



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

Scuola di  
Studi Umanistici  
e della Formazione

Corso di Laurea Magistrale in Scienze  
dell'educazione degli adulti, della  
formazione continua e scienze  
pedagogiche

# **Il fenomeno della dispersione scolastica nell'Università italiana: dati, cause e prevenzione del Drop-out tramite le Academic Skills**

**Relatore**

Andreas Robert Formiconi

**Candidato**

Andrea Volpe

Anno Accademico 2017/2018



*Alla mia famiglia,  
il mio tesoro più grande.*

## **Abstract**

L'Italia ha dati preoccupanti rispetto alla media Europea: meno di una persona su sei tra coloro che sono in età da lavoro ha la laurea in Italia, il secondo dato peggiore in Europa dopo la Romania. I dati rendono ormai necessaria un'azione che porti innanzitutto a comprenderne le cause e ad adottare rapidamente provvedimenti efficaci per riportarlo a dimensioni tollerabili.

Il drop out universitario, ovvero l'interruzione/abbandono del percorso di studi, è un fenomeno complesso, in quanto al suo strutturarsi concorrono una molteplicità di cause. Tra le cause, alcune ricerche fanno riferimento alla mancanza di sviluppo delle study skills, ovvero quelle strategie applicate all'apprendimento, generalmente, fondamentali per il successo scolastico, e ritenute essenziali per ottenere buoni voti nonché utili per l'apprendimento nel corso della vita di ognuno.

Per migliorare le proprie study skills, esistono le Academic Skills, ovvero dei servizi tesi ad aiutare gli studenti nell'affrontare le diverse tipologie di problemi che questi possono incontrare durante il loro percorso accademico.

Queste sono le ragioni che mi hanno spinto a sviluppare un modello di Academic Skills in modalità e-learning fornendo uno strumento efficace ed efficiente che nel contesto anglosassone e americano sembra ridurre il fenomeno del drop-out.

## **Indice**

<b>Introduzione</b>	p.6
<b>Capitolo 1. Il fenomeno dei drop-out in Italia</b>	p.9
<b>1.1 La dispersione universitaria: uno sguardo ai dati</b>	p.9
<b>1.2 Quali sono le cause che condizionano i drop-out?</b>	p.16
1.2.1 <i>Fattori individuali</i>	p.17
1.2.2 <i>Fattori organizzativi</i>	p.19
1.2.3 <i>Modelli di Integrazione Studente/Istituzione</i>	p.22
1.2.4 <i>Modelli psicologico-motivazionali</i>	p.27
<b>1.3 Verso una proposta risolutiva: le teorie sulle “study skills”</b>	p.37
<b>Capitolo 2. La prevenzione del drop-out: le Academic skills</b>	p.38
<b>2.1 Le Life skills: educazione alle abilità di vita</b>	p.38
2.1.1 <i>Cosa sono le Life Skills?</i>	p.38
2.1.2 <i>La promozione delle Life Skills nella scuola</i>	p.40
<b>2.2 Le Study skills e le abilità fondamentali per il successo scolastico.</b>	p.42
<b>2.3 Due modelli di Academic Skills a confronto: le SkillsUSA e le Study Guidance dell’Università di Oxford.</b>	p.51
2.3.1 <i>SkillsUSA e la collaborazione tra studenti, insegnanti e industrie.</i>	p.52
2.3.2 <i>Study Guidance dell’Università di Oxford</i>	p.54
<b>2.4 Perché utilizzare un metodo e-learning?</b>	p.56
<b>Capitolo 3. Sviluppo di Academic skills in modalità e-learning</b>	p.62
<b>3.1 Introduzione al sito</b>	p.62
<b>3.2 Contenuti</b>	p.66
3.2.1 <i>Metodo di studio</i>	p.66
3.2.2 <i>Organizzazione dello studio</i>	p.72
3.2.3 <i>Abilità scolastiche</i>	p.77

<i>3.2.4 Strategie d'esame</i>	p.88
<b>3.3 Un sito in modalità e-learning.</b>	p.93
<b>Conclusioni</b>	p.95
<b>Bibliografia</b>	p.98

## Introduzione

La percentuale di abbandoni degli studi tra il I e il II anno, uno snodo cruciale nella “carriera” degli studenti, in quattro anni è scesa da quasi il 15% a poco più del 12% degli immatricolati nel 2016/17, per i corsi triennali, dal 9,6% al 7,5% per quelli a ciclo unico. La riduzione degli abbandoni è particolarmente accentuata tra i diplomati da istituti tecnici o professionali, ma i valori che si registrano per queste categorie di studenti rimangono ancora molto elevati. La quota di studenti che si laurea a distanza di 3 anni dall’iscrizione a un corso triennale (laureati “regolari”) è aumentata in quattro anni di 6 punti percentuali, raggiungendo il 31% per la “coorte” immatricolata nel 2013/14.

La maggiore regolarità e minore dispersione nei percorsi di studio ha innalzato la quota di laureati sulla popolazione: l’aumento nell’ultimo triennio è stato pari a 2,7 punti tra i 25-34enni, riducendo il divario rispetto alla media europea di un punto percentuale; permane tuttavia un ampio ritardo, pari a 12,1 punti percentuali nel 2017.

Nonostante la riduzione degli abbandoni, l’Italia ha dati preoccupanti rispetto alla media Europea: meno di una persona su sei tra coloro che sono in età da lavoro ha la laurea in Italia, il secondo dato peggiore in Europa dopo la Romania. E’ quanto emerge dai dati provvisori di Eurostat sui livelli di istruzione nel 2017 secondo cui l’Italia avrebbe il primato negativo per uomini laureati con il 13,7% di coloro che hanno tra i 15 e i 64 anni. Nella fascia di età le persone con la laurea sono in crescita, dal 15,7% del 2016 al 16,3%, ma ancora lontano dalla media europea (27,7%). Tra i 25 e i 34 anni risulta laureato il 26,4% delle persone contro il 38,8% in Ue.

Tra i 25 e i 34 anni risulta laureato il 26,4% delle persone contro il 38,8% nell’Unione.

I dati rendono ormai necessaria un’azione che porti innanzitutto a comprenderne le cause, spiegate nel primo capitolo di questo elaborato, e ad adottare rapidamente provvedimenti efficaci per riportarlo a dimensioni tollerabili.

Questo progetto di ricerca nasce per studiare e tentare di porre rimedio al drop-out.

Il drop out universitario, ovvero l'interruzione/abbandono del percorso di studi, è un fenomeno complesso, in quanto al suo strutturarsi concorrono una molteplicità di cause, il cui peso specifico va apprezzato di volta in volta.

Sull'argomento della dispersione universitaria la letteratura tiene conto di un vasto campo di variabili esplicative dell'abbandono universitario e, di conseguenza, dell'insuccesso accademico.

Esistono due schieramenti: un gruppo di autori il quale sostiene che i fattori che causano la dispersione universitaria siano del tutto casuali; altri, invece, hanno teorizzato alcuni modelli di student's retention, ovvero teorie basate su fattori che permettono di identificare quali siano gli elementi che mettono a rischio il successo accademico.

Un'altra area interessante nell'ambito della performance accademica è quella relativa alle "study skill" ossia a quelle attività/abilità/competenze necessarie ad organizzare e a portare a termine lo studio e a prepararsi per sostenere gli esami.

È in questo background che è nata la curiosità nei confronti delle abilità di studio o Study Skills, insieme complesso di abilità il cui tentativo di definizione verrà descritto nel secondo capitolo.

Il tentativo di definizione delle abilità di studio o study skills è frutto di un'analisi della letteratura relativamente recente. Le abilità di studio hanno interessato educatori e insegnanti da più di un secolo.

Per migliorare le proprie study skills, esistono

le Academic Skills, ovvero dei servizi tesi ad aiutare gli studenti nell'affrontare le diverse tipologie di problemi che questi possono incontrare durante il loro percorso accademico.

Alcune ricerche dimostrano come, nelle università americane e anglosassoni, l'indice di abbandono degli studenti iscritti ai primi anni sia alto e come molto spesso gli studenti cambino idea rispetto al percorso intrapreso. Il drop-out si presenta come un fenomeno difficile da affrontare e legato a un fenomeno multi causale composto da diversi fattori psicologici e demografici. In questo senso le università inglesi e americane mettono in atto dei programmi esperienziali all'interno dei quali si vanno a



rafforzare determinati fattori che sono correlati ad una maggiore integrazione degli studenti universitari e che rendono più basso il rischio di abbandono, specialmente nel corso del primo anno. In quest'ambito il servizio delle academic skills si presenta come uno spazio professionale specifico, gratuito e privato, nel quale lo studente ha la possibilità di affrontare i propri problemi legati allo studio e a tutti i fattori personali ed emotivi che possono metterlo in difficoltà durante il suo percorso verso il conseguimento della laurea.

Queste sono le ragioni che mi hanno spinto a sviluppare un modello di Academic Skills in modalità e-learning, al quale viene dedicato l'intero capitolo tre, fornendo uno strumento efficace ed efficiente che nel contesto anglosassone e americano sembra ridurre il fenomeno del drop-out.

## **Capitolo 1. Il fenomeno dei drop-out in Italia.**

Il fenomeno dello sbandamento universitario ha assunto livelli preoccupanti indipendentemente dagli indicatori usati per studiarlo. È risultato indispensabile il vasto processo di ripensamento al quale è stato sottoposto il nostro sistema universitario, il quale risultava differenziato rispetto ad altri paesi, soprattutto alla luce dei dati critici analizzati in precedenza (abbandono degli studi anzitempo, completamento degli studi nei tempi non preventivati, esiguo numero di laureati).

