**Seminario di studio del Centro Studi per la Scuola Cattolica**

*Roma 24 febbraio 2018*

**Competenze personali e sviluppo dell’autoregolazione nell’apprendimento e nel comportamento: dalla scuola dell’infanzia all’università**

*Michele Pellerey*

**Introduzione**

J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una 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.[[1]](#footnote-1) 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 in Italia dopo Stati Uniti ed Europa, si è avviata una fase sperimentale di valutazione a livello universitario delle competenze personali da parte dell’ANVUR. In particolare si prendono in considerazione: pensiero critico, *problem solving*, ragionamento analitico, comunicazione efficace, ragionamento scientifico, ragionamento quantitativo.

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. E’ 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. Di conseguenza se ne potrebbe tracciare un quadro a partire da quanto da delineato Aristotele nella sua *Etica a Nicomaco* per poi seguirne storicamente gli sviluppi fino a John Dewey e agli attuali studi sullo sviluppo del carattere di una persona.[[2]](#footnote-2)

A questo proposito occorre subito precisare che la denominazione di *soft skills*, data a gran parte di queste competenze personali, deriva dalla distinzione attualmente presente nel mondo del lavoro tra competenze culturali, tecnologiche e tecnico-pratiche definite *hard skills* e quelle più generali e trasversali chiamate appunto *soft skills*. Negli Stati Uniti, sotto l’influenza del premio Nobel per l’economia James J. Heckman[[3]](#footnote-3), si preferisce talora parlare di *character skills*, distinguendo spesso tra *performance character* e *moral character*, prendendo in considerazione la dimensione intellettuale e morale dell’organismo virtuoso. Tra queste qualità Heckman mette in luce la centralità di quella che in psicologia viene chiamata “coscienziosità”, caratterizzata dalla scrupolosità nell’adempiere ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine.

Per approfondire da un punto di vista educativo scolastico la natura e lo sviluppo di tali competenze penso 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.

**1. Per un quadro di riferimento generale di natura psicopedagogica**

È bene dunque partire dalla delineazione di un quadro di riferimento generale. Tre grandi correnti psicopedagogiche hanno affrontato in questi ultimi anni la questione della capacità di autoregolazione e delle competenze personali che la caratterizzano.

La **prima** di queste correnti è stata elaborata negli anni ottanta dell’altro secolo da due studiosi dell’Università di Rochester nel quadro della cosiddetta psicologia umanistica ispirata a Gordon Allport: E. Deci e R. Ryan.[[4]](#footnote-4) Essi hanno distinto due dimensioni: a) la capacità di autodeterminazione (aspetto strategico): capacità di scelta degli obiettivi e delle strategie necessarie per conseguirli; b) la capacità di autoregolazione (aspetto tattico): capacità di gestione di sé nella realizzazione delle strategie in vista del raggiungimento degli obiettivi.

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, bisogno di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale. Nel corso di questi ultimi decenni sono stati approfonditi la natura e lo sviluppo dei processi cognitivi, affettivi e volitivi implicati.[[5]](#footnote-5) Si tratta di un quadro di riferimento generale che prende in considerazione tutte le dimensioni esistenziali dalla nascita alla vecchiaia.

La **seconda** corrente è stata sviluppate 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 D. H. Schunk. 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 (Fig.1). L’impianto teorico fa direttamente riferimento ai processi di apprendimento scolastici, ma può estendersi ai percorsi d apprendimento messi in atto nel corso di tuta propria esistenza.[[6]](#footnote-6)

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. Si tratta di: «Abilità cognitive che rendono un uomo capace di comportamento indipendente, finalizzato e adattivo».[[7]](#footnote-7) L’approccio è stato sviluppato tenendo conto particolarmente dei processi implicati dai bambini nel passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola primaria.[[8]](#footnote-8)

**Fase di attuazione:**

- uso di strategie di auto-osservazione e di autocontrollo

**Fase di preparazione:**

- ruolo delle convinzioni e delle motivazioni

- definizione degli obiettivi

**Fase di riflessione:**

- autovalutazione

- elaborazione delle attribuzioni causali

Fig. 1. *Lo schema ciclico del processo di autoregolazione proposto da B. J. Zimmerman.*

La prima constatazione derivante dalla considerazione di queste tre grandi correnti psicopedagogiche è che le cosiddette competenze personali sono disposizioni 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 auto-valutazione, di progettazione e impegno di ciascuno. Un cammino progressivo che richiede comunque una guida e un sostegno sistematici e consapevoli da parte degli educatori come dell’intera comunità educante.

Una valida ed efficace competenza personale generale significa in sintesi che è stata sviluppata una disposizione o tendenza 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.

**2. Indicazioni normative**

Nel profilo finale per competenze delineato nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo di istruzione* sono un po’ mescolate tra loro *hard skills* e *soft skills.* Vengono qui selezionate le competenze trasversali citate in tale profilo. [[9]](#footnote-9)

*«Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.*

*Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.*

*Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.*

*Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle di diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.*

*Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede»*.

