

Publicato il: gennaio 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

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The territorial variable as a formative resource. Educational realities and motivational aspects

La variabile territoriale come risorsa formativa. Realtà educative e aspetti motivazionali

di

Agnese Rosati

agnese.rosati@unipg.it

Aurora Vecchini

aurora.vecchini@unipg.it

Edoardo Renzi

edoardorenzi16@gmail.com¹

Università degli Studi di Perugia

Abstract:

The contribution examines the experience received by university students with respect to the territory. Meetings have been proposed with the actors of the social partners (Community managers and entities) who reported their direct experience in the educational field. The research will be conducted through a questionnaire with closed questions aimed at a number 101 university students. The goal of this work is to investigate a possible impact on their motivation for study. In particular, we want to detect whether the moment of sharing everyday life experiences, narrated by the social actors, is important, to positively motivate students on their university path.

¹ L'articolo nasce da una idea condivisa. Sono da attribuire ad Agnese Rosati i par.: 1,4, 6, ad Aurora Vecchini i par 2, 3. Edoardo Renzi ha curato la parte online dello studio, ha scritto il par. 5 ed i relativi sottoparagrafi.

Keywords: Social parties, professional experiences, university students, motivation to study.

Abstract:

Il contributo prende in esame il vissuto percepito dagli studenti universitari rispetto al territorio. Sono stati proposti incontri con gli attori delle parti sociali (responsabili di comunità ed enti) che hanno relazionato la loro esperienza diretta in ambito educativo. La ricerca è stata condotta attraverso un questionario con domande chiuse rivolto ad un numero di 101 studenti universitari. L'obiettivo di questo lavoro è quello di indagare un'eventuale ricaduta sulla loro motivazione allo studio. In particolare, si vuole rilevare se sia importante il momento della condivisione di esperienze di vita quotidiana, narrate dagli attori sociali, per motivare positivamente gli studenti nel loro percorso universitario.

Parole chiave: Parti sociali, esperienze professionali, studenti universitari, motivazione allo studio.

1. Introduzione

Il contributo nasce dall'intento di compiere una riflessione sui profili professionali tramite percorsi esplorativi della realtà territoriale, al fine di attivare nuove collaborazioni con le parti sociali e potenziare la rete di relazioni già in atto fra istituzioni, enti, associazioni, servizi e comunità. La conoscenza dei contesti di vita e di lavoro educativo rappresenta inoltre un'opportunità interessante per comprendere i valori etici e culturali alla base delle professioni educative, attraverso la condivisione di esperienze e situazioni concrete (Torlone, 2018; Robasto, 2022). Queste attività di esplorazione e di conoscenza della realtà lavorativa, sono state realizzate attraverso incontri con educatori, responsabili e referenti di servizi socio-educativi attivi nel territorio del centro Italia. La descrizione delle strutture e dei servizi, la narrazione di esperienze e biografie di vita, oltre alla possibilità per gli studenti di partecipare ad attività laboratoriali proposte dalle stesse comunità e associazioni, ha permesso a quest'ultimi di cogliere la complessità del ruolo educativo, di farsi un'idea rispetto alla quotidianità vissuta nei contesti e agli impegni professionali futuri, con le variabili connesse ai diversi ambiti (istruzione parentale, comunità per persone con disabilità, comunità terapeutico-riabilitativa, associazione sportiva per l'inclusione, ecc.). In questo modo è stato valorizzato il carattere situato dei saperi accademici (Fabbri, 2018, p.62) e superata la distanza tra teorie e pratiche in relazione ai processi di trasformazione nei contesti di riferimento (Fabbri & Rossi, 2008; Mezirow, 2003). L'iniziativa, denominata "Il Corso di Studio incontra il Territorio", è stata organizzata per il CdS in Scienze dell'Educazione (Università degli Studi di Perugia) e si è svolta nel I semestre di questo anno accademico. Non è stata un'esperienza sporadica né improvvisata, in quanto fa seguito ad incontri attivati negli anni passati con docenti universitari ed esperti nell'ambito di una riflessione sulle professioni educative condivisa in sede CoNCLEP. Rispetto alle iniziative precedenti, però, questo ciclo di incontri ha potenziato principalmente il dialogo con il territorio, per uno sguardo maggiormente consapevole circa le opportunità professionali offerte dalla realtà locale. Tali considerazioni hanno permesso, inoltre, di ampliare il campo per un'analisi sulla percezione che studenti e studentesse hanno di sé (autostima, attribuzioni e motivazioni).

La specificità degli apporti dei partecipanti ha dato conto di una miriade di esperienze che si riconducono alla dimensione educativa, laddove il termine assume un significato rilevante poiché diretto a promuovere lo sviluppo e la cura delle potenzialità personali e comunitarie. È stata posta in risalto la collaborazione fra istituzione universitaria, enti e associazioni nella formazione personale e professionale di studenti e studentesse, con incontri in presenza che hanno permesso di condividere saperi pratico-esperienziali, obiettivi di formazione professionale, impegni presenti e attese future. La necessità di coltivare il solido e pensato nocciolo motivazionale descritto da Tramma (2016, p.22), ha guidato dunque gli Autori nella costruzione di spazi di dialogo, per una riflessione congiunta sulla motivazione allo studio e sulla scelta del percorso formativo da parte delle studentesse e degli studenti. L'articolo si apre con una lettura psicologica sulla percezione di sé, dell'autostima, della motivazione e degli stili attributivi interconnessi alle emozioni provate dai soggetti nell'apprendimento, per poi presentare lo studio.