Purtroppo gli obiettivi sin qui raggiunti non hanno dato esito positivo. Si rende, quindi, necessario intraprendere nuovi percorsi, volti ad individuare interventi e programmi specifici di prevenzione della dispersione, fondati sulla cognizione esatta delle sue origini e sull'identificazione di indicatori anticipati di rischio.

### **1.1 La dispersione universitaria: uno sguardo ai dati**

L'ente preposto alla raccolta ed analisi delle informazioni necessarie al monitoraggio periodico delle attività didattiche e scientifiche del sistema universitario e della ricerca, prende il nome di **ANVUR** (Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca). Ad avvalersi della collaborazione dell'ANVUR riconosciamo, tra altri, il MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca), atenei ed enti pubblici. I confronti temporali ed internazionali consentono di esaminare i risultati, alla luce anche dell'introduzione di nuove normative. L'approfondimento di ciò costituisce il contenuto del *Rapporto Biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca* (2016) che, nella sezione 1, esamina brevemente anche il sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica (AFAM), per il quale i compiti di valutazione dell'ANVUR sono più circoscritti.

Di seguito evidenziamo i punti di forza e debolezza del sistema universitario e della ricerca.

I risultati conseguiti nel campo della ricerca dai nostri docenti e ricercatori ci consentono di occupare una buona posizione in ambito internazionale, in controtendenza alla diminuzione dei fondi accessibili alla ricerca scientifica di base ed umanistica. Anche l'alto rapporto studenti/docenti non influisce negativamente sulla volontà di erogare una didattica di qualità.

A far pendere l'ago della bilancia, negativamente, notiamo:

- una marcata riduzione del corpo docente e le difficoltà della figura del ricercatore a tempo determinato;
- l'insicurezza retributiva non consente di programmare, ai nostri dottori di ricerca ed assegnisti, in modo sereno il proprio futuro. La necessità, quindi, di emigrare altrove, senza però che vi sia un sufficiente ricambio dall'estero;
- l'insufficienza dei fondi destinati a supportare il diritto allo studio, molto spesso gestiti in ambito regionale, creando notevoli disparità territoriali, non consentono di garantire le pari opportunità, come il dettato costituzionale imporrebbe;
- le differenze tra Università di varie Regioni, non garantiscono un'adeguata convergenza qualitativa nella ricerca e nella didattica.

Grazie alla "Riforma Gelmini" (2010), processi valutativi e meccanismi premiali hanno subito un'interessante approfondimento:

- il lavoro svolto dai docenti e ricercatori è oggetto di valutazione periodica da parte di **Gruppi di Esperti Valutatori** delle diverse discipline che, con la collaborazione di revisioni esterne ed analisi bibliometriche, esprimono giudizi di qualità sui lavori scientifici; a questo lavoro di valutazione della qualità della ricerca (**VQR**), sono associati incentivi monetari nella distribuzione del fondo di finanziamento ordinario (**FFO**);
- scatti basati sul merito hanno sostituito le retribuzioni per anzianità di ruolo;
- finanziamenti suppletivi per gli atenei capaci di attrarre un maggior numero di studenti;
- introduzione di procedure di Assicurazione della Qualità, monitorate dai Nuclei di Valutazione, composti da membri esterni. Ogni ateneo ha in essere un sistema di autovalutazione dei Corsi di Studio organizzati da Presidi di Qualità;
- l'ANVUR, con cadenza periodica, organizza visite in *loco*, per affiancare la valutazione esterna all'autovalutazione interna; successivamente l'Agenzia redige un documento di accreditamento che viene inviato al MIUR ed infine reso pubblico;
- la selezione del nuovo personale è soggetta a due tipi di valutazione, mediante l'abilitazione scientifica nazionale, *ex-ante* (attraverso analisi dei

punti di forza e di debolezza) ed *ex-post* (in seguito), attraverso l'analisi degli esiti **VQR**, per i neo assunti e neo promossi.

Nell'ambito di un ampio processo di trasparenza valutativa e responsabilità, le Università e gli Enti di Ricerca hanno aderito in modo determinante con convinzione e di impegno. Ciò nonostante, nell'ultimo decennio, il “non sostegno” nelle politiche pubbliche sommato alla diminuzione del fondo di finanziamento ordinario, hanno fatto sì che gli atenei e la ricerca non avessero trovato un appropriato sostegno. Solo negli ultimi due anni, a seguito della stabilizzazione del fondo, è migliorata la qualità della sua ripartizione. Vi è ancora la necessità di meditare sulla ripartizione delle risorse, per incentivare il diritto allo studio e le prospettive di carriera dei migliori giovani studiosi, facilitare la mobilità dei docenti e dei ricercatori, incentivare l'indirizzo degli studenti stranieri verso le nostre Università, potenziare la didattica dottorale che, rispetto a quella triennale e magistrale, è messa spesso in secondo piano. Una particolare attenzione merita la scarsa attrattività del sistema d'istruzione terziaria. Motivare maggiormente gli studenti affinché non abbandonino anzitempo gli studi e completino il percorso formativo nei tempi previsti. Traspare la necessità di ampliare l'offerta didattica, anche nella direzione tecnico-professionale.

Altresì, sarebbe auspicabile l'aumento delle risorse destinate alla formazione terziaria ed alla ricerca, con lo scopo principe di raggiungere gli obiettivi denominati *Europa 2020*<sup>1</sup>, per contenere il gap che ci differenzia da altri paesi europei, ove quest'ultimi si prefiggono come obiettivo il raggiungimento del 3% del PIL nella ricerca (a fronte del nostro 1,5), e di realizzare una quota pari al 40% di giovani con titolo di formazione universitaria (contro il nostro 26%).

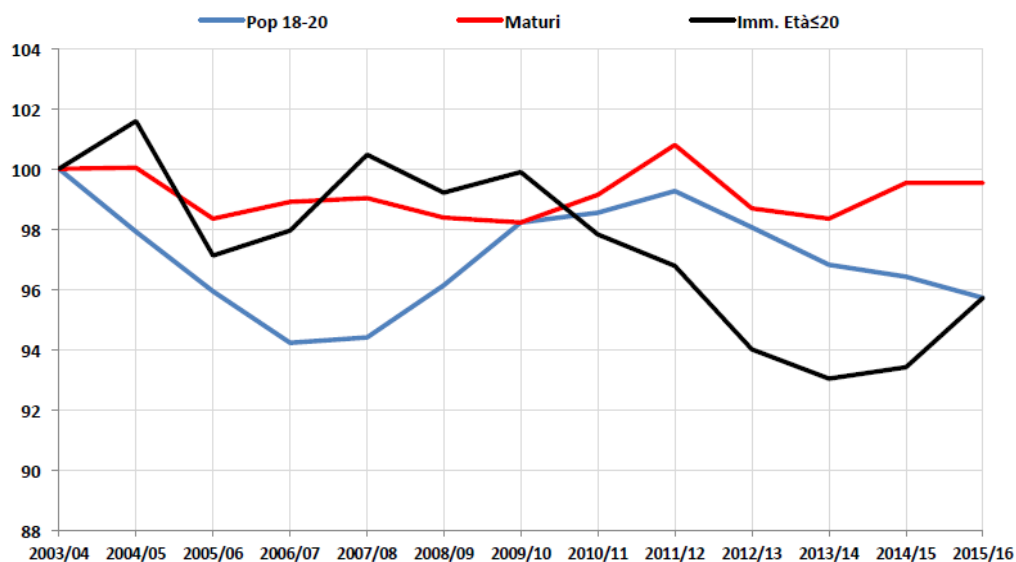
---

<sup>1</sup> La Strategia *Europa2020* stabilisce le priorità di sviluppo per il prossimo decennio, rilanciando e rinnovando gli obiettivi stabiliti dalla Strategia di Lisbona e confluiti anche nella politica di coesione 2007-2013. Gli obiettivi strategici di Europa 2020 sono ora alla base dei negoziati per la nuova programmazione 2014-2020. Presentata a marzo 2010 come insieme di misure per uscire dalla crisi e approvata dal Consiglio europeo dei Capi di Stato e di Governo il 17.06.2010, Europa 2020 si basa su tre motori di crescita e sviluppo, ovvero la crescita intelligente, la crescita sostenibile e la crescita inclusiva; con cinque obiettivi prioritari in altrettante aree socio-economiche: lavoro (75% di occupazione nella fascia 20-64 anni), ricerca e sviluppo (3% del PIL investito in R&S), clima ed energia (obiettivo 20/20/20, -20% emissione gas serra; portare a 20% energia da fonti rinnovabili; +20% efficienza energetica), istruzione e formazione: tasso inferiore al 10% di abbandono scolastico e superiore al 40% di laureati, inclusione sociale e povertà (meno 20 milioni di poveri).

Le immatricolazioni, rispetto allo studio analizzato nel precedente rapporto, sono in continua e costante crescita, soprattutto nella fascia d'età più giovane. Prevalde, tra queste, la quota femminile, attestandosi al 55% totale, seppur in lieve calo rispetto al decennio precedente (56,7% - 2008/2009).

Il venir meno degli effetti temporanei dell'introduzione del 3+2, sommato alla possibilità di non essere riconosciuti i crediti maturati in esperienze lavorative hanno causato, nello scorso decennio, la riduzione delle immatricolazioni, soprattutto tra la componente matura. Nell'ultimo biennio il calo degli immatricolati si è arrestato e, nell'ultimo anno, si è registrata una inversione di tendenza con un aumento degli immatricolati pari all'1,6% (2,4% nella fascia d'età più giovane).