La sperimentazione messa in atto di un modello di loro certificazione alla fine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione ha portato a riportare queste competenze nel quadro delle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente. 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 informa-zioni. 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. E’ 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 creati-vi. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. E’ disposto ad analizza-re se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

Occorre osservare che a livello europeo si è in fase di revisione del quadro delineato nel 2006. Così nel gennaio 2018 una nuova Raccomandazione è in via di approvazione. In essa si accentuano sia alcuni aspetti legati sia alle hard skills, sia alle soft skills, insistendo in particolare sulla creatività, il problem solving, il pensiero critico, la comunicazione. Tutto ciò al fine di rendere i cittadini resilienti di fonte ai problemi esistenziali, capaci adattamento alle nuove esigenze sociali e professionali, avendo spirito di iniziativa e di imprenditorialità ed essendo consapevoli dei valori e dei diritti umani che dovrebbero caratterizzare le società democratiche.[[10]](#footnote-10)

Nella guida alla certificazione delle competenze ci si è posto il problema della loro valutazione ed è stata indicata una possibile metodologia.[[11]](#footnote-11) Vengono in primo luogo citate attività di valorizzazione di quanto appreso nell’affrontare i cosiddetti compiti di realtà e lo sviluppo di progetti individuali o collettivi. Poi si afferma: “Compiti di realtà e progetti però hanno dei limiti in quanto per il loro tramite noi possiamo cogliere la manifestazione esterna della competenza, ossia la capacità dell’allievo di portare a termine il compito assegnato, ma veniamo ad ignorare tutto il processo che compie l’alunno per arrivare a dare prova della sua competenza. Per questi motivi, per verificare il possesso di una competenza è necessario fare ricorso anche ad osservazioni sistematiche che permettono agli insegnanti di rilevare il processo, ossia le operazioni che compie l’alunno per interpretare correttamente il compito, per coordinare conoscenze e abilità già possedute, per ricercarne altre, qualora necessarie, e per valorizzare risorse esterne (libri, tecnologie, sussidi vari) e interne (impegno, determinazione, collaborazioni dell’insegnante e dei compagni)”.

Gli strumenti attraverso cui effettuare le osservazioni sistematiche possono essere diversi – griglie o protocolli strutturati, semi-strutturati o non strutturati e partecipati, questionari e interviste – ma devono riferirsi ad aspetti specifici che caratterizzano la prestazione (indicatori di competenza) quali:

- *autonomia*: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;

- *relazione*: interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima pro-positivo;

- *partecipazione*: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;

- *responsabilità*: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;

- *flessibilità*: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali, ecc.;

- *consapevolezza*: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

“Le osservazioni sistematiche, in quanto condotte dall’insegnante, non consentono di cogliere interamente altri aspetti che caratterizzano il processo: il senso o il significato attribuito dall’alunno al proprio lavoro, le intenzioni che lo hanno guidato nello svolgere l’attività, le emozioni o gli stati affettivi provati. Questo mondo interiore può essere esplicitato dall’alunno mediante la narrazione del percorso cognitivo compiuto. Si tratta di far raccontare allo stesso alunno quali sono stati gli a-spetti più interessanti per lui e perché, quali sono state le difficoltà che ha incontrato e in che modo le abbia superate, fargli descrivere la successione delle operazioni compiute evidenziando gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti e, infine, far esprimere l’autovalutazione non solo del pro-dotto, ma anche del processo produttivo adottato. La valutazione attraverso la narrazione assume una funzione riflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come avviene l’apprendimento”.

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.

*-* 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.*

*-* Comunicare o 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) o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, tati 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.*

*-* Agire in modo autonomo e responsabile*: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.*

*-* 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.*

Nelle indagini Ocse Pisa e nelle prove Invalsi sono normalmente inserite domande che mirano a indagare su alcune di queste competenze. Per l’Invalsi si tratta di: abilità organizzative; strategie cognitive e metacognitive; concetto di sé e motivazione intrinseca ed estrinseca; attribuzioni causali di successo o insuccesso.[[12]](#footnote-12)

**3. Promuovere le competenze personali a livello di scuola dell’infanzia e dei primi anni della primaria: il ruolo delle funzioni esecutive**

Nel caso della scuola dell’infanzia e dell’inizio della primaria sembra fondamentale valorizzare l’approccio della terza corrente sopra citata, quella che ha individuate nelle cosiddette funzioni esecutive il cuore del processo educativo. Terrie Moffit, una delle maggiori criminologhe del mondo, ha studiato per circa quarant’anni la popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. I risultati di tali studi sono stati presentati nel 2015 in varie conferenze tenute in Europa. La studiosa ha messo in evidenza come bambini che manifestano buone capacità di auto-controllo già nel periodo della scuola dell’infanzia diventino in generale adulti autonomi e responsabili, mentre bambini che evidenziano limitate capacità di autoregolazione tendano a crescere come cittadini problematici e in molti casi sono proclivi ad azioni criminali. Tale tendenza era stata da lei addirittura constatata nel caso di due fratelli gemelli.[[13]](#footnote-13) In particolare, la studiosa ha constatato che bambini con minori capacità di autoregolazione avessero maggiori probabilità di diventare adolescenti fragili, fumatori, non diplomati, e in età più avanzata manifestassero problemi fisici, dipendenza da sostanze, basso profilo lavorativo, problemi finanziari e con la giustizia. Al contrario, migliori capacità di autocontrollo già da piccoli evidenziavano poi maggiore possibilità di successo scolastico e accademico e soddisfazione esistenziale.

