

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The assessment of *personal, social and learning to learn* key-competence according to the European *Lifecomp* Framework: the *Lifecomp* Questionnaire pilot study**

**La valutazione della competenza *personale, sociale e dell'imparare ad imparare* secondo il modello *Lifecomp*: la costruzione del questionario *LifeComp* e principali esiti dello studio pilota**

di

Giusi Castellana

Università RomaTre

[giuseppina.castellana@uniroma3.it](mailto:giuseppina.castellana@uniroma3.it)\*

Andrea Giacomantonio

Università Telematica Pegaso

[andrea.giacomantonio@unipegaso.it](mailto:andrea.giacomantonio@unipegaso.it)

**Abstract:**

This study aims to describe the pilot study of three questionnaire aimed at assessing the fifth key competence: *Personal, Social and Learning to Learn*. The questionnaires refer to the three areas of the European *Lifecomp* Framework; each instrument therefore estimates the perceived mastery of 3 sub-competencies (Self-regulation, Flexibility, and Well-being/Self-care; Empathy, Communication, and Collaboration; Open-mindedness, Critical Thinking, and Learning Management). These sub-competencies were operationalized according to a reiterable

---

\* Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; i paragrafi 1, 3, 4, 5 e 7 sono comunque attribuibili ad Andrea Giacomantonio, mentre i paragrafi 2, 6, 6.1 e 6.2 a Giusi Castellana. La ricerca è stata commissionata da Edulia Treccani Scuola.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16338

model consisting of Awareness, Knowledge, and Action. Responses to each instrument are provided via a 5-point Likert-type scale. The pilot study was conducted on a convenience sample of 772 students belonging to the last years of secondary school and university. The outcomes of the exploratory factor analysis confirmed a three-dimensional structure for each questionnaire corresponding to those assumed by the framework. The reliability of the nine scales is good with values (Cronbach's alpha) ranging from a low of .80 to a high of .87.

**Keywords:** Life skills, European *Lifecomp* Model, Personal competencies, Assessment, Self-report Questionnaire.

**Abstract:**

Questo studio si propone di descrivere la costruzione di tre questionari autodescrittivi finalizzati alla valutazione della quinta competenza chiave: la *Personale, Sociale e dell'Imparare ad imparare*. I questionari si riferiscono alle tre aree del Framework europeo *Lifecomp*; ognuno perciò stima la padronanza percepita di 3 sotto-competenze (Autoregolazione, Flessibilità e Benessere/cura del sé; Empatia, Comunicazione e Collaborazione; Mentalità orientata alla crescita, Pensiero critico e Gestione dell'apprendimento) operazionalizzate attraverso un modello reiterabile composto da consapevolezza, conoscenza, azione. Le risposte ad ogni strumento vengono fornite attraverso una scala di tipo Likert a 5 posizioni. Lo studio pilota è stato condotto su un campione di convenienza di 772 studenti appartenenti agli ultimi anni della secondaria di secondo grado e all'università. Gli esiti dell'analisi fattoriale esplorativa hanno confermato una struttura a tre dimensioni per ogni questionario corrispondente a quella ipotizzata dal quadro di riferimento iniziale. L'affidabilità delle nove scale è risultata buona con valori (alpha di Cronbach) che vanno da un minimo di .80 a un massimo di .87.

**Parole chiave:** Life skills, European *Lifecomp* Model, Competenze personali generali, Valutazione, Questionario autodescrittivo.

## 1. Introduzione

È probabile che la competenza chiave *Personale, sociale e dell'imparare a imparare* (Council of the European Union, 2018) sia un abito di aristotelica memoria. Come afferma Pierre Bourdieu in una prospettiva micro-sociologica, è ipotizzabile che essa rappresenti una *struttura*, ossia un sistema di disposizioni (Bourdieu, 1972, 256). Questa è *strutturata* dalle condizioni materiali di esistenza. In altre parole, probabilmente si acquisisce prendendo parte alle attività collaborative a cui un gruppo sociale attribuisce valore (Grządziel, 2014; MacIntyre, 2007). La partecipazione costante, «la pratica ripetuta», rende queste disposizioni una «seconda natura» (Pellerey, 2013a, 479). Sul piano psicologico, Bourdieu non si sofferma sui meccanismi che disciplinano l'interiorizzazione di queste matrici disposizionali: cita rapidamente l'esigenza di ridurre le dissonanze e la lewiniana teoria dell'aspirazione. In merito, tuttavia, Pellerey sviluppa un ampio programma di ricerca psico-pedagogico che valorizza i contributi di diverse scuole psicologiche: la socio-cognitiva, la socio-culturale, l'umanistica, quella tedesca di Heinz

Heckhausen e di Julius Kuhl (Pellerey, 2006). Possiamo aggiungere, quindi, che questi sistemi sono costituiti da disposizioni *interne e durature*, ma sufficientemente flessibili da adattarsi alle differenti dinamiche di campo (Bourdieu, 2010). Un noto esempio è rappresentato dalla *disposizione scolastica* di origine probabilmente familiare, ovvero dall'amore che alcuni studenti provano nei confronti dei giochi linguistici non finalizzati (Bourdieu, 1997). Queste matrici disposizionali assolvono una funzione *strutturante*: disciplinano, talvolta agendo sotto la soglia della consapevolezza, reazioni individuali e collettive o piani d'azione (Bourdieu, 1972, 256-257).

Questi abiti pongono almeno tre sfide alla pedagogia e alle scienze dell'educazione. La prima, come si intuisce dalle righe precedenti, riguarda la formulazione di ipotesi largamente condivise, possibilmente inter- o transdisciplinari, sulle loro proprietà. Seppure probabilmente quasi-egemone (Granese, 1990), il paradigma empirico-sperimentale sembra incapace di normalizzare la ricerca (Kuhn, 1969). In questo quadro, proliferano le soluzioni linguistico-concettuali adottate sia all'interno delle indagini scientifiche sia nelle politiche educative nazionali e internazionali (Patera, 2019; Stringher, Patera, 2022). Un'altra manifestazione, immaginiamo, dell'indeterminatezza del linguaggio pedagogico (Vertecchi, 1993). Nel nostro caso, rileviamo, per esempio, come il termine *competenza (competence)* sia utilizzato sia per indicare le competenze chiave (*key competences*) sia, senza l'accompagnamento di un aggettivo, per qualificare i loro elementi costitutivi (*competence*). In questa prospettiva, si potrebbe ipotizzare che le componenti dell'autoregolazione – una delle tre competenze costitutive dell'area sociale della competenza chiave in esame – siano dello stesso ordine di quelle che costituiscono una competenza tecnico-professionale. Se assumiamo una prospettiva transazionale (Dewey, Bentley, 1946; Visalberghi, 1958), possiamo ipotizzare che i due tipi di risorse siano distinguibili sul piano funzionale più che su quello ontologico e che, nella soluzione di un problema sfidante, le competenze tecnico-professionale e le chiave si manifestino transagendo intensamente tra di loro. Nonostante la linea di demarcazione sia sottile, sottilissima, è altamente probabile che tra i due costrutti esistano delle differenze. Le differenti proprietà appaiono più chiaramente se consideriamo l'autoregolazione come un abito. In questa prospettiva, per esempio, la differenza di ampiezza nella famiglia di situazioni che un abito e una competenza tecnico-professionale permettono di affrontare dovrebbe essere significativamente diversa (Giacomantonio, 2022).

