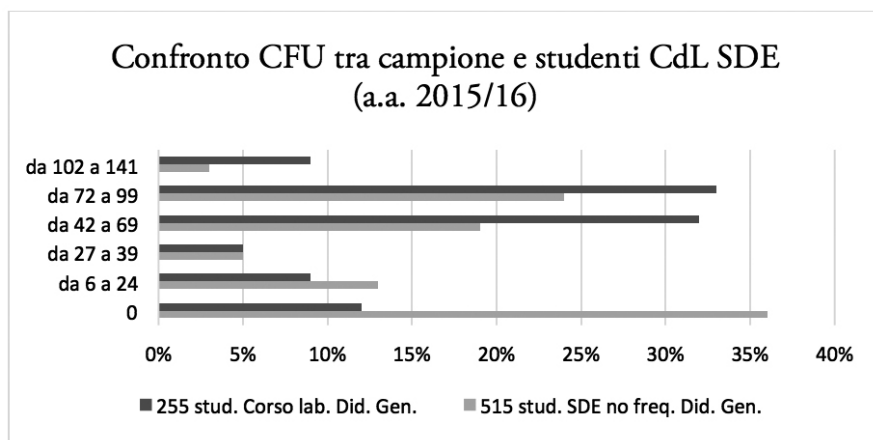
Tali risultati sono in linea con quanto emerso dalle precedenti attività di ricerca (Margottini, 2017; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019; Rossi, 2018), i quali mostravano che i soggetti con un buon orientamento al futuro e al passato positivo sono in grado di elaborare e realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi, e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che gli permettono di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi. Mentre coloro che si abbandonano ad una prospettiva fatalista, edonista o rivolta ad un passato negativo rischiano di perdere di vista i propri obiettivi e di abbandonarsi ad uno stato di passività e improduttività (Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017).

Tab. 2: Correlazioni tra fattori QSA, fattori ZTPI e voto d’esame

CORRELAZIONE BIVARIATA (Pearson)		VOTO
QSA	C2 (Autoregolazione)	,16'
	C3 (Disorientamento)	-,27**
	A2 (Volizione)	,16'
	A4 (Locus of control esterno)	-,24**
	A5 (Mancanza di perseveranza)	-,25**
ZTPI	PN (Passato Negativo)	-,14'
	PF (Presente Fatalista)	-,15'
	F (Futuro)	,18'
* La correlazione è significativa al livello .05 (2-code)		
**La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code)		

Altri elementi di riflessione sono emersi in seguito al monitoraggio dei crediti formativi (CFU) acquisiti nel periodo gennaio 2016 - luglio 2017 da 770 studenti (suddivisi nei 255 studenti che avevano svolto le attività del Laboratorio di Didattica Generale e nei 515 studenti che non lo avevano seguito in quanto non inserito nel proprio piano di studi) immatricolati nell'a.a. 2015/16 al CdL in Scienze dell'Educazione. In breve, gli esiti della rilevazione riportati nel grafico (Fig. 1) mostrano il conseguimento di più CFU da parte degli studenti del Laboratorio, contrariamente ai coetanei che non hanno seguito lo stesso percorso di potenziamento delle competenze strategiche e che sembrano riscontrare maggiori deficit (Rossi, 2018). Considerando che il 73% dell'unità di analisi è costituita da matricole, la quantità di crediti acquisiti dagli studenti che hanno seguito il laboratorio equivale a un risultato particolarmente positivo, in quanto uno studente per essere in regola con il corso di studi durante il primo anno deve raggiungere 60 CFU.

Fig. 1 - Confronto CFU tra 255 studenti di Didattica Generale e 515 studenti CdL SDE (a.a. 2015/16)



Naturalmente si è consapevoli della difficoltà di generalizzare tali esiti, a causa del possibile intervento di ulteriori fattori, quali ad esempio particolari attitudini ed interessi per lo studio da parte degli studenti coinvolti nella ricerca. Si tratta di esiti che non dipendono necessariamente dall'aver seguito un laboratorio di potenziamento delle proprie competenze strategiche. Tuttavia, avendo ottenuto risultati in linea con le ricerche scientifiche nazionali e internazionali presenti sul campo (Bay et al., 2010; Bembenuddy & Karabenick, 2004; de Bilde et al., 2011; De Volder & Lens, 1982; Hilpert et al., 2012; Horstmanshof & Zimitat, 2007; King & Gaerlan, 2013; Lens et al., 2012; Margottini, La Rocca, & Rossi, 2017; Ortuño & Paixão, 2010; Pellerey et al.,