2. Percezione di sé e autostima

Le emozioni hanno un ruolo molto importante nell'apprendimento: fanno parte di ogni momento della vita e hanno una notevole influenza su come ogni soggetto affronta o meno le opportunità di apprendimento che gli si presentano. Vi è un collegamento imprescindibile tra emozioni, immagine di sé, autostima, stili attributivi (o attribuzioni) e motivazione. Per fare chiarezza su tale relazione, è importante definire ognuno di questi aspetti. L'immagine di sé può essere definita come una serie di aspetti o meglio di elementi a cui una persona si riferisce, quando definisce se stessa. In genere, ogni soggetto nel corso del tempo si costruisce un'immagine di sé caratteristica: ognuno di noi, infatti, può percepire se stesso in uno specifico modo o anche in modi contemporaneamente diversificati. Un bambino può vedersi come calciatore, come un buon amico di un compagno, come persona alla quale piace la fantascienza, come uno studente che se la cava abbastanza bene (Pope, McHale & Craighead, 1992). Ognuno, quindi, ha un modo di percepirsi specifico. Questo modo può essere diverso dall'altro, ma tutte le parti costitutive di questo modo di vedersi, vengono a far parte dell'immagine che si ha di sé. Si può esaminare il costituirsi dell'autostima guardando a un *sé percepito* e a un *sé ideale*: il primo corrisponde al concetto di sé vero e proprio, ossia ad una percezione oggettiva delle abilità e delle qualità che si possiedono o che non si possiedono. Il sé ideale, invece, è ciò che noi tutti vorremmo essere, ossia una persona che possiede delle specifiche qualità che sono ritenute importanti e interessanti. Bocchini e Zanon (2001) ritengono che il concetto di sé, è una fondamentale costruzione simbolica realizzabile nel corso del ciclo di vita come frutto dei processi psicologici di percezione, apprendimento e memoria. Quindi il concetto di sé matura come un processo di astrazione interna più o meno stabile e

“consiste in tutto ciò che gli individui sentono come proprio – aspetti fisici, sociali ed emotivi; azioni caratteristiche e competenze insieme a processi materiali – quindi un elemento cruciale e complesso nella struttura psichica dell'individuo, che interviene e media tra stimolo e risposta nell'adattamento all'ambiente.

Una valutazione, sia generale che specifica, di tale autopercezione avviene costantemente, comportando inevitabilmente delle reazioni e degli stati emotivo-affettivi che vanno a determinare i diversi livelli di autostima. L'autostima è quindi la valutazione sulle informazioni contenute nel concetto di sé” (p. 297).

Per quanto riguarda l'autostima, Coopersmith (1967) offre una definizione che si basa sul concetto

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16132

di valutazione in quanto ogni persona tende ad operare esaminando tutte le cose che la riguardano. Emerge così una serie di giudizi su se stessi che possono essere di approvazione o di disapprovazione nei propri confronti e che vengono poi mantenuti più o meno a lungo nel corso del tempo. Tutte le persone, inoltre, in tutte le età della vita, tendono a valutare se stesse più o meno capaci e competenti, più o meno importanti, più o meno positive. In linea di continuità con tale concetto, vi è la definizione che fornisce la Harter (1983), quando parla di autostima generale come valutazione data da noi stessi ai diversi aspetti o elementi che costituiscono il nostro sé. L'autostima, però, non è soltanto costituita da valutazioni, ma anche dal livello di consapevolezza che ogni persona possiede delle proprie qualità, sia in termini negativi, sia in termini positivi. Pope et al. (1992) riprendendo il concetto di autostima come forma di valutazione la descrivono come un processo valutativo basato sulle informazioni che si trovano all'interno del proprio sé. Inoltre, l'autostima, si basa sostanzialmente sulla combinazione di informazioni oggettive che riguardano se stessi, e a una valutazione soggettiva di quelle stesse informazioni. Tutto ciò è facilmente osservabile, nella vita di tutti i giorni, dove è possibile constatare che vi sono persone realiste che si percepiscono con sufficiente obiettività, mentre altre, forse molto meno obiettive nel valutarsi, che riescono ad essere molto severe e critiche nei propri confronti. Le persone che possiedono una buona autostima, in genere, si valutano positivamente e ciò gli procura un certo benessere e soddisfazione sia verso se stesse, sia verso le proprie capacità. Questo, però, non vuol dire che non siano in grado di percepire e valutare anche i propri limiti e punti di debolezza, ma soltanto che, tali limiti, sono percepiti come stimolo per migliorarsi. In altre parole, queste persone percepiscono gli aspetti di sé che ritengono negativi come sfida e come spinta che li porta a sforzarsi al fine di un loro superamento. Quando non ci riescono, non vivono la cosa come un fallimento totale di se stesse, e tanto meno vanno a sminuire con critiche negative la propria persona nella sua interezza.

“Il livello di autostima è pertanto desumibile dall'entità del divario tra *sé percepito* (o concetto di sé) e *sé ideale* (ciò a cui una persona dà valore o vorrebbe assomigliare). Questo insieme di autopercezioni non solo viene a configurandosi nel tempo con una propria struttura, ma acquisisce anche delle associazioni affettive positive e/o negative: esse diventano in tal modo connesse in modo forte alle tendenze comportamentali a causa della loro funzione regolatrice e motivazionale” (Bocchini e Zanon, 2001, p. 298).