L'adozione dello stesso termine esercita un effetto di maggiore intensità se consideriamo la seconda sfida. Essa riguarda la formazione delle competenze chiave. Non abbiamo intenzione di affrontare un tema così ampio in questa sede (Marcuccio, 2016; Stringher, 2021; Cardarello, Scipione, 2023). Ci limitiamo a poche note. Abbiamo brevemente affermato che l'interiorizzazione di un abito richiede una «pratica ripetuta». In termini molto semplici, significa che un laboratorio educativo esplicitamente finalizzato (Ottone, 2014) è necessario ma non sufficiente per lo sviluppo di una competenza chiave – come quella *Personale, sociale e dell'imparare a imparare* – ipotizzando che sia un abito. Immaginiamo che occorra un dispositivo educativo che, pur includendo attività laboratoriali, consenta di compiere numerose esperienze per un periodo di tempo prolungato. Diversamente, riteniamo che una competenza tecnico-professionale richieda tempi diversi di acquisizione e di interiorizzazione.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16338

L'ultima sfida, la terza, riguarda la valutazione. Nel quadro nazionale e internazionale, i dispositivi sono numerosi. Si pensi nel nostro Paese all'opera meritoria svolta a favore delle scuole e del sistema dell'Istruzione e della formazione professionale dal dispositivo [competenze.strategiche.it](http://competenze.strategiche.it). Esso mette gratuitamente a disposizione diversi questionari auto-descrittivi – il QSA, il QPCS, QPCC, il QSAr, lo ZTPI, il QAP, il SeQoL (Epifani, Ottone, Margottini, 2023) – accompagnati da un'ampia elaborazione automatizzata dei dati dei rispondenti. L'oggetto della valutazione non coincide con la competenza *Personale, sociale e dell'imparare a imparare*, ma è molto prossimo: si tratta soprattutto, ma non esclusivamente, della capacità di dirigere autonomamente il proprio apprendimento. L'INAPP ha recentemente messo a punto un dispositivo che prende in esame le seconde quattro competenze chiave: la *Personale, sociale e dell'imparare a imparare*, quella in *materia di cittadinanza, l'imprenditoriale* e quella in *materia di consapevolezza ed espressione culturali* (Giovannini, Santanicchia, 2023). Partendo dall'ipotesi che ogni competenza rappresenti un abito multi-dimensionale, nella prospettiva della triangolazione, il sistema di valutazione prevede la somministrazione di diversi strumenti: un compito di realtà, una prova di comprensione della lettura, una di problem solving, un questionario di cittadinanza e il QSA (Pellerey, 1996). Non esistono, tuttavia, questionari auto-descrittivi validati sulla popolazione italiana che permettano di stimare la padronanza percepita della competenza *Personale, sociale e dell'imparare a imparare*. Dato che l'obiettivo della nostra ricerca è di produrre questi strumenti, presentiamo in primo luogo il quadro di riferimento della competenza chiave.

## 2. Il quadro di riferimento *LifeComp*

L'obiettivo del quadro concettuale *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) è quello di stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune sulla competenza *Personale, sociale e dell'imparare a imparare*.

Allo scopo di fare il punto sui cambiamenti che caratterizzano la nuova richiesta di competenze, la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Council of the European Union, 2018) focalizza l'attenzione sullo sviluppo di questa competenza come base per il miglioramento costante delle capacità di apprendimento e di partecipazione sociale. In tale prospettiva, «per migliorare una gestione della vita consapevole della salute e orientata al futuro» (p. 4), viene scelto di racchiudere la competenza all'interno di uno quadro tripartito che comprende due ulteriori dimensioni, quella relativa allo sviluppo personale e quella relativa all'area sociale.

Si tratta di una scelta di campo non casuale che tende a porre le condizioni per una revisione dell'approccio sul tema delle competenze, evidenziandone una dimensione integrata. La competenza *Personale, sociale e dell'imparare a imparare* viene definita come la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Vi si comprende inoltre la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (p. 10).

In questa visione la competenza dell'imparare a imparare mantiene la sua funzione chiave per l'apprendimento di modelli di comportamento, di percezione legati all'autonomia, alla metacognizione, all'autoconsapevolezza e all'autoregolazione, mettendo in evidenza come l'autoconoscenza e l'autorealizzazione rappresentino potenti motori trasformativi nell'orientare gli individui a vivere, apprendere, interagire e lavorare in modo significativo all'interno di società sostenibili, volte al benessere individuale e collettivo.

Gli elementi di indubbia novità sono i riferimenti alla salute fisica e al benessere complessivo della persona, in quanto potenti promotori dell'apprendimento e dello sviluppo. Numerose ricerche evidenziano l'impatto delle competenze socio-emotive sulle traiettorie di vita e di lavoro e l'interdipendenza tra competenze emotive, sociali e quelle promosse nell'istruzione formale (Thompson & Lagattuta, 2006; CASEL, 2013; 2015; 2019). La promozione di queste competenze ha un impatto notevole rispetto a una pluralità di esiti riguardanti il benessere generale e il successo formativo dell'individuo, costituendo un punto di partenza fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento (Cavioni, Grazzani, Ornaghi, 2017; Elliott *et al.*, 2018; Brackett *et al.*, 2005). Si ritiene che la motivazione intrinseca (Johnson & Johnson, 2017) e il coinvolgimento emotivo nell'apprendimento sostengano una comprensione più profonda di esperienze e contenuti, poiché sostengono altresì il desiderio di approfondire e di apprendere ulteriormente (Trilling & Fadel, 2009).

La struttura presentata all'interno del modello *LifeComp* si compone dunque di una tripartita interconnessione di aree (Fig. 1).

Ogni area subisce a sua volta una geminazione in tre competenze. La prima, quella *personale*, include l'autoregolazione, la flessibilità, il benessere; la seconda, quella *sociale*, comprende l'empatia, la comunicazione, la collaborazione ed infine la terza, quella dell'*imparare a imparare* è costituita dalla mentalità orientata alla crescita, dal pensiero critico e dalla gestione dell'apprendimento. Ogni competenza viene elaborata sulla base di tre descrittori che corrispondono al modello processuale "consapevolezza, comprensione e azione".

Questi tre aspetti non devono però essere intesi secondo una gerarchia di differenti livelli di rilevanza, devono piuttosto essere considerati complementari tra loro e necessari.

Come suggerito da Pellegrini e Vitali (2023) l'approccio eclettico, che costituisce la base conoscitiva della competenza chiave, ben si adatta alla natura ibrida del concetto utilizzato all'interno del quadro *LifeComp*. La teoria dei sistemi – vi viene riportato – può risultare utile in questo contesto nel dare forma alla complessità degli elementi ibridi del progetto (Laszlo & Krippner, 1998). Essa suggerisce di concepire una struttura a strati, basata sulle differenze, sulle relazioni tra i componenti e sull'interdipendenza di variabili che si influenzano a vicenda. Una prospettiva olistica e sistemica che comprende un'interdipendenza tra gli elementi del quadro simile a quella di un ecosistema complesso, più efficace della scomposizione di ciascun elemento in conoscenze, abilità e atteggiamenti.