George McCloskey ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia sulle competenze fondamentali denominate “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé.[[14]](#footnote-14) Dopo aver esaminato un notevole quantità di studi specialistici nell’ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell’educazione, l’Autore è giunto a proporne un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell’azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tale 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. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.[[15]](#footnote-15)

Il ruolo di un’adeguata crescita delle funzioni esecutive assume un rilievo essenziale almeno da due punti di vista. Il primo riguarda la prospettiva che tende a considerare le diverse funzioni esecutive da un punto di vista unitario: quello dell’auto-direzione e dell’autoregolazione. Il secondo elemento concettuale, direttamente derivante dal primo, è il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, centrato sul processo di loro interiorizzazione, cioè non solo di una loro conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di loro valutazione, ma anche di impegno nello svilupparle. E in tutto ciò è direttamente convolta una sensibilità e competenza formativa specifica da parte di genitori, di educatori e di docenti. D’altra parte le più recenti indagini tendono a evidenziare come lo sviluppo delle funzioni esecutive sia direttamente correlato con gli apprendimenti scolastici fondamentali come lingua materna e matematica. [[16]](#footnote-16)

Sulla base dell’analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili a livello internazionale sembrano emergere come essenziali otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé.

**-** *Controllo dell’impulsività***:** capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica “no”, “basta questo”.

**-** *Controllo dell’attenzione***:** capacità digestione 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 di intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.

**-** *Controllo delle emozioni***:** loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. E’ capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come labilità emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.

**-** *Flessibilità***:** gestione di sé nel riuscire a spostare l’attenzione, il comportamento, l’impegno da un ambito all’altro; capacità di passare da una prospettiva all’altra, da un argomento all’altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d’animo, desideri e interessi.

**-** *Memoria di lavoro***:** capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.

**-** *Pianificazione:* sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell’anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni op­pure nel raggiungere uno scopo; abilità nell’iniziare i compiti tem­pestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a comple­tare l’attività. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell’aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi.

*- Organizzazione*: saper organizzare un’attività e un’ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. I bambini con carenze nell’organizzazione è come se si approc­ciassero ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di infor­mazioni o di azioni.

A queste fondamentali funzioni esecutive è utile, da un punto di vista educativo, includere un’ottava competenza, tenendo conto della crescita successiva del soggetto e dell’indicazione di George McCloskey circa lo sviluppo delle funzioni esecutive dall’ambito intrapersonale a quello interpersonale.

*- Relazionarsi:* 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.

**4. Per un’attenzione maggiore da parte delle istituzioni scolastiche sul ruolo delle funzioni esecutive.**

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.[[17]](#footnote-17) Molti suggerimenti possono essere valorizzati anche per soggetti che non hanno questi disturbi specifici, ma evidenziano il bisogno di essere aiutati in una o più di queste capacità auto-regolatorie. 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 una 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. 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.

Per chiarire ulteriormente l’approccio esaminiamo una delle funzioni esecutive più in dettaglio: il controllo dell’impulsività. 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 come questi? In primo luogo si tratta di individuare i bambini che manifestano un debole sviluppo in una o più di queste funzioni esecutive. Ciò può essere fatto mediante forme di osservazione sistematica. A esempio nel caso della gestione dell’impulsività di può utilizzare una serie di indicatori come questi seguiti da una specificazione di frequenza del comportamento rilevato: cambia attività prima di aver finito il compito assegnato; quando vuole fare qualcosa non si trattiene, deve farla subito; quando desidera qualcosa non sa aspettare; inizia a fare le cose senza aver pensato a come fare; quando vuol dire qualcosa non si trattiene anche se interrompe gli altri.

Quanto agli interventi educativi, sono stati suggeriti vari approcci metodologici, molti di questi sperimentati in interventi sistematici a livello di scuole per l’infanzia. 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 maggiormente in grado di controllare l’impulsività (sia adulto, sia coetaneo). Si valorizza così la cosiddetta esperienza vicaria e l’apprendimento basato su quanto Rizzolatti ha messo in evidenza: l’intervento dei neuroni specchio.[[18]](#footnote-18) Un'altra impostazione metodologica si ispira alla tradizione vygotskiana e si fonda sul processo di interiorizzazione di comandi esterni come il classico “stop, look, listen, think”, oppure “prima di parlare conta fino a tre”.