Un basso concetto di sé come studente e studentessa, infatti, porta i soggetti a percepirsi come persone incompetenti e con scarsa autoefficacia, sviluppando anche uno stile attributivo non funzionale ai processi di apprendimento con la convinzione netta di non essere in grado di poter modificare il corso degli eventi (Cornoldi, 1999). Ricerche recenti, infatti, hanno dimostrato che molto spesso quando le persone riescono a raggiungere obiettivi di apprendimento buoni o comunque adeguati lo attribuiscono ai loro personali sforzi nell'impegno: essi quando sbagliano e non riescono in uno specifico compito ritentano senza scoraggiarsi più di tanto. I fallimenti nello studio, diventano dannosi per l'immagine del sé, o almeno per alcune parti del sé, se vengono in particolar modo protratti nel tempo.

Possedere una buona autostima porta il soggetto (bambino/a o adulto che sia) ad affrontare le sfide giornaliere, con atteggiamento positivo, sereno e di fiducia verso la propria autoefficacia.

3. Emozioni e motivazione individuale

Le emozioni provate di fronte a varie situazioni di apprendimento in tutto il ciclo di vita, possono provocare particolari convinzioni sui motivi che determinano la capacità di affrontare e svolgere correttamente certi compiti di apprendimento: tali convinzioni, vengono definite con il termine di attribuzioni. Queste possono essere descritte come una serie di credenze che il soggetto possiede, e attraverso le quali vengono spiegati i risultati che si ottengono nello svolgere una certa azione.

Le attribuzioni possono a loro volta avere una forte influenza nel provare alcune emozioni in quanto determinano un certo livello di stima verso se stessi e verso le altre persone. Allora le spiegazioni che il soggetto dà alla riuscita o al fallimento nell'apprendimento, di conseguenza, vanno a rafforzare particolari emozioni che costantemente si provano. Se queste spiegazioni risultano essere regolarmente negative possono produrre convinzioni stabili nel tempo, con importanti conseguenze anche a lungo termine, sia in ambito scolastico, sia extrascolastico, e poi in ambito lavorativo. Le attribuzioni possiedono la caratteristica di far parte di ogni persona che con il tempo sviluppa un particolare stile attributivo che mette in atto tutte le volte che valuta il risultato di un compito che ha portato a termine. Le attribuzioni hanno anche la caratteristica di essere in un certo senso forme spontanee di comprensione al fine di capire di chi sia la responsabilità nel determinare un certo risultato, ma anche che cosa ha determinato l'esito di uno specifico evento.

“Ogni persona possiede uno schema di attribuzioni composto da un insieme di credenze e cognizioni che viene adottato come modello per spiegare la realtà e che costituisce il suo stile attributivo. Questo schema ha come antecedenti le prestazioni attuali, quelle passate e quelle degli altri, e influisce su quelle future. Lo stile attributivo è quindi un insieme sufficientemente stabile di categorie causali a cui la persona fa riferimento abitualmente e varia da individuo a individuo” (De Beni, Zamperlin, 1997, p. 528).

Come viene sottolineato in questo passo, gli schemi di attribuzione sono “modelli per spiegare la realtà”, e potremmo aggiungere che sono spiegazioni delle quali non possiamo fare a meno, visto che vengono influenzati da ciò che ogni individuo ha vissuto e provato in passato, ma anche da quello che vive e prova nel momento attuale. Gli schemi attributivi che le persone sviluppano, però, si basano anche sulle spiegazioni causali che ci offrono le altre persone. Weiner (1985), a tale proposito, oltre che concepire l'attribuzione come spiegazione causale verso gli accadimenti esterni e per fornire spiegazioni alle azioni delle altre persone, approfondisce il concetto di autoattribuzione come una serie di spiegazioni che il soggetto dà a se stesso sui risultati che ottiene quando mette in atto una certa azione. Le autoattribuzioni, quindi, sono necessarie per capire e spiegare il proprio comportamento. Weiner (1985), identifica le attribuzioni come interne/esterne, stabili/instabili, controllabili/incontrollabili, così suddivise per mostrare con maggior chiarezza la ricaduta che hanno sulla motivazione all'apprendimento. Le attribuzioni interne si basano sul fatto che il risultato di un compito viene spiegato da una causa che dipende dal soggetto, come può essere l'impegno, o possedere o meno una certa abilità. Un esempio può essere quando si ritiene di non aver messo sufficiente impegno nel portare a termine un determinato compito, oppure di non essere sufficientemente bravi in quanto non si possiedono determinate abilità che dovrebbero consentire la riuscita di un compito. Le attribuzioni esterne spiegano la cattiva o la buona riuscita in un compito come qualcosa che non dipende dalla persona ma che è esterna a lei. Ricevere un giudizio negativo in un compito può essere spiegato sostenendo che tale compito era troppo difficile, oppure ritenere

che il caso ha voluto che il compito fosse troppo difficile o, ancora, che non essendo stato aiutato da nessuno non si è potuto ottenere un risultato positivo. Le attribuzioni stabili si basano su alcune qualità o caratteristiche ritenute stabili nel tempo, come per esempio certe abilità (l'intelligenza) e la difficoltà del compito. Il soggetto può dirsi che è stato bravo o competente, o che non possiede positive e sufficienti abilità. Le attribuzioni instabili nel tempo possono, invece, portare il soggetto a spiegarsi una buona riuscita del compito con il fatto di essere stati fortunati o essere stati aiutati. In altre parole, rientrano in questo tipo di attribuzioni tutte quelle caratteristiche che possono cambiare di volta in volta. Le attribuzioni controllabili da sé, si basano su un tipo di spiegazione in cui si concepisce il risultato del compito, soprattutto se negativo, dipendente dal fatto di non essersi impegnati a sufficienza, anche se si poteva farlo. In altre parole, la controllabilità concerne l'attribuzione di responsabilità ossia il merito o il demerito a se stessi oppure a fattori esterni: in questo tipo di attribuzioni entrano in gioco emozioni come la rabbia, la gratitudine o il senso di colpa (De Beni, Zamperlin, 1997). Le attribuzioni non controllabili, invece, portano a dare una spiegazione che si basa su una causa che non è controllabile dal soggetto come può essere il caso, l'abilità o la difficoltà del compito.