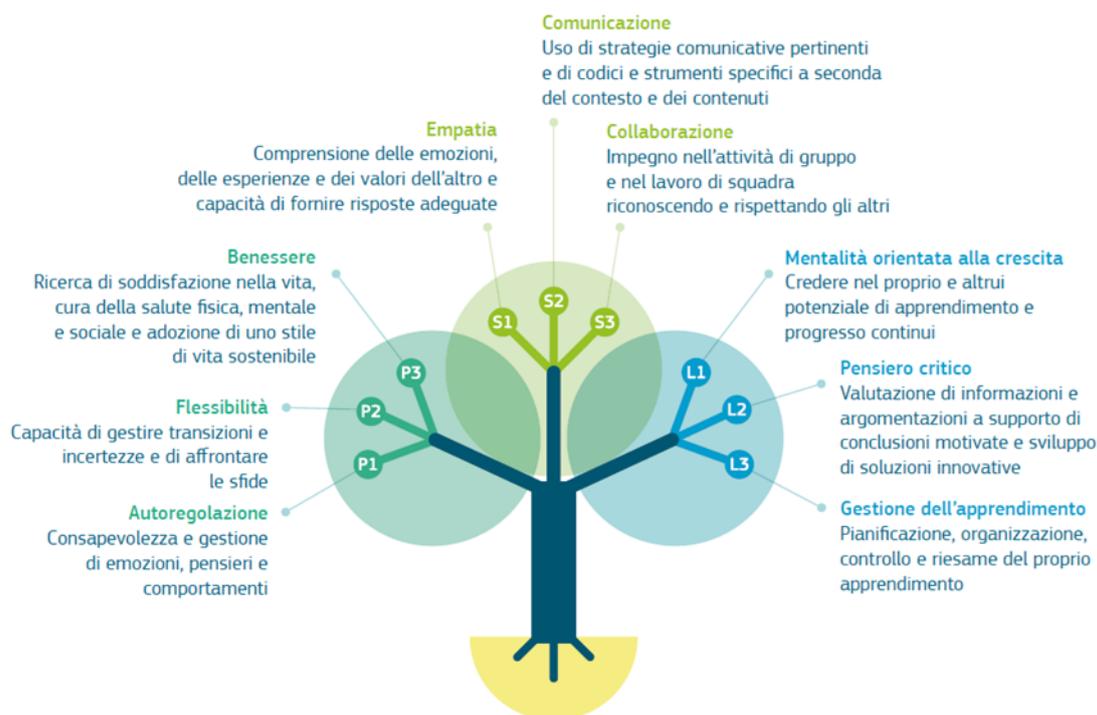


Fig. 1: Modello Lifecomp (IPRASE, 2023, 24).

Ed in effetti, la competenza *Personale, sociale e dell'imparare a imparare* comprende elementi con profili e composizione diversi. Alcuni di essi sono stati inseriti nel quadro di riferimento, alcuni si concentrano sugli atteggiamenti o sulle abilità, altri rappresentano insiemi di competenze. Questi elementi eterogenei possono essere messi in relazione in una struttura a strati (elementi trasversali che sono prerequisiti per lo sviluppo di altre aree) e competenze composte (insiemi complessi di competenze) secondo una visione che permette di chiarire le relazioni tra i diversi elementi e di suggerire priorità nel supporto allo sviluppo delle competenze.

Il quadro di sintesi riportato nella Tab. 1 espone nel dettaglio i nuclei delle tre aree e delle relative competenze con i descrittori di riferimento.

AREA	Competenze	Descrittori
PERSONALE	<b>P1 Autoregolazione</b> Consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti	P1.1 Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali
		P1.2 Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le risposte allo stress
		P1.3 Coltivare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e un senso di scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione
	<b>P2 Flessibilità</b> Capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide	P2.1 Disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove
		P2.2 Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai cambiamenti dei contesti
		P2.3 Gestire le transizioni nella vita personale, la partecipazione sociale, il lavoro e i percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi
	<b>P3 Benessere</b>	P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il

	Ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute fisica, mentale e sociale; e l'adozione di uno stile di vita sostenibile	benessere P3.2 Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo supporto sociale
SOCIALE	<b>S1 Empatia</b> La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate	S1.1 Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		S1.2 Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e la capacità di assumere in modo proattivo la loro prospettiva
		S1.3 Risposta alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento
	<b>S2 Comunicazione</b> Utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto	S2.1 Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto
		S2.2 Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche del dominio
		S2.3 Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali
	<b>S3 Collaborazione</b> Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri	S3.1 Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere diverse affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali
		S3.2 Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose
		S3.3 Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico
IMPARARE A IMPARARE	<b>L1 Mentalità orientata alla crescita</b> Credere nel proprio e altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente	L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione
		L1.2 Capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione
		L1.3 Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze di successo e di insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	<b>L2 Pensiero critico</b> Valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative	L2.1 Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e affidabili
		L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi mediatici al fine di trarre conclusioni logiche
		L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi
	<b>L3 Gestione dell'apprendimento</b> La pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento	L3.1 Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, comprese le esigenze di apprendimento e il supporto richiesto
		L3.2 Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		L3.3 Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra domini

Tab. 1: Quadro di sintesi delle aree, competenze e descrittori (IPRASE, 2023, 22).

L'area personale, come è possibile rilevare dalla tabella di sintesi, si riferisce allo sviluppo, alla crescita e alla realizzazione del potenziale di ogni soggetto. Essere personalmente

competenti è, come indicato nella Raccomandazione del Consiglio del 2018, strettamente legato all'imparare a essere e alle abilità che ogni individuo dovrebbe acquisire. *Imparare a essere* implica la conoscenza di una mente, di un corpo e di uno stile di vita sani, la capacità di affrontare la complessità, l'incertezza e lo stress, di saper cercare sostegno quando necessario e di rimanere resilienti, nonché di sviluppare la capacità di lavorare in modo autonomo. Comporta anche atteggiamenti di assertività, integrità, auto-motivazione, capacità di risolvere i problemi per affrontare i cambiamenti e una disposizione generalmente positiva verso la promozione del proprio benessere personale, sociale e fisico. Lo sviluppo personale avviene nella relazione e nell'interazione con gli altri all'interno dei contesti sociali e storici, e ognuno detiene contemporaneamente più identità sociali. Gli aspetti considerati all'interno dell'area personale includono l'autoregolazione, intesa come capacità di autoregolare e gestire emozioni, pensieri e comportamenti ma anche la capacità di autodirigere l'azione e l'apprendimento, alimentare l'ottimismo, la propria resilienza e motivazione di fronte alle difficoltà. Altro aspetto è quello legato alla flessibilità, intesa come capacità di gestire le incertezze e le sfide, saper negoziare e valutare diversi punti di vista, essere aperti a nuove idee, strumenti, essere proattivi di fronte alle opportunità. L'aspetto del benessere è nel modello *LifeComp* indirizzato allo sviluppo della cura verso sé stessi e alla consapevolezza dell'impatto dei fattori che influenzano e sostengono la salute personale, la soddisfazione e l'apprezzamento della propria condizione esistenziale. La seconda delle aree è quella *sociale*. Essa richiede di coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispetto verso la diversità umana, il superamento dei pregiudizi. Le tre competenze descritte nell'area sociale (collaborazione, comunicazione ed empatia) sono strettamente interconnesse con le competenze chiave *in materia di cittadinanza* e *in materia di consapevolezza ed espressione culturali*, che completano la descrizione delle abilità necessarie per vivere e progredire insieme nelle società democratiche. Vi viene inclusa la capacità e la volontà di interagire, comunicare e collaborare con gli altri in modo costruttivo, negoziare e mostrare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, creare fiducia e provare empatia, rispettare la diversità, superare i pregiudizi e cercare mediazioni, costruire sinergie. L'area relativa all'imparare ad imparare assume un ruolo cardine all'interno del quadro *LifeComp*. La complessità, l'interconnessione e l'imprevedibilità di opportunità ed eventi comportano nei soggetti la necessità di apprendere per tutta la vita e in tale prospettiva l'imparare ad apprendere viene ritenuta dalla Raccomandazione del Consiglio del 2018, il motore di cambiamento dell'età adulta. Essa implica l'assunzione di responsabilità di ogni soggetto in relazione al proprio sviluppo ed è un'area che coinvolge diverse componenti dell'ambito personale e sociale. L'imparare a imparare coinvolge le risorse ereditate, le attitudini, ma anche le dimensioni cognitive del soggetto, come la capacità di risolvere i problemi e l'uso di diversi metodi di apprendimento; le dimensioni metacognitive, come l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione delle proprie conoscenze; la dimensione affettiva e motivazionale, come la motivazione ad apprendere e la regolazione delle emozioni innescate dall'attività di apprendimento; infine le disposizioni all'apprendimento, come ad esempio la curiosità critica, la mentalità orientata alla crescita, la creatività e la persistenza al compito.

