



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: Aprile 2019**

©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 theoretical evolution of self-direction in learning L'evoluzione teorica del self-direction nell'apprendimento**

*di* Stefania Nirchi

Editor in Chief - QTimes ETSS Journal  
[direttoreqtimes@gmail.com](mailto:direttoreqtimes@gmail.com)

### **Abstract**

The complexity of the times we live leads us to develop autonomy, potential, skills and competences to continually build our identity, knowledge and relationships, to reach the highest level of meta-competence; therefore the deep knowledge of the processes of introspection and relative reaction. In this scenario and thanks to studies on lifelong learning, it is important to understand the construct of self-direction, so that the teaching process is congruent with the design and implementation of educational paths. This article, starting from the literature on self-direction in learning, aims to show its evolution, identifying its positive effects in the scholastic context.

**Key words:** self-direction; self-regulation; learning; lifelong learning;

## Abstract

Negli ultimi anni la complessità dei tempi in cui viviamo, richiede lo sviluppo dell'autonomia, delle nostre potenzialità, di quelle abilità e competenze che ci aiutano nella costruzione continua dell'identità, dei saperi e delle relazioni, per raggiungere il livello più alto di metacompetenza; ovvero la consapevolezza e padronanza dei processi di riflessione e di gestione dell'azione. Alla luce di questo scenario e grazie agli studi sull'apprendimento per tutta la vita, è importante comprendere il costrutto dell'autodirezione, in modo che il processo didattico sia congruente con la progettazione e attuazione dei percorsi formativi. Partendo dalla letteratura sull'autodirezione nell'apprendimento, questo articolo si propone di tracciare l'evoluzione del self-direction in learning, individuando le sue ricadute positive nel contesto scolastico.

**Parole chiave:** autodirezione, autoregolazione, apprendimento; apprendimento per tutta la vita

## Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni il tema del *self-direction* nell'apprendimento scolastico e/o professionale è diventato sempre più centrale in tutte quelle indagini di natura pedagogica e psicologica che hanno come focus soprattutto l'educazione degli adulti in un'ottica di *lifelong* e *lifewide*. Accanto al rilievo degli studi sui processi cognitivi e sulla metacognizione sono andati via via sviluppandosi quelli relativi agli ambiti affettivo-motivazionali e quelli legati alla volontà del soggetto. Le più importanti correnti psicologiche a cui ci si riferisce sono: quella socio-cognitiva di Bandura e quella socio-culturale di Vygotski. Intorno agli anni '70 il processo di autodeterminazione nell'apprendimento culturale e professionale ha riscosso moltissimo successo, soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti. In origine è stato definito come processo in cui gli individui prendono l'iniziativa, con o senza l'aiuto di altri, per diagnosticare i propri bisogni di apprendimento, definire obiettivi, strategie e valutare i risultati raggiunti (Knowles, 1975)<sup>1</sup>. Su questi presupposti Knowles diede vita al *modello androgogico* individuando alla loro base sei principi che aiutano il "discente proattivo" rispetto al "discente passivo": il bisogno di conoscere le ragioni del proprio apprendere e i benefici attesi; la responsabilità dei propri percorsi di istruzione; il peso delle esperienze pregresse; la disponibilità ad apprendere per fronteggiare in maniera efficace la realtà; la motivazione ad apprendere e l'orientamento all'apprendimento in contesti reali. Un limite riconosciuto all'applicazione di questo modello fa riferimento al fatto che i soggetti non sono pienamente consapevoli delle proprie esigenze di formazione (Bochicchio, 2012)<sup>2</sup>. Anche per tale ragione si rende necessario un *apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991)<sup>3</sup> che pone il soggetto in formazione nella condizione di ripensare e riprogettare se stesso lungo il corso della propria vita, in un'ottica di apprendimento continuo. Il modello di self-direction in learning (d'ora in avanti SDL) fa riferimento, infatti, ad una realizzazione piena del soggetto, attraverso lo sviluppo delle proprie libertà e potenzialità (Candy, 1991)<sup>4</sup>; un individuo diretto verso una ricerca costante,

---

<sup>1</sup> M.S. Knowles, *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*, Prentice Hall, New York, 1975, p. 18.