“In particolare, lo stile più funzionale all'apprendimento sembra essere quello che si basa su attribuzioni interne instabili, quale ad esempio l'impegno, rispetto ad uno stile basato su cause interne stabili, quale ad esempio l'abilità. Chi attribuisce infatti i propri successi all'impegno prova soddisfazione dalla propria riuscita e desiderio di perseverare in tale attività. Ma anche in caso di insuccesso, il soggetto può affrontare positivamente la sconfitta perché quest'ultima è vissuta come indice della mancanza di adeguato impegno, e come indice, quindi, della necessità di adottare un atteggiamento più attento e per l'appunto impegnato. Diversamente, chi attribuisce il proprio successo all'abilità ne prova sicuramente soddisfazione, ma in caso di insuccesso rischia di percepirsi inadeguato e incapace, e di cedere alla sconfitta invece di perseverare cercando nuove strategie” (De Beni, Lucangeli, 1998, p. 82).

Da alcuni studi (Chapman, 1988) risulta che, molto spesso, la maggior parte degli studenti/studentesse quando raggiunge risultati positivi nei compiti lo attribuisce a cause interne. Questi soggetti spiegano la facilità con la quale riescono bene con il fatto di essersi impegnati molto, o che essendo molto intelligenti, questa qualità, li aiuta a non sbagliare. In genere, invece, gli studenti/studentesse che ottengono risultati negativi in un compito lo riportano a cause esterne. Naturalmente i soggetti che attribuiscono un certo successo al loro impegno o a una specifica abilità, in genere, tendono ad avere una buona autostima, mentre i soggetti che tendono ad attribuire il loro fallimento alla mancanza di impegno o alla mancanza di qualche capacità interna, sono quelli che hanno una scarsa autostima: da tale modo di pensare deriverebbero forti sensi di colpa e vergogna. Gli stili attributivi non funzionali, come ritenere di essere poco intelligenti e di non possedere capacità adeguate possono portare a sviluppare emozioni negative con forti ripercussioni sull'autostima e di conseguenza a non sentirsi motivati nell'apprendimento. Esistono però anche delle eccezioni: vi sono soggetti che comunque si impegnano a imparare cose nuove, spesso anche difficili, dove la riuscita non è detto che sia assicurata. Può sussistere però il desiderio di imparare cose inedite, che deriva dal fatto che non sempre risulta motivante e gratificante ripetere quello che già si sa. Lo stimolo motivante può essere dovuto proprio da ciò che è inedito e dal mettersi alla prova di fronte a nuovi ostacoli. Questo atteggiamento può sussistere anche in quelle persone che sono consapevoli del fatto che la riuscita non sia affatto assicurata (Cornoldi, 2023).

4. Presupposti allo studio: dialogo con il territorio

L'apertura al territorio e la volontà di accogliere gli attori sociali in una istituzione considerata a lungo separata dal mondo del sapere pratico e del lavoro, costituisce una tematica di attuale e rinnovato interesse. Da una parte le indicazioni ANVUR da anni suggeriscono di ripensare alle relazioni dell'istituzione universitaria con la comunità, nella prospettiva di un percorso sempre più aperto ai diversi settori della vita socioeconomica (imprese, enti, associazioni e cittadinanza). D'altra parte ci si è resi conto che il rapporto con il territorio assume sempre più incidenza, in quanto i corsi di studio e le istituzioni accademiche cercano di offrire risposte ai bisogni del territorio con una ricaduta in termini di acquisizione di competenze e definizione di profili professionali, volta a promuovere e sostenere lo sviluppo locale (Moscati & Vaira, 2008; Havergal, 2014; Campbell, 2014). È questo desiderio di maggiore comprensione e consapevolezza del binomio domanda-offerta ad aver orientato la progettazione di attività dirette a studenti e studentesse. Se attraverso gli incontri a questi ultimi sono state offerte possibilità conoscitive in merito alla realtà locale, hanno costituito anche l'occasione per i responsabili degli enti e dei servizi di riorganizzare il proprio lavoro o, quantomeno, di ipotizzare strategie interne diverse in base alle sollecitazioni e ai feedback ricevuti. Il dialogo e il confronto con i professionisti del territorio di I e II livello incrementa il contributo sociale e comunitario dell'università (Koekkoek, Van Ham & Kleinhans, 2021) e permette di leggere secondo una prospettiva socio-culturale le problematiche emergenti che riguardano, nello specifico, servizi e professioni educative, a vantaggio di una collaborazione costruttiva fra istituzioni, servizi e persone (Iori, 2018; Pepe & Casentini, 2015). Questo, a parer nostro, rappresenta un elemento utile anche alla promozione di una "cultura della qualità" che esige oggi forse più che nel passato nuove modalità di partecipazione e collaborazione fra enti, figure professionali, soggetti e contesti.