**5. Dalla fine della primaria alla scuola secondaria superiore: il ruolo delle competenze strategiche**

Quando ci si inoltra nella scuola primaria per poi passare alla scuola secondaria il quadro assume caratteristiche che possono ispirarsi di più alla seconda corrente, quella più direttamente legata ai processi di autoregolazione prospettati dall’impostazione socio-cognitiva. D’altra parte, molte delle competenze personali richieste dallo sviluppo di una persona autonoma e responsabile sia nello studio, sia nel lavoro, insistono su qualità come le perseveranza, la costanza, la coscienziosità.

Zimmerman ha a descritto la persona autoregolata come una persona che è motivata alla riuscita di un compito, che si fissa degli obiettivi realisticiper ciò che concerne la sua attuazione, che utilizza delle strategie per realizzarlo, che controlla la sua attivitàper 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[[19]](#footnote-19)*.* 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.

1) Essi hanno famigliarità 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.

Negli anni seguenti ci sono alcune evoluzioni del concetto di autoregolazione.[[20]](#footnote-20) In primo luogo si accentua il ruolo fondamentale dell’agire di chi apprende, agire nel quale entrano in gioco sia le qualità stabili che caratterizzano il soggetto, come conoscenze, convinzioni, abilità, motivi, sia qualità operative e relazionali che vengono attivate nell’incontro, o nello scontro, con le sfide o gli impegni presenti. Ci si apre poi alla considerazione di tutto lo spazio o contesto sociale nel quale l’azione si attua. Da altre ricerche è emerso con più chiarezza il ruolo della motivazione nel sollecitare, dirigere e sostenere l’azione. La generazione dell’intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall’interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto nel quale si opera; senso di efficacia nel portare a termine i compiti richiesti, ecc.) e la percezione della situazione specifica che sollecita la nostra interpretazione e azione. Ciò vale anche in riferimento ai vari contesti di studio e di lavoro, e ai diversi compiti da affrontare secondo le loro caratteristiche peculiari. Entra in gioco anche una componente di natura interpretativa che mira a dare senso a una situazione (o a una problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento atto a promuovere una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o a risolvere uno specifico problema). [[21]](#footnote-21)

In generale emerge una prospettiva di integrazione tra quello che abbiamo definito come processo di autodeterminazione e il processo di autoregolazione vero e proprio. Si è riconosciuto da una parte il ruolo fondamentale della scelta in un quadro di senso esistenziale e, dall’altra, il contributo che possono dare anche gli altri alla capacità di gestire se stessi nel perseguire i propri obiettivi. Qui si innesta la questione del controllo sociale nel guidare i processi di apprendimento. Un controllo forte e sistematico può risultare valido e produttivo nel caso in cui gli studenti non hanno ancora sviluppato capacità autonoma di studio e di autogoverno del proprio apprendimento, soprattutto in quanto non conoscono, non sono in grado di individuare o non sanno gestire i processi e le strategie cognitive, metacognitive, affettive e volitive implicate nel loro apprendimento. Più profondamente ciò si manifesta quando il loro sistema di attese, significati e valori, di prospettive e finalità esistenziali è ancora in fase di sviluppo, ed è più facile che i docenti prospettino finalità e obiettivi, assegnino impegni e attività, controllino le acquisizioni, elaborino giudizi valutativi, che vengono accettati senza particolari tensioni e difficoltà. Quando gli studenti, invece, giungono a uno grado sufficiente di consapevolezza di sé, di volontà e capacità di gestione autonoma della loro attività di apprendimento, di sviluppo del proprio sistema di significati e valori esistenziali e prospettici, diventa sempre più complesso e dinamico il processo di negoziazione e di ricerca di accordo tra determinazione e regolazione da parte dei docenti e determinazione e regolazione da parte degli studenti.

Quanto al ruolo che il contesto sociale può avere nel favorire la capacità di autodeterminazione e autoregolazione occorre evidenziare come le modalità didattiche attivate nella gestione della classe possano favorire o impedire una serie non indifferente di forme di apprendimento collaborativo, individualistico o competitivo per i singoli o per i gruppi. Prospettare obiettivi di apprendimento e gestire se stessi verso il loro raggiungimento nei diversi contesti sociali implica sia da parte dei formatori, sia da parte degli studenti comprensione e sensibilità per i processi emozionali e sociali coinvolti e capacità di regolare se stessi e gli altri in maniera positiva. Sono diverse le abilità implicate in attività di tutoraggio di compagni, di insegnamento reciproco, di apprendimento cooperativo, di lavoro di gruppo per progetti, di richiesta di aiuto, ecc. La comprensione e la capacità di gestire i diversi ruoli che ciascuno viene ad assumere in situazioni di rapporto sociale differenziato è anch’essa una componente non indifferente dello sviluppo delle competenze autoregolative. A ciò si può collegare anche l’interazione con i materiali e gli strumenti che vengono più o meno sistematicamente messi in campo da parte dei docenti e che diventano vere e proprie risorse, talora essenziali, per poter acquisire conoscenze e abilità specifiche. Basti qui evocare le esigenze poste dalla fruizione delle varie forma di insegnamento e formazione a distanza e delle modalità di apprendimento denominate *e-learning*.