<sup>2</sup> F. Bochicchio, *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma, 2012.

<sup>3</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, Publishers, San Francisco, 1991.

<sup>4</sup> P.C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1991.

attraverso gli “strumenti” del dubbio, della creatività, della scoperta in sé (Brockett e Hiemstra, 1991)<sup>5</sup>; il tutto all’interno di una cornice esperenziale ricca di carica vitale<sup>6</sup> che orienta il soggetto verso la comprensione della realtà che lo circonda<sup>7</sup>. L’unione fra dimensione individuale e metodo didattico con i suoi processi di strutturazione dell’apprendimento, fa sì che il soggetto sia in grado di assumersi la responsabilità di scelte personali e trovarsi in una condizione di empowerment. La responsabilità è l’elemento che lo guida verso il processo decisionale, la consapevolezza delle proprie idee e il controllo di sé; l’empowerment lo conduce, invece, verso l’autorealizzazione, la stima e l’efficacia personale. Nel corso degli anni pochi sono stati gli studi sistematici intorno a questo tema, a causa, soprattutto, delle difficoltà incontrate nel tradurre correttamente il costrutto in sé (Brockett, 1994)<sup>8</sup>, oltre che dei molteplici significati ad esso attribuiti. Dal punto di vista della traduzione del termine la causa è da ricercare nel tentativo errato di legare la complessità intrinseca del SDL alla scelta di una strategia, piuttosto che un’altra; i diversi significati attribuiti al costrutto, invece, sono dovuti alla polisemia<sup>9</sup> che ha caratterizzato il costrutto (rintracciabile nella letteratura internazionale con i termini *self-instruction*, *individual learning*, *self-teaching*, *independent study*, ecc.) e che non ha giovato alla sua diffusione nei contesti educativo-formativi.

### Il *Self-direction* legato all’apprendimento

Il “dare una direzione al proprio apprendimento” può essere letto e compreso, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il primo ci si riferisce all’ambito della scelta, della intenzionalità dell’azione, dove gli elementi della motivazione, decisione, progetto (anche di vita), diventano essenziali. Per la prima volta quindi, grazie ad uno studio del 2011<sup>10</sup>, assistiamo ad un cambio di prospettiva rispetto agli studi del passato, ovvero il SDL, così come era stato interpretato, viene modificato e messo in relazione a due fattori cardine per il successo formativo: la motivazione e l’autocontrollo da parte degli studenti. Con il secondo, invece, ci si riferisce alle fasi di monitoraggio, valutazione, controllo dell’azione; un controllo che non è solo strategico<sup>11</sup> nella misura in cui ne definisce la componente motivazionale di fondo, ma anche di monitoraggio della coerenza dell’azione, al fine di regolarne il funzionamento e che mette in luce in questo modo anche una sua natura “tattica” (Pellerey 2006; Carrè 2002)<sup>12</sup>. In altri termini un soggetto autodeterminato è consapevole di sé, sa quali sono gli obiettivi che vuole raggiungere, non ha difficoltà a manifestare i propri interessi e le proprie necessità; vive pienamente la propria autonomia e possiede gli strumenti per poter assumere decisioni; attribuisce un peso importante alla propria volontà, riconoscendo quest’ultima necessaria per l’esercizio della “scelta”. In questa prospettiva ciò che emerge è il rapporto stretto tra l’influenza dei docenti e dei formatori, e il ruolo

<sup>5</sup> R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, New York, 1991.

<sup>6</sup> D. Demetrio, *Autoformazione: le cifre, le pratiche*, in “For”, 53, 2002, pp. 18-26.