5. Il contesto dello studio

Il presente studio si è svolto a conclusione dell'iniziativa denominata "Il Corso di Studio incontra il Territorio" (A.A.2023/2024). Questo ciclo di incontri, costituito da sei seminari, è stato organizzato in risposta ai bisogni formativi degli studenti e dei professionisti. Agli appuntamenti hanno partecipato 180 studenti e studentesse, con un'affluenza media di 87 studenti per incontro. L'iniziativa ha permesso di accendere una luce sugli interessi degli studenti e delle studentesse, facendo conoscere loro contesti professionali, enti e strutture nelle quali potranno essere occupati al termine del percorso formativo e ha consentito, inoltre, di soddisfare la necessità delle strutture territoriali di essere conosciute a livello istituzionale. Questo elemento pone in evidenza anche la volontà da parte di tutti i soggetti, interni ed esterni, di una riflessione dialogica condivisa, tale da comprendere aspettative, valori di riferimento ed esperienze professionali in ambito educativo (Wallnöfer & Zadra, 2021). Non si è trattato, pertanto, di pubblicizzare le attività esterne, ma di riconoscere le professioni educative portatrici di un sapere diverso, pratico/esperienziale e strutturato, da generare insieme ad una comunità di studenti con sguardi nuovi e "curiosa intelligenza" (Frabboni & Pinto Minerva, 2014, p. 114). Lo studio si situa dunque nella consapevolezza di una logica territoriale che non vede l'Università come un castello a sé stante (Harris & Holley, 2016), ma come una risorsa nel territorio, anello di una rete flessibile e parte attiva di una comunità educante (Orlando & Pacucci, 2005).

5.1. Il metodo

Partecipanti

Hanno partecipato alle attività 180 studenti e studentesse. Di questi, 101 hanno deciso volontariamente di compilare il questionario dopo aver sottoscritto il consenso informato predisposto online, per garantirne anche l'anonimato. Non è stato offerto alcun tipo di incentivo monetario, né credito formativo per la partecipazione a questa somministrazione.

Strumenti

È stato realizzato un questionario semi-strutturato per l'analisi di più aree tematiche (Brown & Clarke, 2006) attraverso l'uso di un modulo online reso accessibile agli studenti e alle studentesse anche tramite qr code. Per assicurare la libertà di partecipazione si è deciso di ricorrere a un campionamento non probabilistico di tipo accidentale. I dati qualitativi e quantitativi rilevati sono poi stati analizzati in forma aggregata. Al fine di approfondire ulteriori aspetti, il questionario è stato dotato di un breve spazio di testo per raccogliere osservazioni e/o commenti dei rispondenti. Nello specifico, il questionario è stato suddiviso in sezioni. La prima sezione è composta da tre domande generali a scelta multipla, per individuare l'anno di corso di studio e il numero di partecipazione agli incontri proposti. Nella seconda sezione è stato chiesto di indicare un grado di accordo a sette affermazioni attraverso scala Likert in gradi da 1-5, dal *fortemente in disaccordo* a *fortemente d'accordo*. Questa sezione, che si conclude con una domanda a risposta multipla, ha permesso di rilevare eventuali aspetti emotivo-motivazionali. Nella terza sezione, sempre attraverso scala Likert, è stato chiesto di esprimere un grado di soddisfazione compreso tra *per nulla positivo* ed *estremamente positivo*, rappresentati da una scala di punteggi da 1-5, relativi ai singoli incontri. La quarta sezione composta da cinque domande a scelta multipla è volta a rilevare la percezione degli studenti e delle studentesse in merito all'importanza di conoscere il territorio e le opportunità professionali. Infine, l'ultima sezione in chiusura della rilevazione, è stata predisposta alla raccolta delle riflessioni conclusive facoltative. Le sezioni hanno previsto un totale di 17 domande obbligatorie e di 7 facoltative da compilare in base alla partecipazione a specifici incontri. Si è scelto di non allargare eccessivamente il campo di indagine per avere risposte effettive, evitare risposte distorte o un calo di attenzione (Paas & Morren, 2018).

5.2. Analisi dei dati

Parte I - Discussione sulle capacità orientative dell'iniziativa

Alla chiusura del modulo, effettuata una settimana dopo la conclusione del ciclo di incontri con il territorio, quanto rilevato è stato scaricato e trasferito su fogli di lavoro. I dati, una volta ordinati, hanno messo in luce una maggiore partecipazione delle matricole, con 81 risposte sulle 101 totali pari a circa l'80,2% del totale. Dalla prima sezione emergono dati importanti, interessanti sotto più aspetti. Il primo che emerge si estrapola dalla terza domanda della prima sezione. Ai partecipanti è stato chiesto: *Come è venuto/a a conoscenza di questi incontri?*