**6, Su alcune competenze strategiche richieste dalla capacità di governare il proprio apprendimento**

Come abbiamo precedentemente accennato nel processo di sviluppo della propria capacità di autodeterminazione e di autoregolazione entra in gioco quanto nei progetti educativi si mette normalmente in risalto: l’importanza che gli studenti sviluppino un loro progetto di vita, di studio e di carriera lavorativa. Per questo è importante che venga sollecitata un’adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. Occorre quindi che sia i docenti, sia gli studenti siano sollecitati a una maggiore consapevolezza di che cosa ciò possa significare per la loro riflessione e orientamento interiore. Si è vista in questo ambito l’utilità di questionari di autovalutazione che includano questioni di questo tipo: ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita; ho capito che cosa è veramente importante per me; sento di poter raggiungere ciò che desidero realizzare nella mia vita; quello che faccio ha per me un vero valore; provo confusione e incertezza quando penso al mio futuro. Nella tradizione aristotelico-tomista ciò passa sotto la virtù della sapienza, cioè della competenza nel dare senso e prospettiva alla propria vita.

Nella percezione di auto-determinazione oltre al senso e alla prospettiva esistenziali, sviluppati come motivi e significati di riferimento per le proprie scelte, occorre accostare il sentirsi all’origine delle proprie scelte e azioni di fronte al vedere se stessi come una pedina manovrata da altri. Anche in questo riflettere su alcune questioni può aiutare a sviluppare sensibilità per questa dimensione dell’agire: le cose che faccio sento di farle di mia volontà o solo per far piacer agli altri; se non faccio ciò che gli altri si aspettano da me, spesso temo di perdere la loro simpatia; sento di poter rimanere fedele a me stesso nelle situazioni quotidiane; quando penso di dover fare qualcosa, la faccio anche se gli altri possono non essere d’accordo.

In questo quadro di riferimento si muovono poi alcuni aspetti di quella che è stata definita meta-cognizione: un'attenzione specifica per le competenze nel pensare connesse con la presa di coscienza dei propri processi cognitivi, affettivi e motivazionali, in vista di una loro adeguata regolazione: cioè nel sapere quali conoscenze e strategie intellettuali attivare nei diversi compiti, come, quando e perché. In genere vengono esplicitati due ambiti specifici connessi con i pro­cessi metacognitivi: a) la consapevolezza, più o meno esplicita, delle conoscenze e capacità (processi e strategie) possedute nell’ambito dell’apprendimento; b) la capacità di autoregolazione o di controllo dei processi e delle strategie implicate nei compiti da affrontare. [[22]](#footnote-22)

**7. Le competenze di natura prevalentemente cognitiva**

Dal punto di vista cognitivo oggi emergono con un importanza fondamentale alcune competenze di cui occorre percepirne l’importanza, giungendo progressivamente a ad acquisirle. Esse riguardano la capacità di attenzione e concentrazione, la capacità di elaborazione e di organizzazione delle conoscenze; la capacità di studiare e operare sia individualmente sia in collaborazione con altri.

Il ruolo della focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere o del contenuto da studiare è abbastanza evidente. Si tratta di quella che è stata definita *attenzione selettiva*. Lo sviluppo di strategie di gestione dell'attenzione selettiva è un nodo centrale della possibilità di studiare con profitto, soprattutto ai livelli superiori. D'altra parte l'attenzione in genere può essere misurata sia come intensità, sia come durata. Nel primo caso si parla di livello di concentra­zione, nel secondo di ampiezza temporale della capacità di concentrazione o di *attenzione sostenuta*. Una delle consta­tazioni più frequenti degli insegnanti è la debolezza diffusa con cui si presentano gli allievi all'inizio della scuola secondaria sia quanto a intensità, sia quanto a durata della concentra­zione nello studio. Sembra che il percorso scolastico precedente non sia riuscito a promuove­re un'adeguata capacità di focalizzare l'attenzione ai livelli di profondità e di persistenza ri­chiesti dallo studio.

Quanto alla promozione della capacità di focalizzare la propria attenzione per un tem­po adeguato nel corso delle lezioni e dello studio, occorre dire che ben poco viene fatto espli­citamente a scuola. In primo luogo andrebbero segnalate e stimolate strategie di controllo dell'attenzione collegate alla eliminazione delle possibili fonti di distrazione. In secondo luo­go si dovrebbe richiamare il ruolo della esplicitazione degli obiettivi che si vogliono raggiun­gere con le varie attività didattiche. Il non sapere la meta del proprio lavoro, che cosa verrà valutato al suo termine e in quale modo, sono tutti elementi che facilitano la mancanza di at­tenzione selettiva. Esistono inoltre strategie più sofisticate di mantenimento e focalizzazione: il porsi o porre domande appropriate, il prendere nota in maniera opportuna, il selezionare progressivamente gli elementi fondamentali del discorso e il relazionarli tra di loro, la costru­zione di mappe o diagrammi.