*Fig.1 – Andamento degli immatricolati di età 20 anni, della popolazione 18-20 anni e dei maturi*

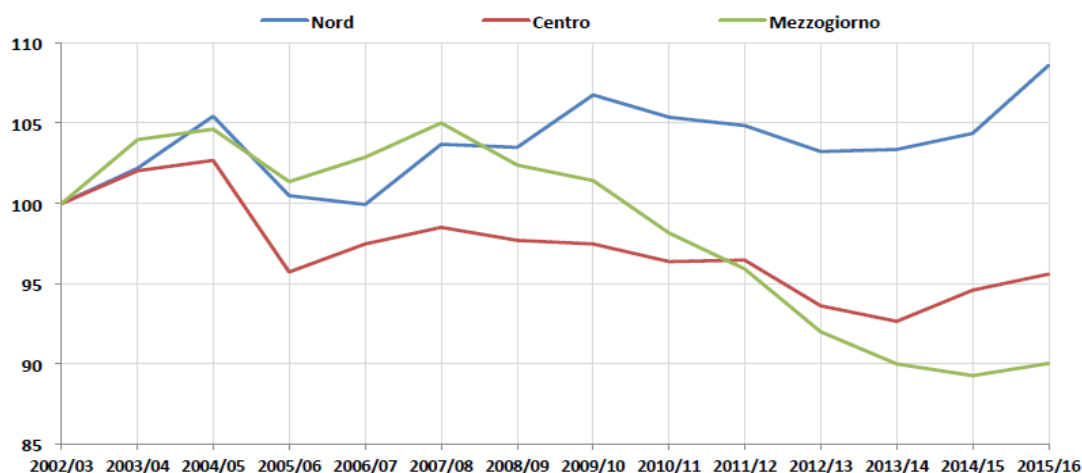


*(Fonte: Anagrafe Nazionale Studenti)*

*(numeri indice 2003/2004=100)*

Il numero degli iscritti, tuttavia, non è distribuito in modo uniforme sul nostro territorio (anno accademico 2015/2016, Nord +3,2%, Centro -0,1%, Sud +0,4%). Circoscrivendo l'analisi alle fasce d'età più giovani, la ripresa ha coinvolto tutte e tre le aree territoriali (Nord +4,1%, Centro +1,1%, Sud 0,8%). In controtendenza prosegue il calo considerevole degli iscritti in età pari o superiore ai 25 anni (4% del totale rispetto a circa il 15% dello scorso decennio).

*Fig. 2 – Andamento degli immatricolati con età ≤ 20 per area territoriale di residenza (numeri indici 2002/2003=100)*



(Fonte: Anagrafe Nazionale Studenti)

L'aumento dei cittadini non italiani (passati dal 2% dello scorso decennio al 9% attuale), ha contribuito in modo negativo (tra i giovani) al fenomeno delle nuove immatricolazioni. Le ragioni sono riconducibili al fatto che i cittadini stranieri hanno difficoltà (soprattutto economiche) a completare il percorso alle scuole superiori e, successivamente, ad iscriversi alle Università. Si renderebbe necessaria, a questo punto, l'adozione di misure idonee volte ad aumentare il livello di istruzione tra i cittadini non italiani.

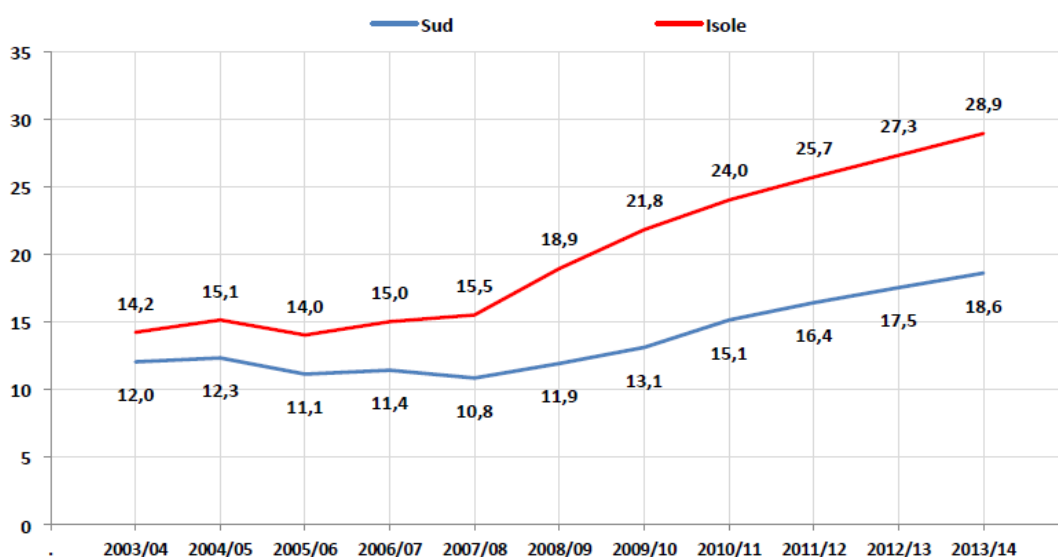
La recente crisi economica ha contribuito negativamente alle immatricolazioni tra i più giovani (-2 punti percentuali tra i trienni 2007/2010 e 2012/2015). Tale riduzione si è concentrata maggiormente nella componente più matura, proveniente prevalentemente dall'area tecnica. Per quanto concerne la scelta disciplinare, si evidenzia una crescita tra gli ingegneri ed un calo nell'area giuridica.

La flessione nelle immatricolazioni, considerando le tre aree e fasce d'età giovani, nei trienni 2007/2010 e 2012/2015, ha riscontrato un decremento al Nord pari all'1%, 4% al Centro e ben 12% al Sud. La causa di quanto sopra è riconducibile al considerevole calo di giovane popolazione nel Mezzogiorno rispetto ad altre aree. Le immatricolazioni al Sud hanno avuto un decremento pari al 17% (26% nelle Isole), -5% al Centro, -1% al Nord-Est e +4% al Nord-Ovest, trienni 2007/2010, 2012/2015.

I residenti al Sud che seguono corsi di laurea al Centro-Nord sono saliti dal 18% dello scorso decennio al 24%. In ogni caso la mobilità (studenti che studiano fuori regione) è salita dal 18% del 2007/2008 al 22% nel 2015/2016. Gli atenei del Nord

(soprattutto il Piemonte, in misura minore le sedi di altre regioni settentrionali) hanno tratto maggiore beneficio circa l'aspetto prima menzionato (mobilità), salendo dal 12% al 26% tra i bienni 2007/2008 e 2015/2016. La maggior parte degli studenti del Mezzogiorno (isole comprese), in possesso di laurea triennale, scelgono di proseguire gli studi in atenei del centro-nord.

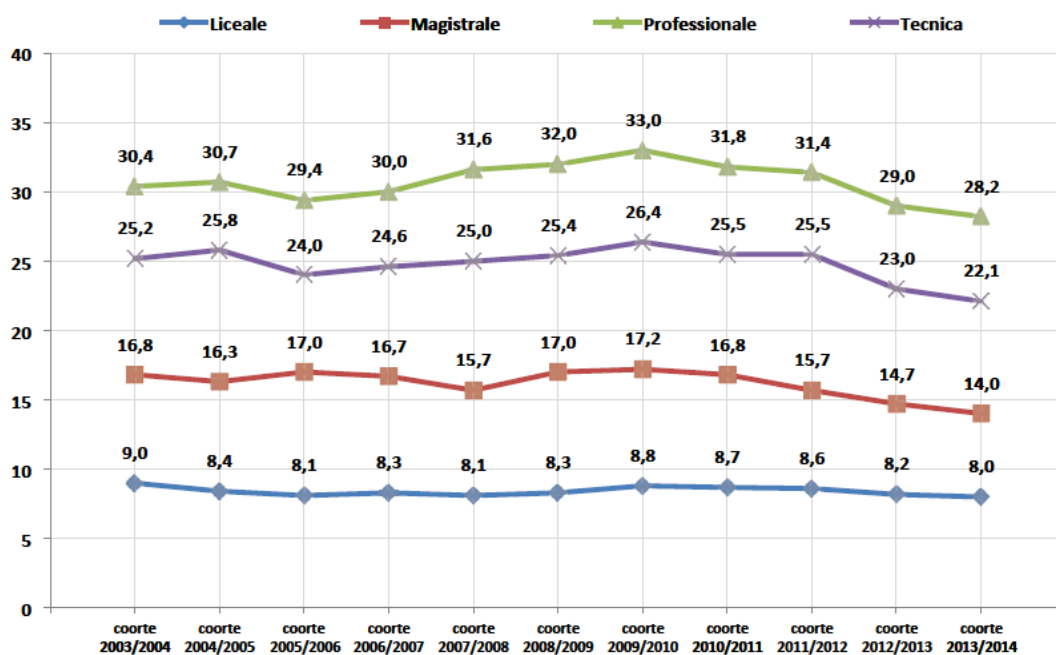
*Fig. 3 – Quota di laureati triennali in atenei del Sud e delle Isole iscritti a un corso magistrale di un ateneo del Centro-Nord*



*(Fonte: Anagrafe Nazionale Studenti)*

L'Italia detiene, purtroppo, il triste primato di essere collocata nelle ultime posizioni in graduatoria, sia in ambito UE che OCSE, per quota di popolazione in possesso di una qualsiasi laurea (24% a fronte del 37%, media europea, e del 41%, media OCSE). È, comunque, aumentato il numero di giovani che conseguono il titolo di istruzione secondaria nel nostro paese, ma il tasso di accesso ad un corso accademico è sempre inferiore se paragonato alle medie UE e OCSE (42%, 63%, 67%). Il gap tra giovani neo iscritti e adulti neo iscritti è sempre considerevole, in controtendenza alle medie UE e OCSE.