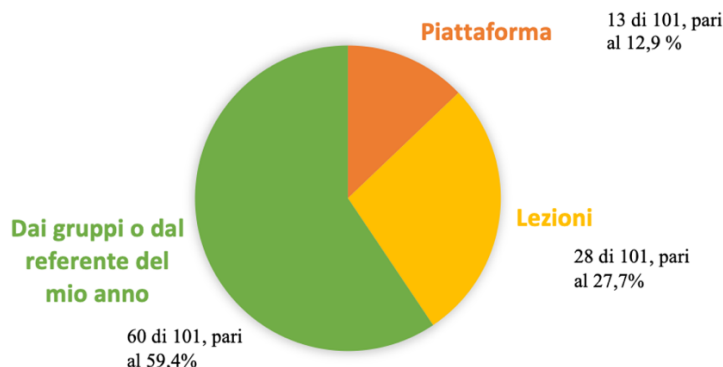


Figura 1. Media di riferimento per la conoscenza delle iniziative

Dai dati illustrati nella Figura 1 emerge una netta preponderanza del media informativo di riferimento, aspetto centrale evidenziato anche da recenti studi sulla comunicazione didattica (Adamoli, Piccioni & Masiero, 2022). Un elemento centrale alla base di questi incontri è stata la volontà di creare un luogo di condivisione in cui non si incontrassero solamente il personale docente con le parti sociali, ma soprattutto studenti e servizi territoriali. In questo senso le testimonianze degli interlocutori, professionisti dei servizi del settore educativo, sono state significative per attivare processi cognitivi di analisi e riflessione sulle realtà educative (Rosati & De Santis, 2020). Anche per questo, analizzare l’impatto che la quotidianità dei lavoratori sul territorio può avere sul livello di interesse verso il percorso di studio è stato un elemento di indagine. Più precisamente questo obiettivo è stato esplicitato con la prima domanda della seconda sezione. I rispondenti, alla richiesta di assegnare un grado di accordo all’affermazione *Ha mantenuto viva la motivazione e l’interesse per il suo percorso di studi* hanno attribuito un valore medio pari a 3,97, con 4 come valore modale presente 46 volte nella scala da *fortemente in disaccordo* a *fortemente d’accordo* (Figura 2). Questo valore è ancor più importante se pensiamo che questi dati si riferiscono per l’80,2% alle matricole e permette di monitorare l’interesse per la professione futura e la consapevolezza per la professione scelta, “giovane” sotto il profilo formale e normativo (Iori, 2018)

Sez. 2, n° 1 - Ha mantenuto viva la motivazione e l’interesse per il suo percorso di studi				
Valore scala Likert	Analisi dei 101 totali		Analisi dei rispondenti del primo anno	
	Frequenza	Valore percentuale*	Frequenza	Valore percentuale*
1	0	0%	0	0%
2	6	5,94%	4	4,93%
3	20	19,8%	17	21%
4	46	45,54%	36	44,44%
5	29	28,71%	24	29,62%

Figura 2. Analisi della prima domanda della seconda Sezione. Motivazione
.*valori approssimati

Questo aspetto è stato indagato attraverso due scale d’accordo nella seconda sezione. Le due affermazioni prese in esame (2 e 3 della sezione), sono state così proposte:

- *Ha aumentato la consapevolezza professionale*

- *Ho compreso meglio le caratteristiche del mio percorso formativo e delle sue possibilità professionali*

Quanto emerge, sintetizzato nella Figura 3, mostra un sensibile apporto alla consapevolezza professionale e alle possibilità lavorative che il percorso formativo offre.

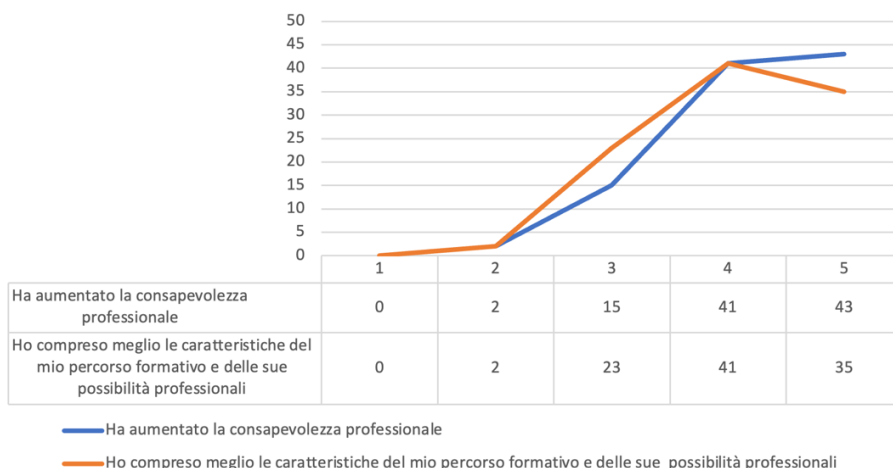


Figura 3. Incontri, consapevolezza e sbocchi professionali

A chiudere questa parte di analisi dei dati è l'ultima domanda della terza sezione, realizzata attraverso caselle di controllo². La domanda era così strutturata:

Sez. 2, n° 8- Le situazioni esposte dagli attori del territorio mi hanno: Interessato/Sorpreso/Preoccupato/Coinvolto/Altro (specificare)

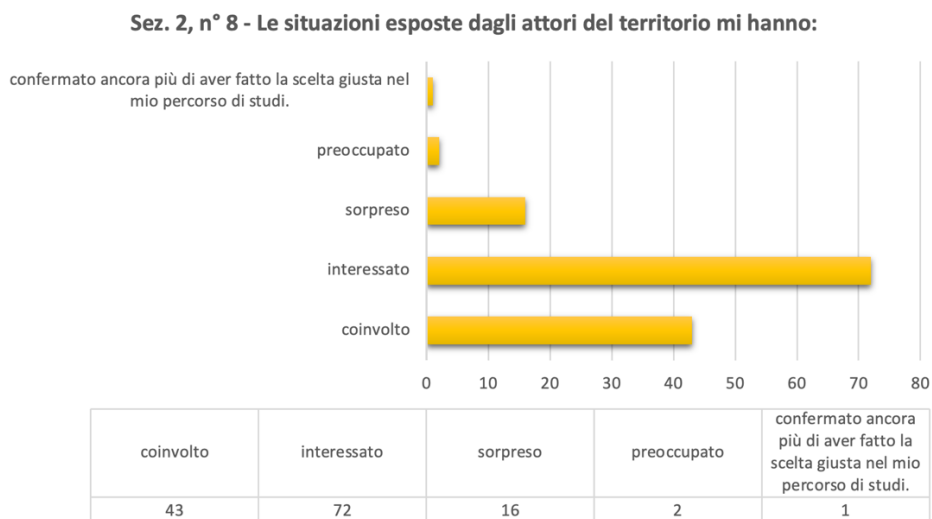


Figura 4. Caselle di controllo

² Le caselle di controllo danno la possibilità di selezionare più risposte alla singola domanda tra le opzioni o elementi proposti. Tramite questa possibilità l'intervistato può scegliere una combinazione di aspetti così da esprimere meglio il suo sentire.