L*'elaborazione* delle conoscenze coinvolge processi che consentono di costruire nuove relazioni e collegamenti a partire dagli schemi concettuali già posseduti. La forma più evidente è data dai processi inferenziali logici, processi che portano a conclusioni implicitamente contenute in quanto già conosciuto o proposto, ma che debbono essere rese esplicite per mezzo di un conveniente ragionamento, in modo da essere coscientemente e significativamente possedute. Altri processi elaborativi riguardano colle­gamenti che si possono costruire per facilitare la comprensione o la ritenzione. A esempio, nello studio si tratta di collegare i vari passaggi a immagini significative, oppure di cercare esempi e controesempi, applicazioni personali. Nel memorizzare un'esposizione si tratta di collegare i vari punti a una successione di oggetti presenti nella propria memoria iconica o a passi di un percorso già famigliare, seguendo ben conosciute tecniche mnemoniche. Questo lavoro intellettuale attivato per conservare e stabilizzare le conoscenze nella propria memoria permanente, oltre che sull'applicazione di tecniche di ricodificazione, di ripetizione mentale sistematica, di generazione di immagini e di idee associate, si appoggia anche su una costru­zione significativa di schemi concettuali appropriati.

Questo processo porta a organizzare le diverse parti o i differenti elementi informativi in unità più comprensive o in totalità più vaste e integrate. In un approccio cognitivo ben consolidato si tratta di costruire reti più compatte e meglio strutturate di proposizioni, in altri approcci si con­nettono tra loro concetti e schemi concettuali diversi in maniera da ottenere sistemi o mappe concettuali significative e ben organizzate. A questo contesto posso­no essere anche ricondotti i processi di selezione e cancellazione, cioè il saper distinguere tra le informazioni ed gli elementi conoscitivi più importanti e quelli meno importanti. Da questo stesso punto di vista è stata evidenziata l'importanza ai fini della comprensione e della riten­zione della capacità di usare in modo valido e produttivo alcune tecniche di organizzazione semantica grafica, di schematizzazione, ecc.

**8. Le competenze di natura prevalentemente affettiva, motivazionale e volitiva.**

Quanto alla competenze di natura affettiva e motivazionale, nelle ricerche più recenti ne sono state evidenziate quattro categorie fondamentali: a) la gestione delle emozioni e in particolare dell'ansietà di base e di quella occasionale; b) la volizione o capacità di perseverare negli impegni; c) le attribuzioni causali del proprio successo o fallimento; d) la percezione della propria competenza nell'affrontare i vari impegni scolastici.

È chiaro che le *reazioni emozionali* interferiscono con l'attività di studio e con il ren­dimento scolastico. È opportuno però distinguere tra un'ansietà di base, che si presenta in maniera più o meno co­stante nel contesto di impegni scolastici, e quella occasionale, che nasce solo in circostanze più sollecitanti. Sappiamo che un certo livello di tensione interna è necessario per affrontare con la dovuta energia un compito impegnativo. Sappiamo anche che oltre una certa soglia questo stato di eccitazione nervosa tende a ridurre le prestazioni del soggetto, soprattutto impedendogli il controllo di alcuni processi cognitivi e favorendo risposte automatiche. D'al­tra parte sono stati proposti numerosi programmi di intervento per aiutare gli studenti nello sviluppo di capacità adeguate per far fronte sia a condizioni di ansietà di base, sia a situazioni che provocano solo in circostanze particolari intense reazioni emotive.

Recentemente la ricerca psicologica relativa alla motivazione ha rimesso in luce l'im­portanza dei *processi volitivi* e delle strategie necessarie affinché si riescano a portare a ter­mine con perseveranza gli impegni presi. Nel campo scolastico è sempre più evidente la debolezza di molti in questo campo. Spesso si tratta di una generalizzata mancanza di perseveranza nel portare a termine i propri impegni scolastici o anche nell'affrontare attività extrascolastiche che comportano fati­ca, concentrazione, sforzo costante. In questo caso occorre non solo segnalare agli allievi, ma anche promuovere in loro per mezzo di forme di vero e proprio apprendistato alcune strategie più comuni ed efficaci di controllo nell'attività di apprendimento e di lavoro delle proprie emozioni, della motivazione che li guida, delle distrazioni che sorgono dall'interno, di quelle che possono nascere nell'ambiente di studio, del procedere progressivo verso gli obiettivi che ci si è prefissati, ecc.