*Fig. 4 – Abbandono del sistema universitario tra I e II anno per coorte di immatricolati e tipo di diploma di maturità – Corsi di laurea triennali (valori percentuali)*



(Fonte: Elaborazioni su dati Anagrafe Nazionale Studenti, MIUR-CINECA)

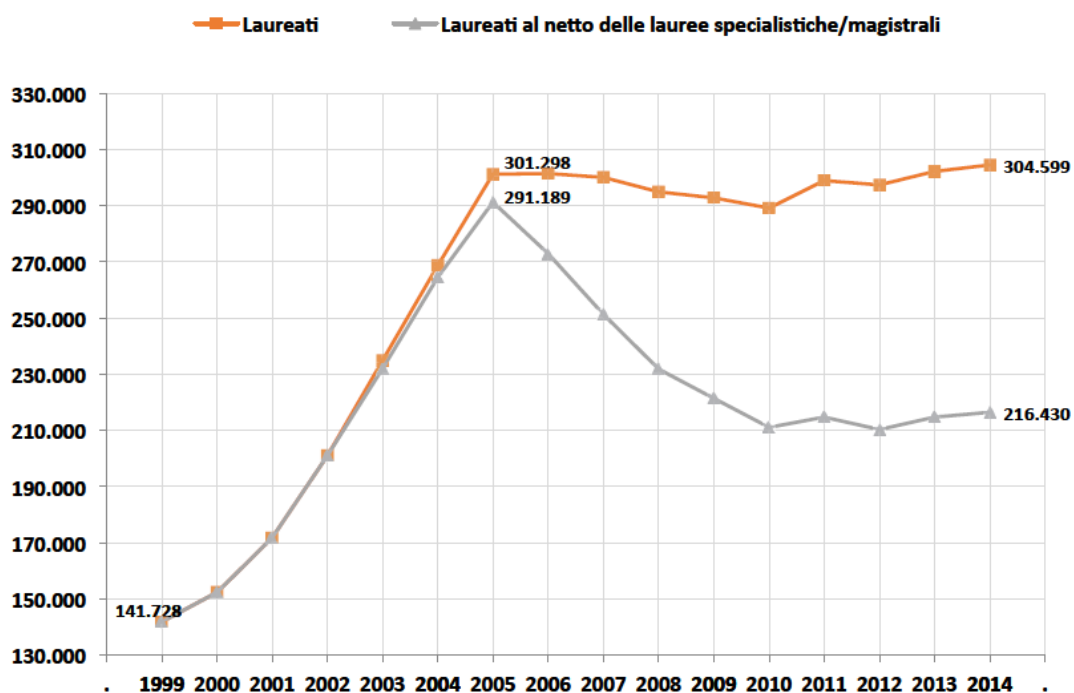
Sono diversi gli elementi che contribuiscono, in modo negativo, al nostro ritardo:

- istruzione universitaria dedicata quasi interamente a corsi a contenuto teorico, nel mentre è assente il segmento a carattere professionale e dei cicli brevi;
- modesta partecipazione della componente straniera;
- non completamento degli studi (abbandoni anzitempo collocati al 42%, contro una media del 31% UE e del 30% OCSE).

Negli anni 2005, 2012 e 2014, il numero di laureati (I° livello) sono oscillati, rispettivamente, tra i 290.000 (picco massimo), 210.000 e 216.000. Di 300.000 unità è stato invece il numero complessivo di laureati (considerando anche le lauree di II° livello dei corsi a ciclo unico di vecchio e nuovo ordinamento. La composizione dei laureati per aree geografiche è rimasta pressoché invariata, nel mentre, se si considera per corsi, si evidenzia un lieve calo al Centro-Sud ed una crescita al Nord. La composizione per genere si è stabilizzata, con un discreto vantaggio per la componente femminile (58-59%). È in calo il numero di laureati con età pari o superiore ai 30 anni (esaurimento dell'effetto della riforma). Aumenta la componente di laureati proveniente dall'area liceale (soprattutto scientifica), cala quella proveniente dall'area tecnico-professionale. Infine sono in calo il numero di laureati nelle aree politico-sociale e giuridica.

Fig. 5 – Laureati totali e al netto delle lauree specialistiche/magistrali in Italia. Anni 1999-2014





(Fonte: MIUR - Indagine sull'Istruzione Universitaria)

## 1.2 Quali sono le cause che condizionano i drop-out?

Sull'argomento della dispersione universitaria la letteratura tiene conto di un vasto campo di variabili esplicative dell'abbandono universitario e, di conseguenza, dell'insuccesso accademico.

Esistono due schieramenti: un gruppo di autori il quale sostiene che i fattori che causano la dispersione universitaria siano del tutto casuali; altri, invece, hanno teorizzato alcuni *modelli di student's retention*<sup>2</sup>, ovvero teorie basate su fattori che permettono di identificare quali siano gli elementi che mettono a rischio il successo accademico. I fattori casuali, a loro volta, si suddividono in fattori individuali e fattori organizzativi, i *modelli di student's retention*, invece, si dividono in *Modelli di integrazione studente/università* e *Modelli psicologico-motivazionali*.

<sup>2</sup> La *retention accademica* è definibile come la partecipazione continuativa dello studente al percorso formativo universitario fino al suo completamento. Può essere concettualizzata dal punto di vista dell'istituzione accademica, rappresentando pertanto *l'abilità dell'istituzione di "trasportare" gli studenti da un anno all'altro fino alla fine del percorso*, o dal punto di vista dello studente (in questo caso viene denominata anche *persistenza*) e rappresenta *l'abilità dello studente o la sua motivazione a raggiungere i suoi obiettivi accademici*, primo tra tutti l'ottenimento del titolo accademico (Hagedorn, 2005).

### ***1.2.1 Fattori individuali***

I fattori individuali che possono influenzare il successo accademico, e quindi portare alla dispersione universitaria, sono i seguenti: caratteristiche dello studente, percezione dell'istituzione universitaria, livello di competenze dei soggetti in entrata, livello di confidenza/fiducia personale, capacità di gestione del tempo, scelte e decisioni di carriera, integrazione nel sistema/mondo universitario, integrazione sociale, modalità di acquisizione informazioni sul corso di laurea, frequenza e modalità delle lezioni, produttività, difficoltà incontrate nel corso di studi, decisione di abbandono.

Sono stati studiati particolari fenomeni di dispersione universitaria e di bassa performance rispetto al *genere*. Nello specifico, in letteratura, sussistono tantissime ricerche sulla performance e sulla persistenza del genere femminile all'università. Ciò mette in evidenza che le studentesse, molto probabilmente, abbandonano stampo scientifico, privilegiando le discipline umanistiche.

Come viene spiegato ciò? I pensieri dei vari studiosi sono dei più disparati, non vi è una spiegazione univoca a questo fenomeno.

Alcuni ricercatori (Eccles, 1987; Frome et al. 2006) ritengono che le donne abbandonano le proprie aspirazioni verso i lavori in ambito scientifico nell'eventualità di avere responsabilità nella cura della famiglia.

Altri (Correll 2001, 2004), invece, ritengono che le donne siano convinte di non avere abbastanza doti, tali da poter conseguire determinati tipi di laurea (come potrebbero essere le facoltà di matematica, nonché quelle ingegneristiche o puramente scientifiche).

Se si analizza l'aspetto dell'*età anagrafica*, si può affermare che oramai è appurato che più tardi si entra all'università, più vi è la possibilità, da parte dello studente, di lasciare il percorso di studi, o in taluni casi, di andare fuori corso. Le cause di ciò si possono rilevare in difficoltà economiche, in impegni lavorativi o che riguardino la famiglia (University Uk, 2003; Montmarquette et al., 200).

Un'attenzione particolare va rivolta agli studi incentrati sull'etnia e sul *minority stress*<sup>3</sup>.

Studiosi come Neblett, Philip, Cogburn e Sellers (2006) hanno dimostrato che negli studenti afro-americani il *minority stress* è correlato ad una bassa tenacia a livello accademico.

Fry (2004) ha messo in risalto il fenomeno degli studenti latino-americani che abbandonano l'Università a causa delle discriminazioni subite. Allo stesso tempo gli studenti asiatici trovano difficoltà nella ricerca dei tutor che li spronino a non lasciare il percorso di studi (Okamura & Agbayani, 1997).

Anche il *lavoro* costituisce un fattore individuale che può o meno compromettere il successo accademico. A tal proposito ci sono due linee di pensiero opposte tra loro: la prima, sostiene che già a partire dalle 8 ore settimanali, il lavoro può influenzare negativamente il percorso accademico (Van den Berg, 2005); la seconda afferma che il lavoro influenza positivamente i drop-out, in quanto esso attraverso la dipendenza economica, aumenta la fiducia in sé stessi, nonché lo sviluppo di competenze.

Tra i vari fattori individuali più menzionati vi è anche il *background familiare*. Quest'ultimo può incidere sulle scelte del drop-out universitario innanzitutto per ragioni economiche (in quanto la famiglia gli consente o meno di completare il percorso di studi), inoltre determina il bagaglio culturale dello studente e ne condiziona le ambizioni lavorative (Kerkvliet e Nowell, 2004). Alcuni studi hanno dimostrato come il titolo di studi dei genitori possa determinare le scelte dello studente, infatti più è alto il livello di istruzione del genitore, meno è la probabilità di drop-out (Sander e Krautmann, 1995; Neal, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005; Christiansen, 2007; Wells, 2008).