<sup>7</sup> Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, tr. It. Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

<sup>8</sup> R.G. Brockett, *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings*, in R. Hiemstra, R.G. Brockett (Eds), “Overcoming Resistance to self-direction in adult learning. New Directions for Adults and continuing Education”, Jossey-Bass, San Francisco (CA), 1994, pp. 5-12.

<sup>9</sup> R. Hiemstra, *Self directed Learning: Individualizing instruction – Most still do it wrong!*, in “International Journal of Self Directed Learning”, 8, 1, 2011, pp. 46-59.

<sup>10</sup> S.L. Stockdale, R.G. Brockett, *Development of the PRO-SDLs: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model*, in “Adult Education Quarterly”, 61, 2, 2011, pp. 161-180.

<sup>11</sup> J. Kuhl, J. Beckmann, *Volition and personality. Action versus state orientation*, Hogrefe, Göttingen, 1994.

<sup>12</sup> Cfr. M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, La scuola, Brescia, 2006; P. Carrè, A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogique*, L’Harmattan, Paris, 2002.

del soggetto che apprende. I primi nella loro veste sia di responsabili della costruzione di un ambiente nel quale gli studenti possano apprendere; sia di facilitatori dell'apprendimento, che svolgono le funzioni di orientamento, sostegno e valutazione degli studenti, mantenendo, tuttavia, una posizione esterna. I secondi, invece, pronti a mettere in campo, all'interno di un tale contesto, impegno e attività per poter gestire al meglio se stessi e raggiungere quell'autonomia necessaria al controllo dell'ambiente sociale e delle proprie azioni. Una autonomia, dunque, che diventa necessaria per rafforzare non solamente la loro autodeterminazione, al punto da farli sentire responsabili dei propri bisogni e obiettivi di apprendimento, ma anche individuare le risorse necessarie ed essere in grado di valutare i propri risultati di apprendimento (Toto, Limone, 2019)<sup>13</sup>. In questi termini lo studente che dirige se stesso assume una particolare disposizione verso l'insegnante, detta "dipendente autonomia" (Quaglino, 2004)<sup>14</sup>, perché presuppone una forma di apprendimento che si svolge all'interno di uno spazio sociale nel quale il discente partecipa attivamente al processo dialettico, si confronta con altri attori coinvolti, compreso il docente, che rimane comunque un punto di riferimento dal quale attingere sapere, senza però rinunciare alla propria indipendenza intellettuale e di azione. Sulla base dello scenario appena descritto appare chiaro come un sistema così ricco di interazioni tra le azioni di insegnamento-apprendimento possa condurre a situazioni in cui o le une sono concordi con le altre al punto da stabilire un rapporto dinamico e fecondo; oppure il rischio è quello di sconfinare in tensioni che minerebbero il conseguimento degli obiettivi educativi e formativi proposti. Per questa ragione negli ultimi anni è stata posta maggiore attenzione ai processi di autoregolazione dell'apprendimento ed un sempre maggiore interesse al sistema di relazioni tra istituzione educativa, docenti, studenti e ambiente materiale e/o tecnologico.

### **I vantaggi di favorire l'autoregolazione nel contesto educativo**

Fra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, indicate nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (22 maggio 2018) troviamo anche l'autoregolazione, intesa come gestione attiva e consapevole del proprio apprendimento dal punto di vista della metacognizione, della motivazione, del comportamento individuale e/o sociale (Zimmerman, 1998 e 2001)<sup>15</sup>. Le variabili che incidono significativamente sulla capacità di autoregolazione sono molteplici, come: gestione del tempo per lo studio, il ruolo degli obiettivi prefissati, la pratica adottata e la percezione di efficacia (Zimmerman, 2002a)<sup>16</sup>. Attraverso l'attività metacognitiva viene prodotto un feedback interno utile allo studente per migliorare l'apprendimento; la motivazione aiuta ad essere consapevoli del ruolo e del peso attribuito loro; la gestione del comportamento individuale vuol dire scegliere in maniera consapevole e avere la responsabilità della propria attività di apprendimento; la gestione del comportamento sociale, invece, vuol dire riconoscere un peso anche alle relazioni

---

<sup>13</sup> G.A. Toto, P. Limone, *L'evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche*, in "Formazione, lavoro, Persona", anno IX, n. 26, 2019, pp. 20-25.