Le *attribuzioni causali* nell'ambito dell'attività di apprendimento sono le spiegazioni che gli alunni, o gli insegnanti, danno dei successi o insuccessi personali o di quelli degli al­tri. La teoria dell'attribuzione dà al pensiero e ai suoi contenuti un ruolo centrale nella moti­vazione. La teoria presuppone che, nelle situazioni di profitto scolastico, le persone tendono ad attribuire il proprio fallimento o successo ad una tra quattro ampie categorie di cause: la propria capacità, la propria fortuna, il proprio impegno o la diffi­coltà del compito. Queste attribuzioni determinano, a loro volta, i sentimenti delle persone nei propri confronti, le loro previsioni di successo, e la probabilità che esse si impegneranno di più o di meno nel compito futuro. Se una persona attribuisce il proprio fallimento a qualco­sa che può controllare (l'impegno, ad esempio), essa si sentirà colpevole e deciderà che potrà raggiungere con successo il proprio obiettivo futuro se si sforzerà maggiormente. Se, invece, una persona attribuisce il proprio fallimento ad una scarsa capacità, essa si sentirà depressa e prevedrà un nuovo fallimento; questa ottica la porterà a diminuire gli sforzi nel futuro. In modo analogo, se le persone attribuiscono un insuccesso alla cattiva sorte, esse probabilmente continueranno a provare perché le cose potrebbero cambiare, ma se attribuiscono l'insuccesso alla difficoltà del compito, è probabile che rinuncino se non saranno del parere che la diffi­coltà del compito cambierà. Di conseguenza le attribuzioni causali interessano 1) le attese di successo, 2) le reazioni emotive (affettive) e 3) la perseveranza nei compiti che implicano un risultato finale.

Nel e nostre ricerche si è notato come gli studenti riescano a individuare le cause del proprio successo o del proprio fallimento soprattutto dal punto di vista di una loro controllabilità o non controllabilità personale. La fortuna e la difficoltà o facilità del compito sono viste come cause incontrollabili. Lo stesso capita per l'intelligenza, se questa viene considerata come una dote stabile, immutabile. Diversamente avviene se l'intelligenza viene considerata come una dote malleabile sulla base dell'impegno e della costanza. In questo caso sia l'impegno perso­nale nel lavoro, sia l'intelligenza sono viste come cause controllabili.

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, insuccessi scolastici, si ha un avvitamento tra negativa percezione di sé e scarso impegno di studio. Viceversa, chi pensa di possedere un'elevata capacità e questa è ritenuta una dote stabile, di fronte ai successi coltiva maggiori attese di successo, anche se non sem­pre queste possono essere collegate a maggiori sforzi e impegni di studio.

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 più 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.

**9. Verso l’università e il mondo del lavoro: uno sguardo complessivo**

Verso la fine della propria esperienza scolastica, anche ai fini dell’orientamento, è bene proporre agli studenti un bilancio delle proprie competenze personali al fine di rendersi consapevoli di quanto ci si sente preparati ad affrontare ulteriori studi o il mondo del lavoro. Nelle nostre indagini è emerso valido uno strumento di autovalutazione che comprende le seguenti dimensioni.[[23]](#footnote-23)

*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 rilevarealcuni 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, 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 hadella 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.

Lo sviluppo di queste competenze implica un processo formativo e auto-formativo che comprende gran parte dell’adolescenza e della prima giovinezza. Dal momento che esse sono alla base della capacità di orientare se stessi sia nel mondo dell’educazione scolastica e dell’istruzione terziaria, sia nel mondo del lavoro e delle professioni, è importante che il sistema formativo se ne prenda carico e ne verifichi la crescita nel corso degli anni anche per adeguare in maniera coerente i propri interventi sulla base della domanda educativa emergente. In tutto ciò assume un rilievo particolare l’elaborazione progressiva di un progetto di vita, ben coordinato con progetti a più breve termine di studio e di preparazione al lavoro. In tutto ciò la dimensione del senso e della prospettiva esistenziale svolge un ruolo del tutto essenziale.

**Conclusione**

Possiamo chiederci alla fine se 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. Infatti, si possono proporre metodi e tecniche anche assai interessanti 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 iniziative e 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.

La comprensione e la sensibilità per specifici processi di pensiero, la capacità di gestire strategie di apprendimento legate a particolari ambiti di conoscenze e di azione, possono essere sviluppate soltanto nel contesti di attività a questi direttamente riferite. 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 autodirigere 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. Dal quadro presentato si possono trarre vari spunti per identificare alcuni principi di azione, principi che aiutano a identificare le forme di pratica educativa e formativa dirette alla promozione di adeguate competenze nell’auto-direzione e nell’autoregolazione del proprio apprendimento.

In primo luogo emerge la constatazione che tali competenze si sviluppano in contesti nei quali lo studente è coinvolto direttamente o indirettamente in un’attività educativa o formativa che abbia per lui senso e valore. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell’azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un’intenzione e progetto d’azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l’interiorizzazione di una modalità d’azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili. Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilizzazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che lo studente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

La progettazione di un’attività formativa diretta a loro sviluppo implica da una parte l’individuazione delle caratteristiche e delle componenti che le caratterizzano e, dall’altra, l’effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto di questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto educativo, o formativo, che assuma la forma di un’orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di loro attuazione. In questo hanno un ruolo non indifferente la riflessione critica su quanto esperito, la sensibilizzazione sulla natura dei processi e i caratteri delle varie strategie di governo di sé, l’acquisizione di abiti stabili nella loro valorizzazione.