Le risposte, sintetizzate nella Figura 4, mostrano come molti dei soggetti abbiano selezionato più di uno stato emotivo, con l'aggiunta di un *confermato ancora più di aver fatto la scelta giusta nel mio percorso di studi* riportato nello spazio "altro". L'inserimento della casella "altro" è stato indicato per permettere agli intervistati di integrare eventuali altri stati emotivi o reazioni emerse rispetto all'agire professionale. Nella seconda parte del questionario l'attenzione è stata posta sugli aspetti relativi al territorio.

Parte II - Discussioni su e con il territorio

Se è vero che una parte del «dialogo tra teoria e pratica poggia su un dialogo tra l'accademia e gli attori della comunità» (Visentin, 2019, p. 231), è giusto affrontare la sfida della ricerca di un equilibrio tra rigore e rispetto dell'esperienza (Watson, 2009). Riconoscere la competenza e il bagaglio del territorio (Ferman & Hill, 2004) può essere un valido inizio per avviare un dialogo fra parti (soggetti in formazione e educatori di professione) che riconosca le reciproche possibilità di scambio fra saperi e vissuti. La tematica è stata esplorata esplicitamente con la quinta domanda della seconda sezione. Come la quasi totalità delle domande di questa sezione agli studenti e alle studentesse è stata proposta una scala Likert, in gradi da 1-5, dal *fortemente in disaccordo* a *fortemente d'accordo*, sintetizzata nella Figura 5.

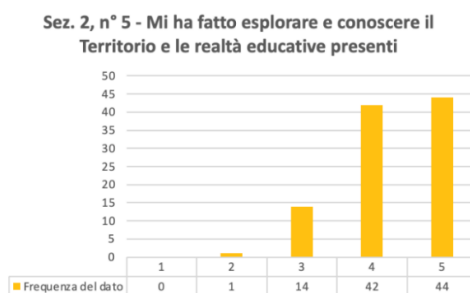


Figura 5. Conoscenza delle realtà educative sul territorio

Le realtà territoriali incontrate attraverso i loro referenti e responsabili non hanno condiviso con gli studenti e le studentesse solamente la loro competenza e il proprio agire educativo, ma anche la possibilità di conoscere i vissuti, per avviare una riflessione comune. In ragione di ciò è stato chiesto ai soggetti intervistati se le esperienze condivise negli interventi descrittivi degli esterni, avessero suscitato ulteriori riflessioni (Figura 6). Le risposte analizzate sono quasi equamente divise tra *si, assolutamente*, presente 51 volte e pari a circa un 50,49% e il *si, in parte* con un 47,52%.

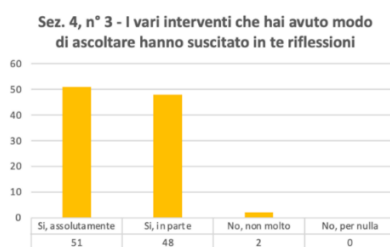


Figura 6. Eventuali riflessioni suscitate dagli interventi

In conclusione, dati i buoni feedback dei professionisti intervenuti, sulla bontà della costruzione di questo spazio, abbiamo pensato di includere nella quarta sezione anche la possibilità di un riscontro qualitativo dalla parte degli intervistati. Domanda e risposte sono riportate nella Figura 7. Complessivamente non sono stati riscontrati pareri negativi. L'indicazione *Molto positivo* è stata selezionata 58 volte sulle 101 totali.

Nel complesso il mio parere sulle esperienze di condivisione e di dialogo con il Territorio è

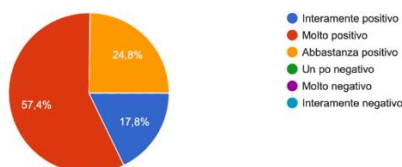


Figura 7. Parere complessivo sull'iniziativa

Le informazioni emerse danno un utile feedback per comprendere i bisogni e gli interessi degli studenti e delle studentesse in merito ad attività di dialogo con le parti sociali, per iniziative future di orientamento in itinere. Non risulta secondario, inoltre, il riconoscimento da parte degli intervistati della necessità e/o del piacere di farsi contaminare da esperienze nuove, di cui le parti sociali sono state in questa occasione testimoni (Giles, 2008).