---

<sup>3</sup> Il *minority stress* (Meyer & Northridge, 2006) è uno stress continuativo, macro e micro traumatico, cui vanno incontro le persone omosessuali (Lingiardi, 2007) e le minoranze etniche. Il *minority stress* ha riflessi sullo sviluppo psicologico e affettivo, la formazione della personalità, le relazioni personali e di coppia e ne possono derivare condizioni psicopatologiche di varia entità clinica. Numerose ricerche, infatti, hanno rilevato che gli effetti dannosi della stigmatizzazione sociale, delle persecuzioni e delle discriminazioni su uomini, donne e adolescenti omosessuali, sono correlati con un alto rischio di contrarre disturbi mentali (D'Augelli, Hershberger, & Pilkington, 1998; Herek, Gillis, & Cogan, 1999; Kessler, Mickelson, & Williams, 1999; Lock & Steiner, 1999; Mays & Cochran, 2001; Meyer, 1995; Otis & Skinner, 1996; Wright, Gronfein, & Owens, 2000 et al.).

Un altro aspetto che riguarda il *background familiare* è il reddito: alcuni studi hanno dimostrato che gli studenti che provengono da famiglie più ricche, hanno più possibilità di laurearsi (Neal, 1997). Al contrario, in una recente indagine di Alma Laurea (XIV Indagine sul Profilo dei Laureati, 2012) si è visto come il reddito familiare molto alto condizioni in modo negativo lo studente, e favorisca l'insorgere di drop-out (questo perché la condizione economica agiata viene utilizzata come unica via, favorendo l'uscita dal sistema accademico o il trasferimento in un altro corso in caso di difficoltà).

Maggiori tassi di persistenza universitaria sono correlati a un *decision making* adeguato e accurato rispetto al corso di studi da frequentare e alla professione da svolgere in futuro (processo collocato nella fase di transizione tra la scuola e l'Università). Appare chiaro come questo fattore possa essere ritenuto come fattore individuale, in quanto la non-presenza di supporti efficaci sviluppa delle scelte che possono essere dettate, e soprattutto condizionate, dai desideri dei genitori, dai mass-media, o, addirittura, dalle "mode" formative che si instaurano in un gruppo di amici.

### ***1.2.2 Fattori organizzativi***

Ciò che emerge dalla letteratura è che tra gli elementi organizzativi, che più condizionano le scelte dei drop-out, vi sono l'inappropriatezza e l'inefficacia dei *servizi di informazione e orientamento*.

L'orientamento scolastico è particolarmente importante nei passaggi da un ordine di scuola ad un altro e dalla scuola al lavoro. Nell'attività di orientamento si forniscono agli studenti una serie di consigli, aiuti, suggerimenti, informazioni sia per una buona riuscita del percorso scolastico sia per evitare il crearsi di situazioni di disadattamento e di insuccesso scolastico che possono portare all'abbandono degli studi. L'orientamento professionale si rivolge a tutti quei soggetti (studenti, adulti, giovani in cerca di prima occupazione, lavoratori in mobilità, persone con problematiche specifiche come immigrati, tossicodipendenti, disabili) che si affacciano al mondo del lavoro con l'obiettivo di assisterli nella fase di ricerca o di cambiamento del lavoro oppure nel conseguimento di risultati maggiormente gratificanti. Come processo che favorisce nel soggetto la presa di decisione e l'assunzione di responsabilità nelle scelte scolastiche e professionali, l'orientamento richiede alla persona lo sviluppo di un auto-orientamento a partire dalla conoscenza

dei propri bisogni, interessi, aspirazioni culturali e professionali e delle opportunità esistenti di formazione e di lavoro nel contesto sociale ed economico.

Oggi, in particolare, l'attenzione è focalizzata sulla centralità della persona, ovvero lo studente in crescita, con i diversi bisogni legati alla fase di sviluppo, come contemplato dal modello della "Career education" a cui è strettamente connesso il modello della Career guidance"<sup>4</sup>. Inoltre, tutto l'impianto delineato per il sistema di istruzione e formazione sottolinea l'importanza dell'orientamento, a partire dagli obiettivi fondamentali del processo di riordino, con particolare riferimento all'istruzione superiore:

- riduzione dei drop-out;
- superamento/riduzione dei fuori corso;
- abbassamento dell'età media dei laureati;
- miglioramento delle condizioni di inserimento lavorativo.

Questi risultati si potrebbero ottenere grazie ad un miglior raccordo tra tutti i soggetti che intervengono nell'istruzione, nella formazione e nelle politiche occupazionali e grazie alla centratura sull'individuo: l'attuale concezione di orientamento sembra corrispondere alle esigenze ora espresse. L'orientamento assume, quindi, una duplice valenza di supporto allo sviluppo: della persona, in quanto è al suo servizio nell'ottica di promuoverne la piena realizzazione; della collettività, in quanto promuove il successo formativo ed occupazionale, per un miglioramento economico.

---

<sup>4</sup> Il modello della *Career education* consiste essenzialmente nello sviluppare, da un lato, la consapevolezza di sé, delle proprie capacità e dei propri obiettivi per il futuro e, dall'altro, la consapevolezza economica relativa alla struttura, ai cambiamenti e alle possibilità offerti dal mondo del lavoro. Il modello della *Career guidance* indica un insieme di esperienze scolastiche programmate, in funzione dell'elaborazione di una carriera e della preparazione al mondo del lavoro; i principi su cui esso si basa sono i seguenti: consapevolezza di sé (dello studente), consapevolezza del ruolo della scuola, consapevolezza economica, prendere decisioni, sviluppare competenze iniziali, apprezzamento e atteggiamenti (sistema di valori interiorizzato da parte dello studente).

Un altro fattore organizzativo, che si può ritrovare in letteratura, è la *qualità percepita della didattica*, in quanto rappresenta un fondamentale elemento di customer satisfaction<sup>5</sup>.

Cos'è che fa della didattica una pratica qualitativamente efficace? Ciò che caratterizza la qualità della didattica sono vari fattori, tra cui l'abilità e la competenza dei docenti, nonché la strutturazione e la funzionalità delle lezioni accademiche.

L'insegnante è ormai riconosciuto come un agente determinante per il successo degli apprendimenti scolastici. Si colloca al centro di una rete di connessioni condizionato dalle caratteristiche del sistema di organizzazione proprio della scuola in cui si trova ad operare, e ancora di più dall'immagine del proprio ruolo sociale e dal sistema di aspettative che la società ripone sulla scuola stessa (Calvani, 2004).

Hattie (2008) sottolinea come le riflessioni degli insegnanti sui loro alunni siano prevalentemente "in negativo" (si tende a giustificare il loro fallimento nei cattivi trascorsi scolastici, nelle condizioni familiari, nei disturbi della personalità ecc.), concentrandosi meno sulle possibilità nascoste e su cosa quei docenti possono fare per cambiare la situazione.

Block (1985) proponeva il *mastery learning*, metodologia che muove dalla convinzione che tutti gli allievi possono essere portati a conseguire un traguardo predeterminato con la conseguente assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti di condurli a tale risultato, agendo in particolare sul miglioramento della chiarezza degli obiettivi, resi noti anche agli studenti, e su un'adeguata interazione *in itinere* (feedback, valutazione formativa).

La relazione tra la persistenza dello studente e il comportamento del docente non è diretta, ma è mediata da alcune variabili.

La variabile è costituita dalla qualità dei corsi, in quanto se la qualità è alta gli studenti si sentono più propositivi verso il proprio successo accademico, inoltre sentono di avere a disposizione molto più tempo e soprattutto, un approccio mentale più positivo (Braxton, Bray & Berger, 2000).

---

<sup>5</sup> Con il termine *customer satisfaction*, che tradotto significa soddisfazione del cliente, si indica generalmente un articolato processo volto a rilevare il grado di soddisfazione di un cliente/utente nell'ottica del miglioramento del prodotto/servizio offerto. Il termine racchiude un insieme di tecniche e fasi di ricerca sviluppate a partire dagli anni 90 soprattutto nell'ambito delle imprese private.

Il concetto di soddisfazione è strettamente collegato alle aspettative esplicite e latenti del cliente/utente e alla percezione della qualità del prodotto/servizio.

Secondo Goodhew (2002) il legame tra persistenza e comportamento dei docenti è mediato dalla rinuncia alla frequenza delle lezioni e dalla “*difficoltà percepita dei contenuti disciplinari*”, dall’ “*eccessivo impegno richiesto o immaginato per la partecipazione alle attività didattiche*” e dallo “*scarso livello di chiarezza ed esaustività del profilo professionale corrispondente*”.

Per quanto riguarda il fattore dell’organizzazione dei corsi di lezione viene sottolineato (Davies, 2000) come la numerosità delle classi non agevoli l’insegnamento. L’insegnante si trova in classe generalmente cento, duecento alunni, con tante personalità diverse che dovranno trascorrere parecchie ore negli stessi spazi. Possono esserci alunni con condizionamenti fisici particolari, come deficit motori o sensoriali, o con fattori psicologico-cognitivi, emotivi e motivazionali, socioculturali diversi tra loro. Ma, spesso, ci si ritrova in aule non adeguate, che non permettono il funzionamento della lezione.

Nel caso in cui l’eterogeneità all’interno di una classe è troppo ampia, si possono creare classi ingestibili, compromettendo l’efficacia di una politica inclusiva (Calvani, 2004).