Se è importante sollecitare, guidare e sostenere l’attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti adeguati di governo del proprio apprendimento, è altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell’azione. In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all’origine della proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati, il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso, il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un’adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un’attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Molti giovani sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri. Ci sono soggetti che si presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita. Altri, invece, appaiono come ribelli a ogni influenza esterna, decisi a muoversi in piena e totale indipendenza. Molte di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto famigliare, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legati a caratteri personali più radicali. Comunque, l’influenza del contesto educativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé in generale e nell’apprendimento, in particolare. Soggetti già molto autonomi a causa di un contesto famigliare che favorisce tale tendenza possono accettare con molta difficoltà e tensione osservazioni, comandi, controlli, valutazioni sia nel contesto scolastiche che lavorativo. Altri, invece, hanno sviluppato una capacità di accettare in maniera critica costruttiva tali influenze esterne. L’ideale sta proprio in questa direzione: promuovere una capacità autonoma di gestione del proprio apprendimento scolastico e/o professionale in maniera tale da essere in grado di interagire positivamente con i vari contesti o livelli di influenza, da quello generale e istituzionale, a quello dei proprio docenti o formatori, a quello dei propri compagni o colleghi di lavoro, a quello della fruizione di materiali e strumenti di studio e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati.

**Sitografia**

Dalla piattaforma del Cnos-Fap possono essere facilmente scaricati i seguenti documenti:

- M.Pellerey *Soft skill e orientamento professionale (*Rona, Cnos-Fap, 2017):

<http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf>

*- Guida all’uso della piattaforma competenze strategiche*:

http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida\_uso\_piattaforma\_competenzestrategiche.indd\_.pdf

1. 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. [↑](#footnote-ref-1)
2. D. Grzadziel, *Educare il carattere*, Roma, LAS, 2014. [↑](#footnote-ref-2)
3. J. J. Heckman, T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016 [↑](#footnote-ref-3)
4. Un quadro aggiornato della teoria si trova in: R.M. Ryan, E. L. Deci, *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness,* New York, The Guilford Press, 2017. [↑](#footnote-ref-4)
5. M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self-regulation, New York, Academic Press, 2000. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006. [↑](#footnote-ref-5)
6. Un quadro aggiornato della teoria si trova in: D.Schunk, J.Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018.

   [↑](#footnote-ref-6)
7. M. Lezak, *Neuropsychological assessment*, New York, Oxford University Press, 1995. [↑](#footnote-ref-7)
8. Per un quadro sintetico si può leggere: A. Diamond, Executive functions*, Annual Review of Psychology*, 2013, 64, pp. 135-168. Più diffusamente: R.A. Barkley, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012. [↑](#footnote-ref-8)
9. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734\_12 [↑](#footnote-ref-9)
10. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf [↑](#footnote-ref-10)
11. http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2016/01/Linee-guida\_2017.pdf [↑](#footnote-ref-11)
12. Vedi Il quadro di riferimento per la rilevazione delle informazioni sugli studenti [www.Invalsi.It](http://www.invalsi.it/). [↑](#footnote-ref-12)
13. Sono varie le pubblicazioni della Moffit, tra queste si può citare lo studio: T. Moffit et alii, A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 2011, 108, 7, February, 2693-2698. Delle conferenze dà conto a esempio la rivista on line *Observer APS* del maggio 2015. [↑](#footnote-ref-13)
14. G. McCloskey, L.A. Perkins, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013. [↑](#footnote-ref-14)
15. *Ibidem*, pp.8-9. [↑](#footnote-ref-15)
16. R.Jacob e J. Parkinson, The potential for school-based interventions that target executive functions to improve academic achievement: a review, *Review of Educational Research,* 2015, 4, 512-552. [↑](#footnote-ref-16)
17. Circolare del Ministero Istruzione Università Ricerca, Prot. N. 4089-15/6/2010. [↑](#footnote-ref-17)
18. G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina, 2006. [↑](#footnote-ref-18)
19. B.J. Zimmerman, *A social cognitive view of self-regulated academic learning,* in «Journal of Educational Psychology»*,* 81 (1989), 329-339.

    . [↑](#footnote-ref-19)
20. B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1. [↑](#footnote-ref-20)
21. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2008. [↑](#footnote-ref-21)
22. Uno strumento di consapevolezza e di autovalutazione è stato elaborato da M.Pellerey, il QSA. Esso si può utilizzare agevolmente tramite la piattaforma www.competenzestrategiche.it. Un’ottima guida alla progettazione educativa che tiene conto della diagnosi e sviluppo delle competenze personali di tipo strategico è la seguente: E. Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l’apprendimento,* Roma, Anicia, 2014. [↑](#footnote-ref-22)
23. M. Pellerey et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, Cnos-Fap, 2013. Il questionario di autovalutazione denominato QPCS è presente nella la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it). e può esser facilmente utilizzato. [↑](#footnote-ref-23)