### 3. L'obiettivo della ricerca

Coerentemente con il quadro di riferimento appena presentato, l'obiettivo della ricerca è di mettere a punto tre questionari autodescrittivi che stimino la padronanza percepita delle tre competenze costitutive di ogni area. In particolare, per l'area *personale*, dell'autoregolazione, della flessibilità e del benessere; per l'area *sociale*, dell'empatia, della comunicazione e della collaborazione; per l'area dell'*imparare a imparare*, della mentalità orientata alla crescita, del pensiero critico e della gestione dell'apprendimento.

Trattandosi di uno studio pilota, abbiamo cercato di falsificare la struttura teorica dei tre questionari attraverso un'analisi fattoriale esplorativa in cui abbiamo estratto i fattori utilizzando il metodo della massima verosimiglianza e nella quale abbiamo applicato, coerentemente con quanto affermato nel *LifeComp* in merito alle relazioni tra le tre terne di competenze, una rotazione obliqua: la promax (con  $k$  uguale a 4). Per decidere il numero di fattori da estrarre ci siamo basati principalmente sulle ipotesi teoriche che prevedono la presenza di tre fattori e abbiamo verificato queste congetture per mezzo dello *scree test*.

In seguito abbiamo esplorato le ipotesi che, s'è detto, prevedono una relazione tra le nove competenze, attraverso la correlazione bivariata di Bravais-Pearson.

### 4. La costruzione dei questionari

Abbiamo deciso di costruire tre strumenti per stimare la padronanza della competenza chiave *Personale, sociale e dell'imparare a imparare* per due ragioni. In primo luogo, perché il numero di quesiti necessari per rappresentare il dominio di significato di ogni competenza ci è parso subito mediamente elevato. In secondo luogo, perché questa soluzione appare decisamente più flessibile sul piano educativo rispetto a quella rappresentata da un unico questionario. L'obiettivo, infatti, è di costruire strumenti che, nella prospettiva del *lifelong* e del *lifewide learning*, siano utilizzabili da qualsiasi agenzia educativa e compilabili da individui con proprietà diverse. Tre questionari, uno per area, ci è sembrata la soluzione più efficiente. Sono somministrabili in una o in più sessioni di lavoro; individualmente o in gruppo. Questa scelta, quindi, dovrebbe permettere a ogni professionista che opera nel campo dell'educazione di trovare la soluzione che si adatta meglio ai bisogni dell'utente e alla situazione contingente. I tre strumenti sono questionari autodescrittivi che si compilano in autonomia scegliendo un valore in una scala di tipo Likert a 5 posizioni.

Mentre la loro validità di costruito è stata verificata per mezzo dell'analisi fattoriale, quella di contenuto è stata oggetto di un esame svolto da quattro persone competenti. Dopo questa revisione, la distribuzione dei quesiti per ogni terna di competenze dei tre questionari è quella riprodotta nella Tab. 2.

Questionari	Competenze	N quesiti
<i>Personale</i>	Autoregolazione	14
	Flessibilità	11
	Benessere	17
<i>Sociale</i>	Empatia	16
	Comunicazione	14
	Collaborazione	15
<i>Imparare a imparare</i>	Mentalità orientata alla crescita	17
	Pensiero critico	17
	Gestione dell'apprendimento	16

Tab. 2: Distribuzione dei quesiti per competenza e questionario antecedente allo studio pilota.

## 5. Campione dei soggetti partecipanti allo studio e procedura di somministrazione

I questionari sono stati somministrati a un campione di convenzione costituito da studenti di scuola secondaria di II grado e da studenti universitari iscritti di corsi di Scienze dell'educazione, di Scienze pedagogiche e di Scienze della formazione primaria dell'Università di Roma Tre, dell'Università di Parma e dell'Università Telematica Pegaso.

Dopo una presentazione degli strumenti, la somministrazione si è svolta in autocompilazione tramite *google moduli* in tre periodi temporali: nel 2023 dal 13/02 all'1/05 e dal 28/11 al 12/12; nel 2024 dal 25/05 al 10/06.

La distribuzione del campione per genere e per tipo di studente (della secondaria o universitario) è poco equilibrata: si riscontra una decisa presenza del genere femminile (pari al 90,3% dei rispondenti) e una presenza molto simile di studenti universitari (uguale al 92,7% dei partecipanti). La distribuzione per classi di età (Tab. 3) è fortemente associata a quella per tipo di studente, anche se la percentuale di rispondenti di età superiore a 30 anni non è sottostimabile (25,8%). La distribuzione dei soggetti sull'area geografica è prevalentemente concentrata nelle regioni del centro.

Classi di età	15-19	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	oltre 45	Totale
N (=772)	19,6%	43,8%	10,9%	9,1%	5,8%	4,7%	6,2%	100,0%
Area geografica	Nord ovest		Nord est	Centro	Sud	Isole	Omissioni	Totale
N (=772)	12,3%		6,4%	69,2%	8,5%	2,6%	1,0%	100,0%

Tab. 3: Distribuzione del campione per classi di età e area geografica

## 6. Analisi dei dati ed esiti delle rilevazioni

In questa sede vengono presentate le analisi statistiche condotte sui dati raccolti che hanno previsto l'analisi fattoriale esplorativa per la verifica della dimensionalità del costrutto, la correlazione tra i fattori e le distribuzioni pentinarie sui punteggi standardizzati al fine di poter rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti.

### 6.1 Analisi fattoriale esplorativa e matrice di correlazione fra fattori

Con l'obiettivo di valutare la struttura fattoriale delle tre aree è stata effettuata un'analisi fattoriale esplorativa. È stato preliminarmente verificato che la distribuzione monovariata delle variabili fosse normale e che la loro correlazione non fosse eccessivamente elevata per evitare

effetti di collinearità (Di Franco, 2017).

Nello specifico, la misura di Kaiser-Meyer-Olkin ha mostrato un'eccellente adeguatezza campionaria (KMO = 0,91; 0,93; 0,94) e il test di sfericità di Bartlett ( $p < 0,001$ ) ha confermato una struttura di correlazione tra gli item sufficientemente ampia per effettuare l'analisi fattoriale (Tab. 4).