Tra i fattori che si possono collegare alla dispersione accademica vi è lo *stress psicologico*, che a sua volta include la solitudine e l’ansia. È stato dimostrato come vivere in Case dello Studente possa apportare beneficio allo studente stesso, in quanto vi è lo scambio continuo di informazioni tra studenti, per quanto riguarda i corsi, le patriche burocratiche, le borse di studio e tutto ciò che ruota attorno all’università (Kuh et al. 2008).

Recenti studi di Schudde (2011) hanno constatato che per gli studenti che vivono nelle case dello studente vi è il 3,3% in più di possibilità di rimanere iscritti al secondo anno universitario.

Al contrario, Turley (2010) ha affermato come il tipo di soluzione abitativa non comprometta in alcun modo la performance accademica, ad eccezione di sottogruppi di studenti come quelli di colore o quelli iscritti alle discipline umanistiche.

### ***1.2.3 Modelli di integrazione Studente/Istituzione***

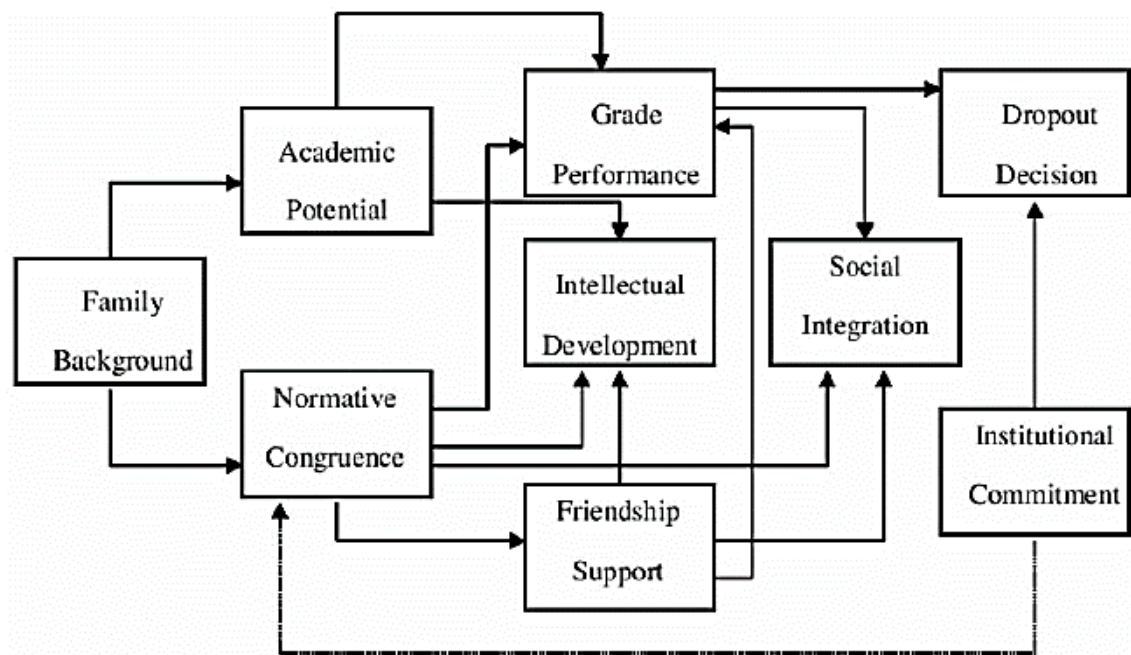
I modelli di integrazione Studente/Istituzione sono dei costrutti teorici elaborati con lo scopo di gestire le problematiche dei Drop-out. Questi modelli analizzano la

relazione tra gli studenti e le Istituzioni, partendo dal presupposto che entrambi hanno delle peculiarità che permettono o meno la conciliabilità tra loro, che consentano la permanenza all'Università fino al suo completamento.

Nel 1970, William Spady riconobbe la necessità di un approccio analitico-esplicativo allo studio sull'*attrition*. Propose il primo modello concettuale del processo di *logoramento*. Questo modello era basato sulla *teoria del suicidio* di Durkheim<sup>6</sup> (1969).

Spady postulò che lo stesso processo poteva avvenire durante la decisione di lasciare o meno gli studi durante il percorso universitario.

*Fig. 6 – Modello esplicativo del processo dei dropout di William Spady. Molly B. Kerby "Toward a new predictive model of student retention in higher education: an application of classical sociological theory", p.11.*



Nel modello di Spady gli obiettivi dello studente, i propri interessi e la personalità influenzano altre variabili indipendenti, ovvero il grado delle prestazioni, lo sviluppo

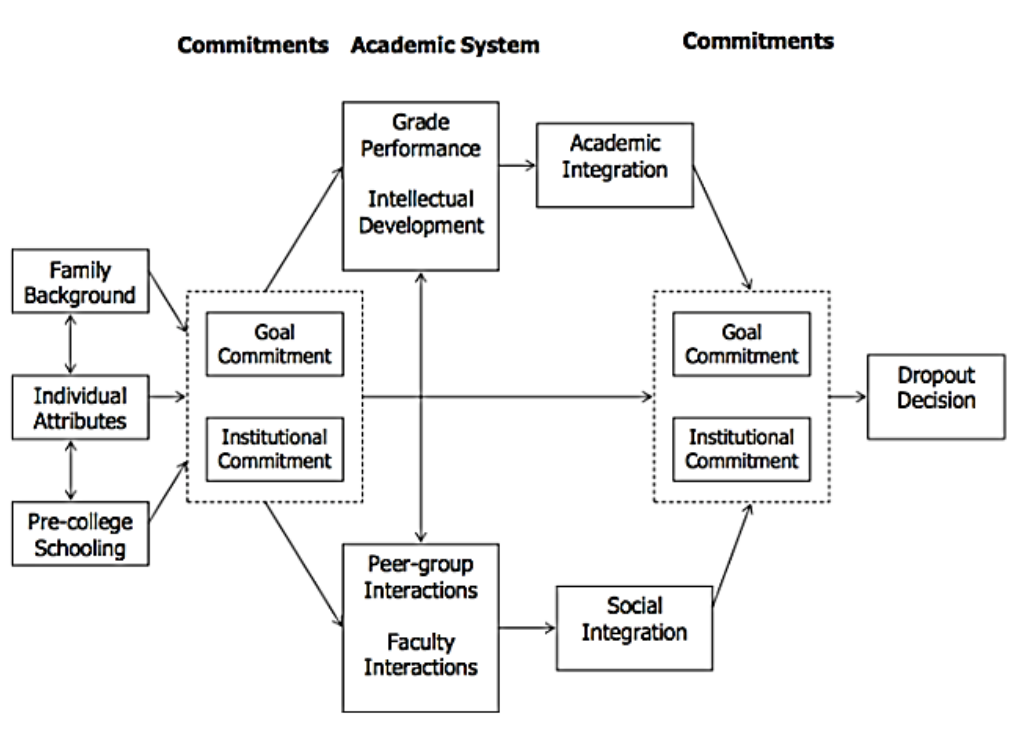
<sup>6</sup> Secondo Durkheim il rischio di suicidio aumenta quando si verificano due condizioni specifiche: una insufficiente coscienza morale (ossia una scarsa condivisione di valori fondamentali rispetto ad un gruppo) e un'insufficiente affiliazione collettiva (basso supporto amicale).



intellettuale e il supporto di amicizia. Questi interagiscono tra loro e, a loro volta influenzano il grado in cui uno studente diventa socialmente integrato all'interno dell'Università. Esiste una relazione positiva diretta tra il livello d'integrazione sociale dello studente e il livello di soddisfazione dell'esperienza universitaria. Quest'ultima, a sua volta fa sì che lo studente sia sempre più impegnato nei compiti universitari. È il livello di impegno istituzionale che ha un effetto diretto sulla decisione, da parte dello studente, di restare o lasciare.

Sulla base del lavoro di Spady, Tinto (1975) ha pubblicato quello che è forse, fino ad oggi, il più influente, e senza dubbio il modello più ricercato del processo logoramento.

*Fig.7 – Modello di integrazione studentesca di Tinto (1975). Youngju Lee, Jaeho Choi “A review of online course dropout research: implications for practice and future research”, p.595.*



Il primo segmento del modello Tinto del 1993, simile al suo modello iniziale, è etichettato come pre-entry e include elementi relativi al background familiare, alle abilità individuali e all'istruzione precedente.

Sebbene non si possa sottovalutare il significato delle esperienze educative avute prima dell'entrata all'università, in una certa misura sono gli attributi di pre-iscrizione associati agli studenti che forniscono informazioni su come questi

risponderanno in definitiva al loro ambiente educativo e il grado della loro persistenza.

Modelli come quelli di Summerskill e Marks sottolineano l'importanza degli attributi intellettuali nel plasmare la capacità degli individui di soddisfare le richieste accademiche (Summerskill 1962, Marks 1967, Tinto 1993), mentre quelli di Heilbrun, Rose ed Elton, Rossmann e Kirk, e Watermann sottolineano i ruoli che la personalità, la motivazione e la disposizione giocano nell'influenzare la volontà degli studenti di soddisfare tali richieste (Heilbrun 1965, Rose ed Elton 1966, Rossmann e Kirk 1970, Waterman e Waterman 1972, Tinto 1993).

Terenzini ha sostenuto che sono state fatte poche ricerche per identificare il processo attraverso il quale gli studenti vengono coinvolti o integrati nella cultura del campus, durante il loro passaggio all'università (Terenzini et al., 1994).

La natura e le dinamiche di questo processo variano a seconda del contesto sociale, familiare ed educativo dello studente, a seconda della personalità, degli orientamenti e delle aspirazioni educative e professionali. Il processo è una serie di interrelazioni familiari, interpersonali, accademiche e organizzative che influenzano l'apprendimento e la persistenza degli studenti (Terenzini et al., 1994).