<sup>14</sup> G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

<sup>15</sup> Cfr. B.J. Zimmerman, *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*, in D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) "Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice", New York, The Guilford Press, 1998, pp.1-19;

cfr. B.J. Zimmerman, *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*, in B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), "Self-regulated learning and academic achievement", Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001, pp.1-37.

<sup>16</sup> Cfr. B.J., Zimmerman, *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*, Washington: American Psychological Association, 2002a.

interpersonali (con insegnanti, tutor, compagni di classe, amici e familiari) e padroneggiare le tecniche di interazione come: il lavoro collaborativo, l'insegnamento reciproco, ecc. Il controllo da parte dei soggetti di tutti questi elementi permette loro di adattare le proprie competenze al contesto di riferimento e giungere con facilità al successo formativo. Considerata dunque come «processo attivo, costruttivo secondo il quale i soggetti che apprendono pongono gli obiettivi del loro apprendimento e quindi cercano di seguire, regolare e tenere sotto controllo la propria cognizione, motivazione e il proprio comportamento al loro servizio, guidati e condizionati dalle caratteristiche personali e dagli aspetti contestuali dell'ambiente» (Pintrich e Zusho, 2002, p. 250)<sup>17</sup>, l'autoregolazione considera tre fasi o passaggi fondamentali (Zimmerman, 2000)<sup>18</sup>: *elaborazione di un progetto d'azione*, che integra le dimensioni del sé e la percezione della situazione da affrontare (Nuttin, 1984; Pelleray, 1999)<sup>19</sup>; *realizzazione dell'azione*; *riflessione al termine dell'azione*. Gli studenti che sono in grado di autoregolare il proprio apprendimento si distinguono per alcune caratteristiche: la familiarità con diverse strategie cognitive; la capacità di pianificare, monitorare e regolare i propri processi mentali per conseguire gli obiettivi scelti; una motivazione e uno stato emotivo favorevoli all'apprendimento e alle sfide da affrontare; la gestione corretta del tempo e dello sforzo richiesti dai compiti di apprendimento, riuscendo, in caso di difficoltà, a richiedere l'aiuto di insegnanti e/o dei propri compagni; l'impegno nella gestione degli impegni e del clima di classe; l'attitudine a mettere in atto strategie volitive utili per mantenere alta la concentrazione e/o la motivazione (Corno, 2001)<sup>20</sup>. Tutti questi elementi concorrono a far sì che si attui una competenza auto-regolativa nell'apprendimento mediante un modello ciclico che, attraverso l'elaborazione di un progetto d'azione, la sua conseguente realizzazione e la riflessione finale, conduce ad apprendere, soprattutto in contesti informali (Zimmerman, 2000)<sup>21</sup>.

### Riflessioni conclusive

A fronte della complessità dell'autoregolazione e dell'autodeterminazione fin qui analizzate, uno dei modi per riuscire a gestire questi costrutti è senza dubbio quello di immaginarli collegati in modo autonomo all'azione educativa, pur integrandosi scambievolmente tra loro. In questo senso gli studenti che si trovano in una situazione di autoregolazione, sarebbero in grado di far emergere i processi messi in atto e coloro che si trovano in una situazione di autoregolazione, di mettere in luce emozioni, motivazioni, conoscenze, abilità, competenze, e così via.

Le ricerche degli ultimi anni ci consegnano come dato in uscita che quelli che hanno ottenuto i risultati migliori attraverso il SDL sono studenti adulti con prestazioni scolastiche di livello alto e il cui profilo è caratterizzato da creatività, interesse, desiderio di crescita professionale. Un output di questo tipo comporta per i docenti riflettere criticamente su prassi didattiche nuove, che promuovano elementi di questo tipo come valore aggiunto. Avere cognizione dello sviluppo

---

<sup>17</sup> P.R. Pintrich, A. Zusho, (2002). *The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*, in A. Wigfield & J.S. Eccles (Ed.), "Development of achievement motivation", San Diego, Academic Press, 2002, p. 250.