6. Conclusione

Un feedback sulle attività promosse all'interno del CdS rappresenta una componente basilare nei percorsi di formazione universitaria, per motivare studenti e studentesse (Clines & Rafferty, 2008) e far conoscere loro i contesti professionali. Gli incontri e gli spazi di dialogo che ne sono derivati, hanno consentito di attivare esperienze di orientamento in itinere, con un focus sulle aspettative individuali e professionali utile per maturare nuove consapevolezze. Tramite un processo riflessivo su se stessi, sulle conoscenze possedute e in considerazione delle attese personali (Boud & Molloy, 2015), è stato avviato anche un percorso di analisi sulle motivazioni e gli stili attributivi, correlati alla percezione di sé (reale e ideale) e degli altri. Si è trattato di incontri di carattere multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare nei quali i contenuti core del CdS hanno costituito una condivisa cornice teorica di riferimento. La dimensione collaborativa, che ha caratterizzato le attività, ha generato nuove conoscenze e consapevolezze tali da orientare e sostenere lo sviluppo professionale (Fabbri, 2018; Fedeli & Frison, 2018), con una riflessione sulla percezione di sé, sul proprio livello di autostima, sulla motivazione allo studio e al lavoro futuro. Sono molteplici, dunque, gli elementi che si prestano all'analisi. Vi è un intreccio tra fattori personali (emozioni, autostima, percezione di sé e motivazione), oggettivi/professionalizzanti (ruoli e responsabilità, figure professionali), esperienziali e formativi (bisogni di formazione, obiettivi finali e *learning outcomes* del percorso formativo). Si è cercato, tuttavia, di coniugare più piani della ricerca sotto un elemento comune: il dialogo con il territorio, testimoniato dalle risorse messe in campo (studenti e studentesse, educatori professionali, educatrici nei percorsi di istruzione parentale, rappresentanti delle parti sociali, volontari, responsabili di cooperative e comunità). Quello che emerge è l'interconnessione di sguardi e prospettive che permette di arricchire il proprio punto di vista sul lavoro educativo e ne attesta la complessità, raccogliendo una sfida dal punto di vista pedagogico ma anche un impegno e una

richiesta d'attenzione a livello socioeconomico e istituzionale.

Riferimenti bibliografici:

- Adamoli M., Piccioni T. & Masiero J. (2022). La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei terzi spazi digitali. *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, Anno XIV, n. 4, pp. 444-459.
- Bocchini, E., Zanon, O. (2001). Autostima, apprendimento e posizione sociometrica nella classe: quali relazioni? *Difficoltà di apprendimento*, 6, 3, 297-312.
- Boud, D. & Molloy, E. (coords) (2015). *El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Campbell, H. (2014). The Academy and the Planning Profession: Planning to Make the Future Together? *Plannng Theory & Practice*, Vol.15 (1): 119-122.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive motivational characteristic and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal Educational Psychology*, 80, 3, 357-365.
- Clynes, M. P. & Rafferty, S. E.C. (2008). Feedback: An essential element of students learning in clinical practice, *Nurse Education in Practice*, 8: 405-11.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of self-esteem*. San Francisco: H.T. Freeman.
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2023). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Lucangeli, D. (1998). *Motivazione intrinseca e apprendimento*, in R. Vianello, C. Cornoldi (a cura di), *Fantasia, razionalità e apprendimento*, Bergamo, Junior, pp. 79-86.
- De Beni, R., Zamperlin, C. (1997). Differenze individuali nell'apprendimento: stili attributivi e strategie di studio. *Difficoltà di apprendimento*, 6, 4, 527-539.
- Fabbri, L. & Rossi, B. (2008) (eds). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 2008 (3), 61-69. <https://doi.org/10.13128/formare-24614>.
- Fedeli, M. & Frison, D. (2018). Methods to facilitate learning processes in different educational contexts. *Form@re- Open Journal Per la Formazione in rete*, 18 (3), 153-169. <https://doi.org/10.13128/formare-24001>.
- Ferman, B. & Hill, T.L. (2004). The challenges of agenda conflict in higher-education-community research partnerships: Views from the community side. *Journal of Urban Affairs*, 26(2), 241-257.
- Frabboni F.& Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*, Sellerio, Palermo.
- Giles, D. E. (2016). Understanding an emerging field of scholarship: Toward a research agenda for engaged, public scholarship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 181-192.
- Harris, M. & Holley, K. (2016). Universities as anchor institutions: Economic and social potential for urban development. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*

(pp. 393–439). Springer.

Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*, in E.M. Hetherington (a cura di). *Handbook of child psychology: Socialization personality and social development*, vol. 4. New York: Willey, 275-385.

Havergal, C. (2014). Are Universities the Engines of Regional Prosperity? The -the Heart of Educational debate. In <https://www.timeshihereducation.com.uk>.

Iori V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.

Moscato, R. & Vaira, M. (eds) (2008). *L'università di fronte al cambiamento. Realizzazioni, problemi, prospettive*. Bologna: il Mulino.

Orlando V. & Pacucci M. (2005). *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*. Roma: Las.

Paas, L. J. & Morren, M. (2018). Please do not answer if you are reading this: respondent attention in online panels. *Marketing Letters*, 29(1), 13–21.

Pepe, D. & Casentini, P. (2015). Transizioni verso il lavoro e occupabilità giovanile. *Osservatorio Isfol* n.14/2015.

Pope, A., McHale, S., Craighead, E. (1992). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.

Robasto, D. (2022). Learning outcomes and certification process of competences developed in non formal setting. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22 (2), 49-60.

Koekkoek, A., Van Ham M. & Kleinhans, R. (2021). Unravelling University-Community Engagement: A Literature Review. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Vol. 25, n.1 (2021):3-24.

Rosati, A. & De Santis, M. (2020). Professional identity and formative choices. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(2), 117–132.

Stanton, T. (1987). Service-Learning: Groping toward a definition. *Experiential Education*, 12(1):4-6.

Torlone, F. (2018). Methods, tool and instruments for the content's definition of the First degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 37-60.

Tramma, S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Visentin, S. (2019). La dimensione ampia per un dialogo e una possibile collaborazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(3), 224-232.

Wallnöfer, G. & Zadra, C. (2021). Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo. In *Per tutta la vita: pedagogia come progetto umano* (pp. 36–49).

Watson, D. (2009). Universities and lifelong learning. In Peter Jarvis (Ed.), *The Routledge handbook of lifelong learning* (pp. 102–113). New York: Routledge.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.