Il modello di Bean nel 1980, ovvero il modello di *Student Attrition*, stabilì anche che le caratteristiche di fondo degli studenti dovessero essere prese in considerazione per comprendere le loro interazioni all'interno dell'ambiente dell'istituto di istruzione superiore (Bean 1982). A differenza del modello di Tinto, basato su fattori interni, il modello di Bean enfatizza il ruolo dei fattori esterni che influenzano le decisioni dei drop-out. Questi fattori, molti dei quali si ritrovano al di fuori del contesto istituzionale, condizionano gli studenti facendo pressione sul loro tempo, sulle loro risorse, e sul loro senso di benessere (Rovai, 2003). Il modello di Bean sottolinea che le interazioni tra studenti e l'integrazione si combinano con valutazioni soggettive del processo educativo, istituzione e esperienza per influenzare direttamente soddisfazione e indirettamente influenzare le intenzioni di persistere (Himmelhoch, Nichols, Ball, & Black, 1997). Allo stesso tempo, fattori esterni su cui l'istituzione non ha alcun controllo, come ad esempio gli impegni familiari e i vincoli finanziari, che influenzano direttamente i soggetti, con le intenzioni di andarsene e abbandonare. Quindi, fattori esterni, attitudinali e di interazione collettiva influenzano la partenza e la persistenza.

Nel presentare il suo modello nel 1985 Pascarella ha suggerito che la qualità dello sforzo degli studenti, il loro background (i tratti pre-universitari) e le interazioni con gli agenti di socializzazione influenzano direttamente l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo (insieme a tutte le altre variabili del modello) (Pascarella 1985).

Levin ha anche scoperto che le caratteristiche di fondo della famiglia giocano un ruolo significativo nella persistenza degli studenti (Levin e Levin 1991).

La seconda parte del modello di Tinto, contrassegnata da obiettivi e impegni, mostra l'aggiunta di intenzioni e impegni esterni da parte dello studente alla decisione di abbandonare e/o chiudere lo studente. Quando uno studente entra nell'istituzione, le intenzioni e gli impegni esterni hanno un impatto significativo sull'obiettivo generale e sugli impegni istituzionali. Questi primi due segmenti del modello possono essere considerati come caratteristiche che lo studente possiede al momento dell'ingresso, ovvero la disposizione di uno studente in termini di intenzioni e fattori motivazionali. Queste caratteristiche e fattori preparano lo studente a rispondere alle esperienze che lui o lei può incontrare nell'istituzione data.

Introdotta anche nella seconda fase del modello è il riconoscimento che gli impegni esterni verso gli altri e le entità al di fuori dell'istituzione, come la famiglia, gli amici e gli obblighi lavorativi, hanno un effetto continuo durante tutto il tempo trascorso al college. Le forze esterne possono essere di supporto o possono avere un'influenza negativa sugli obiettivi e gli impegni di uno studente, sulle successive interazioni con l'istituzione e, in definitiva, sulla sua decisione di abbandono (Tinto, 1993).

Il terzo elemento del modello di Tinto è stato ampliato per includere gli aspetti formali e informali delle esperienze istituzionali e l'effetto dei sistemi accademici e sociali. Sia il personale accademico che quello non accademico hanno la capacità di influenzare la decisione di abbandono. Ancora una volta, la comunità esterna, costituita da individui o entità con cui lo studente interagisce, continua ad essere un fattore nel tempo (Tinto 1993). La letteratura in quest'area ha dimostrato che le caratteristiche e la cultura istituzionale hanno effetti sia diretti che indiretti sulla tendenza dello studente a partecipare ad attività sia accademiche che non accademiche (Braxton et al., 1995). Il college ha anche un impatto nel determinare la quantità di coinvolgimento degli studenti e quindi i guadagni e la fidelizzazione (Clagget 1992).

Astin ha dichiarato che le ripercussioni per la politica e la pratica di conservazione dovrebbero essere globali anziché singolari e che le istituzioni non devono guardare lontano per trovare la chiave per una maggiore *conservazione* degli studenti (Astin 1993). È raggiungibile dalle risorse dell'istituto e nasce dall'impegno di un'istituzione, del suo personale accademico e non accademico per l'educazione dei suoi studenti.

Levin ha descritto i predittori universitari di persistenza per gli studenti a rischio come segue: "*Detto con parole semplici, sono le interazioni tra studenti, colleghi, consulenti e docenti che accrescono la soddisfazione nei confronti dell'istituzione, creano un senso di appartenenza e rafforzano l'impegno nei confronti dei obiettivi e standard educativi dell'istituto*" (Levin e Levin 1991).

#### ***1.2.4 Modelli psicologico-motivazionali***

I modelli psicologico-motivazionali non chiarificano in modo diretto la persistenza accademica, ma si soffermano sui meccanismi generali che spingono uno studente ad essere demotivato nello svolgere, o nel portare a termine, un compito (nel caso di universitari questa potrebbe essere la base di ritardi o rinvii di carriera e/o della scelta di non ultimare il proprio percorso accademico).

Le teorie motivazionali più popolari in ambito educativo sono suddivise in quattro ampie categorie: teorie focalizzate sulle aspettative, teorie focalizzate sulle ragioni del coinvolgimento (obiettivi, motivazioni, interesse), teorie di aspettativa/valore, teorie sul valore personale.

Diverse sono le teorie che si concentrano sulle credenze che gli individui hanno circa la loro competenza ed efficacia, le proprie aspettative di successo o fallimento, e il senso di controllo sui risultati; queste convinzioni sono direttamente correlate alla domanda: "Posso portare a termine questo compito?". In generale, quando le persone rispondono in modo affermativo a questa domanda hanno un rendimento migliore e sono motivate ad intraprendere percorsi più impegnativi e a portarli a compimento.

L'autoefficacia, meglio nota come autoefficacia percepita citando esattamente le parole usate da Albert Bandura, corrisponde alla consapevolezza di essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico o sociale. In altre parole, è la percezione che abbiamo di noi stessi di sapere di essere in grado di fare, sentire, esprimere, essere o divenire qualcosa.

Da queste convinzioni e credenze su se stessi derivano valutazioni che portano alla formazione di mete o di obiettivi. Gli scopi che desideriamo raggiungere derivano, dunque, dal sapere esattamente cosa siamo in grado di fare e con quali mezzi. La ricerca suggerisce che l'autoefficacia funziona come un'organizzazione gerarchica di credenze con diversi livelli di concretezza e complessità dell'azione da compiere; tali credenze influenzano profondamente l'apprendimento ed anche lo sviluppo a lungo termine (Bandura, 2000a; Ehremberg, Cox e Koopman, 1991).

Il costrutto di autoefficacia è stato usato in ricerca secondo due accezioni: da una parte come autoefficacia riferita all'abilità percepita di effettuare un particolare comportamento; dall'altra come autoefficacia riferita all'abilità percepita di controllare, prevenire o gestire le potenziali difficoltà che possono sorgere nell'esecuzione di una particolare prestazione (Kirsh, 1995; Maddux e Gosselin, 2003).

Ciò significa che oltre ad una percezione generale di autoefficacia, ci sono credenze molto specifiche di autoefficacia riguardanti differenti domini del sé (ad es. forza fisica nel calcio, resistenza alla fatica nel prepararsi ad un difficile test di matematica). Prendendo l'autoefficacia nell'utilizzo di una lingua come esempio esplicativo: il livello di autoefficacia nell'utilizzo di una lingua si riferisce alle variazioni di padronanza percepita per esempio tra una prima ed una seconda lingua; la forza nell'autoefficacia percepita si riferisce al grado di sicurezza nell'usare questa lingua in occasioni formali o sociali, mentre la generatività si riferisce al trasferimento delle credenze di autoefficacia tra differenti compiti legati alla lingua (ad es. esposizioni scritte o orali).

Ciascuna credenza e le sue conseguenze sono sensibili a variazioni di situazione, di contesto e nel compito; queste credenze guidano ed organizzano la performance e l'insieme delle azioni di ciascuna persona, queste ultime a loro volta avranno conseguenze positive o negative a livello fisico, sociale e di autostima. Ogni valutazione successiva alla performance modificherà le credenze di autoefficacia della persona, modificando la probabilità che lo specifico compito venga ripetuto in futuro (Bandura, 1997).

L'autoefficacia è anche una parte costituente il concetto di autostima, rivolta a una serie di convinzioni che il soggetto ha di se stesso. Il costrutto di autostima e di autoefficacia sono intimamente correlati tra di loro, al punto che si influenzano e determinano reciprocamente.

Esiste una sorta di relazione duale, in cui all'aumentare dell'uno aumenta l'altro e viceversa.

I teorici dell'attribuzione partono dal presupposto che le attribuzioni casuali individuali degli esiti ottenuti determinino gli sforzi che gli individui metteranno in campo successivamente. Queste attribuzioni sono classificate lungo tre dimensioni: *locus of control*, *stabilità* e *controllabilità*.

Weiner (1985) ha dimostrato che ciascuna di queste dimensioni casuali ha influenze univoche su vari aspetti del comportamento di successo.

Il *locus of control* può essere sia interno che esterno. Chi ha un *locus of control* interno si attribuisce il successo al proprio controllo sulle vittorie o sulle sconfitte.

Viceversa, chi ha un *locus of control esterno*, attribuisce i propri successi o insuccessi a fattori come il destino o alla sorte.