Test		Area personale	Area sociale	Area imparare a imparare
Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).		,91	,93	,94
Test di sfericità di Bartlett	Chi-quadrato appross.	8231,14	10769,89	10458,98
	df	406	435	496
	Sig.	,000	,000	,000

Tab. 4: Test di adeguatezza campionaria e di sfericità di Bartlett.

Allo scopo di spiegare la maggior parte della varianza della matrice di correlazione, per l'estrazione dei fattori è stato scelto il metodo della massima verosimiglianza. Coerentemente con l'ipotesi teorica per cui i fattori sono correlati tra loro è stata utilizzata la rotazione obliqua Promax. L'analisi fattoriale, inoltre, è stata condotta in modo separato per ogni questionario. In riferimento al primo questionario, quello relativo all'area *personale* (Fig. 2), lo *scree test* degli autovalori ha suggerito, come ipotizzato, una soluzione a tre fattori, con una percentuale di varianza spiegata pari al 37%.

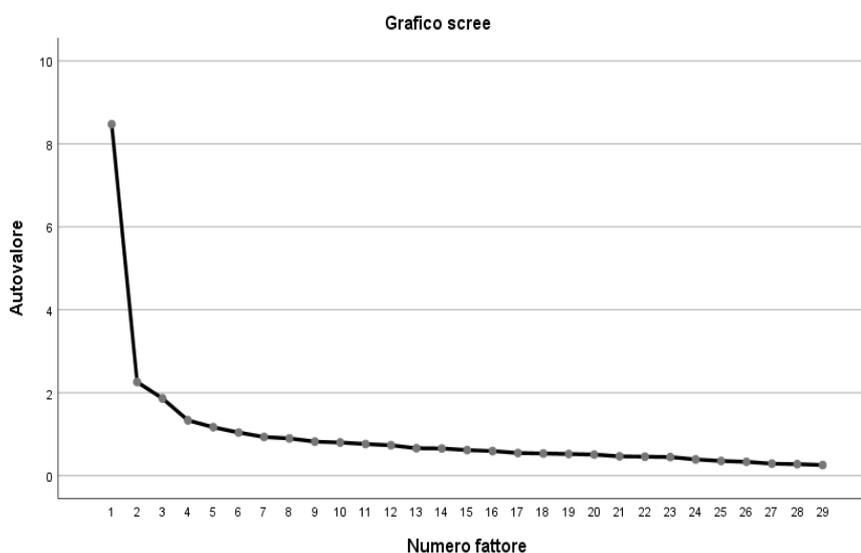


Fig. 2: Scree test relativo al questionario riguardante l'area *personale*.

Rispetto ai 42 item della matrice originale sono stati eliminati i 13 quesiti che presentavano saturazioni inferiori a 0,30 (Barbaranelli, 2003) e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori tali da rendere la loro collocazione ambigua.

Coerentemente con le ipotesi (Tab. 5), i primi tre fattori sembrano corrispondere alle competenze previste dal framework. Sul primo, ossia la competenza dell'*autoregolazione*, è stata rilevata la saturazione di 11 item, con coefficienti compresi tra 0,41 e 0,76. Nel secondo

fattore, quello della *flessibilità* sono state rilevate le saturazioni di 10 quesiti con valori compresi tra 0,43 e 0,76. All'interno del terzo fattore, *benessere e cura di sé*, saturano infine 8 quesiti con valori compresi tra 0,45 e 0,90.

Competenze	N. item	Range coeff. fattoriali	Alfa	Es. item
<i>Autoregolazione</i>	11	Da 0,41 a 0,76	0,83	- Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato - Rifletto prima di agire o prima di prendere una decisione
<i>Flessibilità</i>	10	Da 0,43 a 0,76	0,83	- Di fronte a nuove idee, proposte e opinioni sono disponibile ad adattare i miei piani - Riesco ad adeguarmi ai cambiamenti di programma
<i>Benessere/Cura del sé</i>	8	Da 0,45 a 0,90	0,85	- Cerco di dedicare tempo a quello che mi fa stare bene - Mi prendo cura di me

Tab. 5: Questionario relativo all'area *personale*: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa.

L'affidabilità dei tre fattori risulta *molto buona* (DeVellis, 2017, 136-137): varia tra 0,83 e 0,85. Similmente alla precedente, lo *scree test* degli autovalori del questionario relativo all'area *sociale* suggerisce una marcata soluzione a tre fattori (Fig. 3), con una percentuale di varianza spiegata pari al 43%.

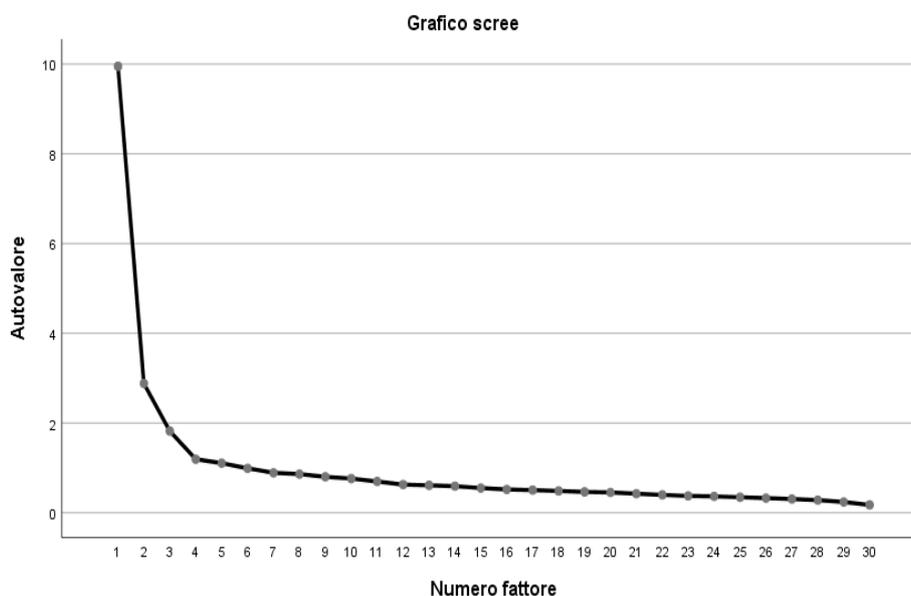


Fig. 3: Scree test relativo al questionario riguardante l'area *sociale*.