2013; Ricci Bitti, Rossi, & Sarchielli, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999; Zimmerman & Schunk, 2011), si ritiene possibile sostenere che uno studente al quale viene offerta la possibilità di valutare, riflettere e potenziare strategie di apprendimento e prospettiva temporale futura è messo nelle condizioni di trarre la forza e la motivazione essenziali per avere successo nell'apprendimento e nel gestire in maniera autonoma ed efficace un progetto di vita personale.

Riferimenti bibliografici

- BAY, M., GRZĄDZIEL, D., & PELLERREY, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS-FAP.
- BEMBENUTTY H., & KARABENICK S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 16(1), 35-57.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (COM/2010/2020 def.). Bruxelles, 3.3.2010.
- COMMISSIONE EUROPEA (2017). *Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro_bianco_sul_futuro_dell_europa_it.pdf [ultimo accesso 28.02.2020].
- CONSIGLIO EUROPEO (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 04.06.2018.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2004). "Education & Training 2010". The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms — Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (2004/C 104/01). *Official Journal of the European Union*, 30.4.2004.
- DA RE, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- DE BILDE J., VANSTEENKISTE M., & LENS W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- DE VOLDER M., & LENS W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- EUROSTAT (2019). *Employment statistics/it - Statistics Explained*, <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/14790.pdf> [ultimo accesso 28.02.2020].
- HILPERT J.C., HUSMAN J., STUMP G.S., KIM W., CHUNG W.T., & DUGGAN M.A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 229-240.
- HORSTMANSHOF L., & ZIMITAT C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- ISTAT (2019). *I.Stat|il tuo accesso diretto alla statistica italiana*, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_TAXOCCU1 [ultimo accesso 28.02.2020].

- KING R.B., & GAERLAN M.J. (2013). To study or not to study? Investigating the link between time perspectives and motivational interference. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 7, 63-72.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.
- LENS W., PAIXÃO M. P., HERRERA D., & GROBLER A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.
- MARGOTTINI, M. (2017). Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. [...]. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C., & ROSSI, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 43-61.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 499-512.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research, Special issue*, 223-240.
- MIUR(2007). Decreto 22 agosto 2007, n.139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296. *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, 31.8.2007.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (A/RES/70/1)*.
- ORTUÑO V., & PAIXÃO M.P. (2010). *Time perspective: A portuguese study with the Zimbardo Time Perspective Inventory-ZTPI*. Communication presented at the 12th International Conference on Motivation.
- PARLAMENTO EUROPEO (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000. Conclusioni della presidenza*, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1 [ultimo accesso 28.02.2020].
- PARLAMENTO EUROPEO (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006.
- PELLERÉY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.

- PELLERAY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Roma: Las.
- PELLERAY, M., GRZĄDZIEL, D., MARGOTTINI, M., EPIFANI, F., & OTTONE, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informativo per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro. Rapporto di ricerca*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERAY, M., & ORIO, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. [...]. Roma: Las.
- RICCI, R. (2019). La dispersione scolastica implicita. *L'Editoriale*, https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf [ultimo accesso 28.02.2020].
- RICCI BITTI P.E., ROSSI V., & SARCHIELLI G. (1985). *Vivere e progettare il tempo. La prospettiva temporale nel comportamento umano*. Milano: Franco Angeli.
- ROSSI, F. (2018). Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria. In A. M. Notti, M. L. Giovannini, & G. Moretti (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 185-203). Lecce: Pensa Multimedia.
- SAVICKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- UNIONE EUROPEA (2009). Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (2009/C119/02). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 28.5.2009.
- ZIMBARDO P.G., & BOYD J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable in-dividual difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- ZIMBARDO P.G., & BOYD J.N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Trad. it. M. Riccucci. Milano: Oscar Mondadori.
- ZIMMERMAN B.J., & SCHUNK D.H. (Eds). (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Oxon-New York: Routledge.