<sup>18</sup> Cfr. B.J. Zimmerman, *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*, in M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.), "Handbook of self-regulation", New York, Academic Press, 2000, pp.13-39.

<sup>19</sup> Cfr. J. Nuttin, *Motivation, planning, and action*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1984; M. Pelleray, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

<sup>20</sup> L. Corno, *Volitional aspects of self-regulated learning*, in B. J. Zimmerman e D. Schunk (Eds.), "Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives", Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2001, pp. 126-191.

<sup>21</sup> Op. Cit. J. Zimmerman, 2000.

educativo e lavorativo futuri consente agli studenti di essere maggiormente motivati nell'affrontare il percorso formativo. In conclusione, l'azione didattica dovrebbe avere come obiettivo finale quello di favorire il potenziale insito in ciascuno studente, obiettivo questo che nella metodologia del self-direction in learning è presente nella sua duplice natura di prerequisito e fine da raggiungere per il successo formativo di ciascuno.

### **Bibliografia di riferimento:**

Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca.* Roma: CNOS-FAP.

Bochicchio, F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche.* Roma: Carocci.

Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice,* New York: Routledge.

Brockett, R.G. (1994). *Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings,* in R. Hiemstra, R.G. Brockett (Eds), "Overcoming Resistance to self-direction in adult learning. New Directions for Adults and continuing Education", San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 5-12.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato,* tr. It. Torino: Bollati Boringhieri.

Candy, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice,* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Carré P., & Moisan A. (2002). *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques.* Editions L'Harmattan.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). AMOS 8-15. *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli.* Trieste: Edizioni Erickson.

Deci E. L., & Ryan R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research.* University Rochester Press.

Demetrio, D. (2002). *Autoformazione: le cifre, le pratiche,* in "For", 53, pp. 18-26.

Hiemstra, R. (2011). *Self directed Learning: Individualizing instruction – Most still do it wrong!,* in "International Journal of Self Directed Learning", 8, 1, pp. 46-59.

Knowles M.S. (1975). *Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers.* New York: Prentice Hall, p. 18.

Kuhl, J., Beckmann, J. (1994). *Volition and personality. Action versus state orientation,* Göttingen: Hogrefe.

Kuhl J. (2000). *A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions (111-169).* In D. H. Schunk, & B. Zimmerman (Eds.), "Handbook of self-regulation of learning and performance", Taylor & Francis.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult learning,* San Francisco: Jossey-Bass, Publishers.

Ottone E. (2014). *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento.* Roma: Anicia.

Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento.* Brescia: La Scuola.

Pintrich, P.R., Zusho, A. (2002). *The development of academic selfregulation: The role of cognitive and motivational factors,* in A. Wigfield & J.S. Eccles (Ed.), "Development of achievement motivation", San Diego: Academic Press, p. 250.

- Stockdale, S.L., Brockett, R.G. (2011). *Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model*, in “Adult Education Quarterly”, 61, 2, pp. 161-180.
- Toto, G.A., Limone, P. (2019). *L’evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche*, in “Formazione, lavoro, Persona”, anno IX, n. 26, pp. 20-25.
- Quaglino G.P. (a cura di), (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Milano: Raffaello Cortina.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models*, in D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) “Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice”, New York: The Guilford Press, pp.1-19;
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*, in M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (eds.), “Handbook of self-regulation”, New York: Academic Press, pp.13-39.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*, in Zimmerman & D.H. Schunk (eds.), “Self-regulated learning and academic achievement”, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.1-37.
- Zimmerman, B.J. (2002a). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*, Washington: American Psychological Association.