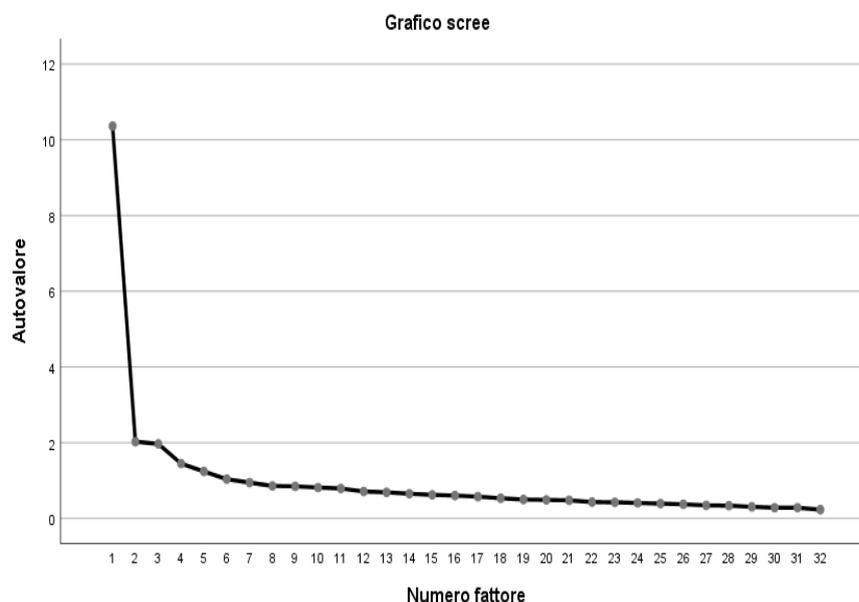
Rispetto ai 45 item previsti sono stati eliminati 16 item con saturazioni inferiori a 0,30 e/o saturazioni simili ed elevate su due fattori. I fattori sembrano corrispondere alle competenze previste dal framework (Tab. 6). La competenza della *collaborazione* risulta composta da 9 quesiti per i quali si riscontrano saturazioni che variano da 0,55 a 0,83 e un'affidabilità della dimensione che è pari a 0,83.

Competenze	N. item	Range Coeff. fattoriali	Alfa	Es. item
<i>Collaborazione</i>	9	Da 0,55 a 0,83	0,83	<i>Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo Penso che la collaborazione e il lavoro in team portino a effetti più duraturi e a lungo termine</i>
<i>Comunicazione</i>	11	Da 0,44 a 0,82	0,80	<i>Sono interessato all'ascolto di punti di vista diversi dal mio Rispetto le opinioni degli altri anche se non le condivido</i>
<i>Empatia</i>	10	Da 0,38 a 0,85	0,84	<i>Mi accorgo se qualcuno è in difficoltà o è a disagio Mi immedesimo in quello che mi viene raccontato</i>

Tab. 6: Questionario relativo all'area *sociale*: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa.

La competenza della *comunicazione* presenta 11 quesiti con valori compresi tra 0,44 e 0,82 e un'affidabilità del fattore pari a 0,80. L'ultimo fattore dell'area, quello dell'*empatia*, risulta costituito da 10 item con valori di saturazione che vanno da un minimo di 0,44 a 0,82. L'affidabilità della dimensione è molto buona e pari a 0,84.

L'ultima area è quella dell'apprendimento. Lo *scree test* conferma i 3 principali fattori previsti dal costrutto prima dell'appiattimento della curva (Fig. 4), con una varianza spiegata del 39%.

Fig. 4: Scree test relativo al questionario riguardante l'area dell'*imparare a imparare*.

Rispetto ai 50 item previsti per lo studio pilota della sezione sono stati ritenuti 32 item. La dimensione *mentalità orientata alla crescita* presenta 11 item con valori di saturazione compresi tra 0,40 e 0,75 e un'affidabilità pari a 0,87. Il fattore *Pensiero critico* presenta 11 item con saturazioni comprese tra 0,46 e 0,77 e valori di affidabilità pari a 0,87. L'ultima competenza, quella relativa alla *gestione dell'apprendimento* comprende 10 item con saturazioni comprese tra 0,42 e 0,77 e un'affidabilità pari a 0,81.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16338

Competenze	N. item	Range coeff. fattoriali	Alfa	Es. item
<i>Mentalità orientata alla crescita</i>	11	Da 0,40 a 0,75	0,87	-Penso che la mia intelligenza possa essere migliorata -Mi piace esplorare nuovi campi di conoscenza
<i>Pensiero critico</i>	11	Da 0,46 a 0,77	0,87	-Cerco di reperire più fonti prima di formarmi un'opinione su eventi e notizie -Tendo a verificare le informazioni che circolano prima di farmi un'opinione
<i>Gestione apprendimento</i>	10	Da 0,42 a 0,77	0,81	-Faccio un programma di lavoro per organizzare il mio studio e le mie attività -In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le informazioni più importanti.

Tab. 7: Questionario relativo all'area dell'*imparare a imparare*: risultati dell'analisi fattoriale esplorativa..

Al fine di rilevare l'influenza reciproca e intercorrente sia tra fattori dello stesso questionario che tra quelli di strumenti diversi, è stata condotta un'analisi delle correlazioni bivariate, prendendo in considerazione le nove competenze, scegliendo come coefficiente di correlazione quello di Pearson e il test di significatività a due code.

Dalla matrice di correlazione tra fattori (Tab. 8) emergono, conformemente alle attese, valori elevati tra i fattori appartenenti alla medesima area, ma anche significative – e in taluni casi più forti – correlazioni tra tutti i fattori di aree diverse. In particolare i fattori appartenenti all'area dell'*imparare a imparare* (mentalità orientata alla crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento) sembrano mostrare una forte correlazione con i fattori dell'area *personale* (autoregolazione, flessibilità e cura di sé) e con il fattore comunicazione appartenente all'area *sociale*. Una maggiore disposizione del soggetto verso la curiosità e l'esplorazione di nuovi ambiti di conoscenza, una più alta capacità di autoregolare le proprie attività di apprendimento e altresì uno spirito più critico verso il sistema di conoscenze acquisite e in via di acquisizione sembrerebbero favorire lo sviluppo di capacità autoregolative, di gestione dei cambiamenti, la cura verso sé stessi e verso il proprio benessere, e viceversa. Tra i fattori della area *sociale*, la dimensione della comunicazione sembrerebbe, come anticipato, correlare in misura maggiore con i fattori dell'area dell'*imparare a imparare* e con quelli dell'area *personale*, suggerendo una possibile relazione tra capacità di ascolto, interazione e consapevole utilizzo dei codici comunicativi e lo sviluppo di un agire autonomo, responsabile, e di una maggiore consapevolezza critica sui propri processi riflessivi e conoscitivi.

Correlazioni								
	Mentalità orientata alla crescita	Pensiero critico	Gestione apprendimento	Flessibilità	Autoregolazione	Cura di sé	Empatia	Comunicazione
Pensiero critico	,631**							
Gestione apprendimento	,552**	,554**						
Flessibilità	,668**	,495**	,427**					
Autoregolazione	,606**	,597**	,566**	,560**				
Cura di sé	,555**	,347**	,419**	,505**	,526**			
Empatia	,339**	,444**	,407**	,299**	,413**	,249**		
Comunicazione	,461**	,501**	,372**	,477**	,507**	,321**	,621**	
Collaborazione	,379**	,372**	,310**	,381**	,304**	,244**	,448**	,498**

\*\* . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tab. 8: Coefficienti di correlazione bivariata.

## 6.2 Statistiche descrittive del *LifeComp* e standardizzazione delle scale

Si riportano qui di seguito le statistiche descrittive relative ai risultati. Nella Tab. 9 vengono riportati gli indici relativi alle scale relativamente alla media, mediana e moda, deviazione standard, i valori di minimo e massimo rilevati, di asimmetria e curtosi che evidenziano una distribuzione prossima alla normalità per tutte le scale.

	Mentalità orientata alla crescita	Pensiero critico	Gestione apprendimento	Flessibilità	Autoregolazione	Cura di sé	Empatia	Comunicazione	Collaborazione
N	772	772	772	772	772	772	772	772	772
Media	3,76	3,69	3,95	3,55	3,71	3,71	4,07	4,00	3,87
Mediana	3,82	3,73	4,00	3,60	3,73	3,75	4,10	4,00	3,89
Moda	3,91	3,64	4,10	3,40	3,73	3,75	4,00	3,91	3,78
Dev. std.	0,55	0,56	0,55	0,55	0,56	0,54	0,55	0,49	0,65
Asimmetria	-0,10	-0,23	-0,37	-0,21	-0,18	-0,12	-0,57	-0,38	-0,66
Curtosi	0,09	0,28	-0,06	0,17	0,04	0,05	0,69	0,33	0,33
Minimo	2,00	1,64	2,20	1,50	1,82	2,00	1,70	2,00	1,44
Massimo	5,00	5,00	5,00	4,90	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Tab. 9: Statistiche descrittive delle distribuzioni delle competenze.

Allo scopo di studiare la presenza di differenze significative della padronanza percepita delle 9 competenze relativamente al genere e al grado scolastico dei partecipanti (Tab. 10), è stata condotta l'analisi della varianza e il test di Kruskal-Wallis. In riferimento alle differenze di genere gli esiti mettono in luce valori in media più alti delle donne rispetto agli uomini per i fattori gestione dell'apprendimento, empatia e comunicazione.

Competenze	Genere	N	Media	Dev. std.	Sign. (p)	
					ANOVA	Kruskal-Wallis
Mentalità orientata alla crescita	donna	697	3,76	0,56	0,667	0,572
	uomo	73	3,73	0,53		
Pensiero critico	donna	697	3,70	0,55	0,302	0,329
	uomo	73	3,63	0,58		
Gestione apprendimento	donna	697	3,98	0,55	0,000	0,000
	uomo	73	3,60	0,46		
Flessibilità	donna	697	3,54	0,55	0,301	0,415
	uomo	73	3,61	0,50		
Autoregolazione	donna	697	3,72	0,56	0,135	0,165
	uomo	73	3,62	0,55		
Cura di sé	donna	697	3,69	0,55	0,088	0,068
	uomo	73	3,81	0,49		
Empatia	donna	697	4,11	0,53	0,000	0,000
	uomo	73	3,69	0,61		
Comunicazione	donna	697	4,03	0,49	0,000	0,001
	uomo	73	3,81	0,51		
Collaborazione	donna	697	3,89	0,65	0,065	0,035
	uomo	73	3,74	0,64		

Tab. 10: Differenze tra le medie per genere e per competenze.

Rispetto al grado scolastico, risultano invece significative le differenze tra le medie in tutti i fattori fatta esclusione per la cura di sé (Tab. 11). I partecipanti appartenenti al contesto universitario mostrano un punteggio in media leggermente più alto rispetto ai soggetti della scuola secondaria di secondo grado.

Competenze	Tipo studente	N	Media	Dev. std.	Sign. (p)	
					ANOVA	Kruskal-Wallis
Mentalità orientata alla crescita	Universitario	716	3,77	0,54	0,006	0,018
	Secondaria	55	3,56	0,64		
Pensiero critico	Universitario	716	3,71	0,54	0,001	0,001
	Secondaria	55	3,45	0,65		
Gestione apprendimento	Universitario	716	3,97	0,55	0,001	0,000
	Secondaria	55	3,71	0,52		
Flessibilità	Universitario	716	3,57	0,52	0,005	0,035
	Secondaria	55	3,35	0,78		

Autoregolazione	Universitario	716	3,72	0,55	0,045	0,033
	Secondaria	55	3,57	0,65		
Cura di sé	Universitario	716	3,70	0,54	0,439	0,583
	Secondaria	55	3,76	0,59		
Empatia	Universitario	716	4,10	0,53	0,000	0,000
	Secondaria	55	3,74	0,73		
Comunicazione	Universitario	716	4,03	0,47	0,000	0,000
	Secondaria	55	3,69	0,62		
Collaborazione	Universitario	716	3,90	0,64	0,000	0,000
	Secondaria	55	3,55	0,71		

Tab. 11: Distribuzione delle medie per tipo di studente e per competenze.

Allo scopo di rilevare l'andamento generale degli esiti e confrontare i risultati dei partecipanti è stata effettuata la standardizzazione dei punteggi e una distribuzione pentenaria creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto), ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard. Il grafico che segue (Fig. 5) illustra la distribuzione dei soggetti del campione relativamente ai punteggi delle singole scale. Esso offre diversi spunti di riflessione soprattutto se si considera l'ampia presenza di donne tra i rispondenti. A livello esemplificativo si richiama l'attenzione sulle dimensioni *cura di sé*, *comunicazione* e *mentalità orientata alla crescita* che presentano una numerosità di soggetti più elevata nella fascia bassa e medio-bassa. Gli item della scala "cura di sé" chiedevano ai rispondenti di esprimersi sulla frequenza di azioni rivolte all'attenzione e al sostegno della propria persona nei momenti di difficoltà, alla riduzione/evitamento di situazioni di stress, alla percentuale di tempo dedicato ai propri interessi e all'adozione di opinioni/pensieri svalutanti nei propri confronti o all'attribuzione di eventuali colpe/responsabilità di insuccesso. La distribuzione su fasce di livello sembra mettere in luce una percentuale decisamente non trascurabile di rispondenti pari al 31% (236 soggetti) che si percepisce o dichiara poco incline alla cura del proprio benessere. Significativa a tal riguardo risulta per esempio la media rilevata su un item della scala "Cerco di non svalutarmi, di non darmi addosso se sbaglio qualcosa" attestata su 3.1, ossia un punteggio più vicino a "qualche volta". Percentuali analoghe e intorno al 30%, rispettivamente 235 e 233 soggetti, nelle dimensioni *comunicazione* e *mentalità orientata alla crescita* sembrano evidenziare una minore disposizione dei partecipanti all'indagine nei confronti di una visione ottimistica e aperta alla propria crescita professionale e allo scambio sociale. La dimensione che presenta un numero minore di soggetti nelle fasce più basse risulta quella dell'*empatia* con una percentuale pari al 23% (188 soggetti).

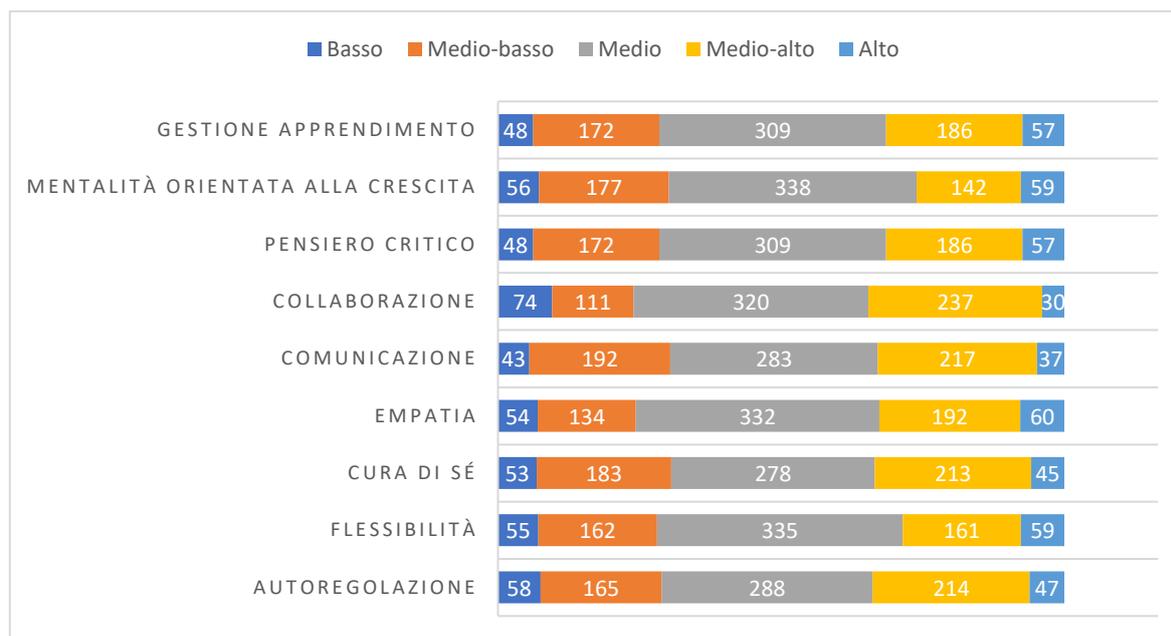


Fig. 5: Distribuzione dei partecipanti per fasce di livello.

## 7. Conclusioni e prospettive di sviluppo

L'analisi fattoriale dei dati raccolti con lo studio pilota sembra corroborare le ipotesi sulla struttura dei tre questionari: per ciascuno strumento, infatti, si individuano tre fattori probabilmente corrispondenti alla terna di competenze oggetto di valutazione. Per le relative scale, inoltre, si registra una coerenza interna molto buona.

Il campione presenta, s'è visto, una distribuzione poco equilibrata delle variabili riguardanti il genere e il tipo di studente. Com'è usuale in questo genere di studi, quindi, i risultati potrebbero godere di validità interna, ma certamente non di quella esterna. In altri termini, non sono generalizzabili.

Il combinato disposto di queste due proprietà indica una prima direzione di ricerca: occorrerebbe somministrare i questionari a un campione decisamente più ampio, più equilibrato e possibilmente rappresentativo della popolazione dei destinatari o, più realisticamente, di una sotto-popolazione. All'interno di questa indagine, si potrebbe provare a falsificare altre ipotesi. Se, come sosteniamo, la competenza *personale, sociale e dell'imparare a imparare* è un abito, allora è probabile che essa sia associata al capitale culturale familiare e all'estrazione sociale dei rispondenti (Bourdieu, 1980). Dall'altro lato, è anche prevedibile che abbia una relazione, probabilmente non lineare (Giacomantonio, 2020) con altri risultati d'apprendimento, con l'accesso e la permanenza nel sistema produttivo, con la qualità e il benessere generale di vita (Heckman, Kautz, Humphries, 2014). Alcune di queste ipotesi potrebbe essere corroborate o falsificate somministrando insieme ai tre strumenti un questionario di rapida compilazione composto da un numero relativamente esiguo di quesiti.

Una seconda pista di ricerca, associata alle precedenti, riguarda i dispositivi valutativi ed educativi che rappresentano l'ambiente d'uso di questi strumenti. Questi dispositivi variano al modificarsi della funzione per cui si stima la padronanza percepita della competenza *personale,*

*sociale e dell'imparare a imparare*. Se la funzione è sommativa o certificativa, allora è opportuno che il questionario sia inserito in dispositivi che rilevino dati validi e attendibili triangolando informazioni raccolte con differenti strumenti da più fonti (Pellerey, 2013b). Quando la funzione è formativa o orientativa, i questionari possono essere utilizzati all'interno della relazione educativa come stimolo per quella riflessione e quell'acquisizione di autoconsapevolezza che sono necessarie per determinare i traguardi da conseguire e i relativi piani di lavoro (Hattie, Clarke, 2019; Margottini, La Rocca, Rossi, 2017). Le diverse funzioni sono associate, quindi, a dispositivi molto diversi. Questi potrebbero essere messi a punto seguendo strategie di ricerca differenti funzionali alla situazione contingente: dalla sperimentazione alla ricerca-azione.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologia e sociale*. Milano: LED.
- Bourdieu, P. (1972/2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando.
- Brackett, M.A., Warner, R.M., Bosco, J.S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal relationships*, 12(2), 197-212.
- Caena, F., Punie, Y. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cardarello R., Scipione L. (2023). *Imparare a imparaRE. Un'indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*. Parma: Junior-Bambini.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition*, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondaryguide.pdf> (consultato il 30 marzo 2023).
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2019). *Guide to school-wide SEL*, <https://schoolguide.casel.org> (consultato il 30 marzo 2023).
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., Biasi, V. (2023). La scala SACI: Questionario per la valutazione degli Atteggiamenti e delle Credenze degli insegnanti in formazione verso i processi inclusivi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XVI(30), 110-128.
- Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.
- Council of the European Union (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189.

- Dewey, J., Bentley, A. F. (1946). *The Knowing and the Know*. Boston: The Bacon Press (trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974).
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.
- Di Franco, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata* (2nd ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Elliott, S.N., Davies, M.D., Frey, J.R., Gresham, F., Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Epifani, F., Margottini, M., Ottone, E. (2023). La piattaforma *Competenzestrategiche.it*: sviluppo, utilizzo e incremento dal 2011 al 2022. In Pellerey M. (a cura di), *La transizione digitale e i processi formativi: opportunità e pericoli* (pp. 169-196). Roma: CnoS-FAP.
- Giovannini, F., Santanicchia, M. (Eds.), (2023). *Valutare competenze chiave nella IeFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*. Roma: INAPP.
- Giacomantonio, A. (2020). Competenze strategiche e learning outcomes. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 163-172). Roma: Roma TrePress.
- Giacomantonio, A. (2022). Includere l'anima. Noterelle sull'educazione morale. In E. Luciano, L. Madella (Eds.), *La sfida dei diritti. Prospettive critiche interdisciplinari sull'infanzia e l'adolescenza* (pp. 93-103). Parma: Junior-Bambini.
- Granese, A. (a cura di), (1990). *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Grządziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.
- Heckman, J. J., Kautz, T., Humphries, J. E. (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American life*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Hattie, J., Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. London-New York: Routledge.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2017). Cooperative Learning. I Congresso Internacional Innovación Educación. Zaragoza, 22-23 September 2017.
- Kuhn, T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (2<sup>nd</sup> ed.). Torino: Einaudi.
- IPRASE (a cura di), (2023). *LifeComp*. Trento: IPRASE.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In J.S. Jordan (ed.), *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception* (pp. 47-74). Amsterdam: Elsevier.
- MacIntyre, A., (2007), *After Virtue. A Study in Moral Theory* (3<sup>rd</sup> ed.). Notre Dame (In): University of Notre Dame Press.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Margottini, M., La Rocca, C., Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X(n.s.), pp. 43-61.
- Ottone, E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*. Roma: Anicia.

- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1), 195-208.
- Pellegrini, F., Vitali, C.M. (2023). *Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp Background Paper*. Erasmus-Edu-2021-AI -Agenda-Iba.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»; principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti pedagogici*, 60(2), 479-497.
- Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte. La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, 60(3), 651-673.
- Sala, A., Punie, Y., & Garkov, V., Cabrera M. (2020). *LifeComp. The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Stringher C., Patera S. (2022). Apprendere ad apprendere: per una riflessione sulle soft skills in prospettiva pedagogica socioculturale. *Q-times webmagazine*, XIV(2), pp. 192-207.
- Thompson, R. A., Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Malden, MA: Blackwell.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Edizioni di Comunità.