L'importanza di un'attribuzione interna, ad esempio, è l'influenza sull'autostima. Il successo attribuito a una causa interna (la persona) è motivo di orgoglio, come allo stesso modo, il fallimento attribuito a una causa interna è fonte di delusione. Quindi il successo attribuito all'abilità e/o allo sforzo è motivo di orgoglio perché sia l'abilità che lo sforzo sono attribuzioni interne.

La dimensione della stabilità si riferisce a quanto sia probabile che le cause cambino nel tempo. Ad esempio, uno studente che non ha superato un test di matematica, può attribuire questo fallimento alla mancanza di sonno la sera prima. Lo stesso, potrebbe considerare questa situazione instabile perché la causa attribuita, ovvero la stanchezza, probabilmente cambierà in futuro. Quindi la stabilità è direttamente correlata all'aspettativa di successo.

La dimensione finale è quella della controllabilità: lo studente ha uno scarso o un forte controllo sulla situazione? Il controllo influenza i propri sentimenti e le proprie emozioni verso la situazione o il comportamento. Lo stesso studente, preso come esempio prima, che ha fallito il test di matematica, si può sentire come se l'insegnante fosse contro di lui e cerchi di rendere le prove troppo difficili. Questo, presumibilmente, è fuori dal controllo dello studente stesso, perché percepisce la situazione come immutabile e incontrollabile.

In ambito universitario, uno dei fattori cruciali che viene analizzato nelle cause dell'abbandono accademico, risiede proprio nel basso livello di *confidence*, ovvero di basso livello nella gestione del proprio percorso universitario.

Un basso livello di fiducia personale espone a fattori di rischio come l'incapacità di affrontare le prove, l'inadeguatezza verso compiti difficili e la percezione di impossibilità e incapacità soggettiva di fronteggiare i problemi che studenti con maggiore fiducia personale sono in grado di gestire (Yorke, 2002).

Anche lì dove le persone sono sicure di riuscire ad ultimare un compito, per previsioni di auto-efficacia e per un locus of control interno, possono non avere delle ragioni a sufficienza per farlo. Di seguito verranno presentate le tre teorie focalizzate sulle ragioni del coinvolgimento, nonché teorie che si incentrano sul perché qualcuno dovrebbe cimentarsi in un'attività, ovvero le teorie sugli obiettivi, le teorie sulle motivazioni e le teorie sugli interessi.

I ricercatori delle teorie sugli obiettivi (Anderman et al. 2001, Covington 2000, Dweck 1999, Pintrich 2000) affermano che tutte le azioni acquisiscono significati, direzioni e scopi dagli obiettivi che i soggetti cercano di conseguire, e che le qualità e le intensità del comportamento cambiano quando l'obiettivo cambia.

Piuttosto che concentrarsi sulle percezioni delle abilità e le attribuzioni causali, le teorie sugli obiettivi si concentrano sui tipi di obiettivi che gli individui perseguono nelle situazioni di successo.

I teorici degli obiettivi si concentrano specificamente su obiettivi che comportano lo sviluppo delle competenze (Maehr & Nicholls 1980, Nicholls 1984), in quanto le persone non sono spinte solamente da motivi come i propri bisogni da soddisfare, ma anche da motivi che inducono a raggiungere determinati obiettivi.

La rappresentazione più significativa delle teorie sugli obiettivi è la *teoria sulla motivazione alla riuscita* (Ames 1992, Dweck 1986, Urdan 1997).

La motivazione alla riuscita è *“la necessità di superare gli ostacoli, esercitare potere, fare qualcosa di difficile il più velocemente e meglio possibile”* (McClelland 1965), inoltre è capace di condizionare il successo accademico tramite una manipolazione, sotto il punto di vista qualitativo, dei processi cognitivi di autoregolazione<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>L'autoregolazione è un complesso costrutto dell'attività cognitiva e include comportamenti di compiacenza, capacità di posticipare una gratificazione, controllo degli impulsi e degli affetti, controllo dell'attività verbale e motoria, in pratica l'autoregolazione comprende le abilità di agire seguendo le norme socialmente approvate, senza la necessità di un supervisore esterno. All'interno del costrutto di autoregolazione rientrano i concetti di autocontrollo, autogestione e automonitoraggio.

La motivazione alla riuscita condiziona la qualità, il timing, e l'appropriatezza delle strategie cognitive che, a loro volta, controllano la qualità dei risultati.

Di recente Friedman et.al. (2011) hanno osservato come la motivazione alla riuscita e l'autonomia nei primi momenti del percorso accademico predicono in modo significativo il voto medio complessivo ottenuto agli esami del primo anno.

Gli studiosi hanno posto la loro attenzione su due tipologie di obiettivi di riuscita, ovvero i *task goal* (obiettivi di apprendimento) e gli *ego-goals* (obiettivi di performance) (Blumenfeld 1992, Butler 1993, Dweck 1999, Nicholls et al. 1990).

Gli *ego-goals* sono rispecchiati da domande come: "Sembrerò intelligente?", "Supererò gli altri?", in quanto gli individui con questo tipo di obiettivi sono alla costante ricerca della massimizzazione delle valutazioni favorevoli espresse sulla loro competenza, e della minimizzazione di quelle negative.

Viceversa, gli individui con *task goal* si concentrano sul controllo dei compiti e sull'accrescimento della loro competenza.

È stato rilevato come studenti con un orientamento all'apprendimento siano impegnati in un apprendimento più autoregolato, di quanto non facciano gli studenti che prediligono un orientamento alla performance (Ames 1992, Dweck & Leggett 1988, Pintrich & De Groot 1990, Pintrich & Scribner 1992).

Nonostante tali studi, non è stata rilevata nessuna attitudine tra gli *ego-goals* e la persistenza (Bouffard et al 1995, Pintrich et al 1993) e tra gli *ego-goals* e il grado di sforzo (MacIver et al 1991). Presumibilmente, ciò è il risultato del mancato distinguo tra gli obiettivi di *performance-approach* e gli obiettivi di *performance-avoid*<sup>8</sup> (Elliott & Chiesa del 1997, Midgley et al. 1998, Skaalvik 1997).

Wentzel (1992, 1993) ha una prospettiva diversa da quelle presentate fino ad ora, poiché si dedica allo studio del contenuto degli obiettivi più che sulla loro standardizzazione.

Lo stesso, ha reso noto, ad esempio, che al successo scolastico sono legati altri tipi di obiettivi, ovvero gli *obiettivi accademici* e gli *obiettivi sociali*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Gli obiettivi di *performance-approach* implicano un impegno a svolgere compiti per motivi prestazionali, mentre gli obiettivi di *performance-avoid* riguardano il disimpegno al fine di non apparire stupidi. In generale, gli *performance-approach* sembrano avere conseguenze più positive sulla motivazione e sul successo di quanto non facciano gli obiettivi di *performance-avoid* (Anderman et al. 2001, Hsieh, P. H. Sullivan, J. R., & Guerra, N. S., 2007).

<sup>9</sup> Gli obiettivi accademici comprendono al loro interno obiettivi di secondo livello, come *percepirsi realizzati affidabili, con la volontà di imparare e di fare cose nuove*. Allo stesso modo, dietro il successo accademico gli studenti potrebbero perseguire obiettivi sociali come



Wentzel (1991) crede che dei lineamenti al successo possano essere concettualizzati come una struttura piramidale di molteplici obiettivi, in cui gli obiettivi cognitivi vengono raggiunti per un desiderio di ottenere risultati sociali. Una tale prospettiva porrebbe in relazione il successo accademico al maggiore desiderio di avere esiti sociali soddisfacenti.

Le teorie che si incentrano sulle motivazioni fanno un distinguo tra le motivazioni intrinseche e le motivazioni estrinseche (Sansone & Harackiewicz 2000). Se gli individui hanno delle ragioni intrinseche, sono assolutamente motivati nello svolgere quella determinata attività, perché il movente parte dall'interno, sono cioè coinvolti a pieno e provano soddisfazione a svolgerla. Nel caso in cui gli individui hanno motivi estrinseci il loro impegno è di natura strumentale o ha altre ragioni (come ad esempio il raggiungimento di una ricompensa).

Quando le persone sono libere di scegliere, si sentono più motivate. Questa ipotesi ha trovato riscontro in un esperimento condotto due studiosi (Deci & Ryan, 1985). Si invitavano alcuni soggetti che si trovavano in una sala d'aspetto, a fare ciò che volevano (gruppo di controllo) e altri a leggere le riviste messe a disposizione sul tavolo (gruppo sperimentale). Gli esiti dell'esperimento hanno dimostrato che i soggetti "forzati" a leggere, senza poter fare altro, hanno reagito con scarsa concentrazione, fastidio e diminuzione di interesse durante l'attesa. Al contrario, i soggetti lasciati liberi di scegliere come passare il tempo, ad esempio parlando tra di loro, o leggendo il giornale per libera scelta, hanno manifestato una concentrazione maggiore nell'attività e più tolleranza all'attesa.

Questo esperimento suggerisce che l'essere pilotati nelle scelte, riduce la motivazione intrinseca intesa come autodeterminazione, in quanto si percepisce un senso di controllo esterno.

L'ambiente sociale (ad es. la famiglia o la scuola) può incoraggiare l'autodeterminazione attraverso il soddisfacimento di tre bisogni psicologici fondamentali: competenza, autonomia e relazione (De Beni, Carretti, Moè e Pazzaglia 2014). Questi tre bisogni sono presenti sin dalla nascita. Il primo riguarda il sentirsi capaci, il secondo le scelte autonome e il terzo la costruzione di legami sociali positivi. Purtroppo non sempre questi bisogni trovano un modo per

---

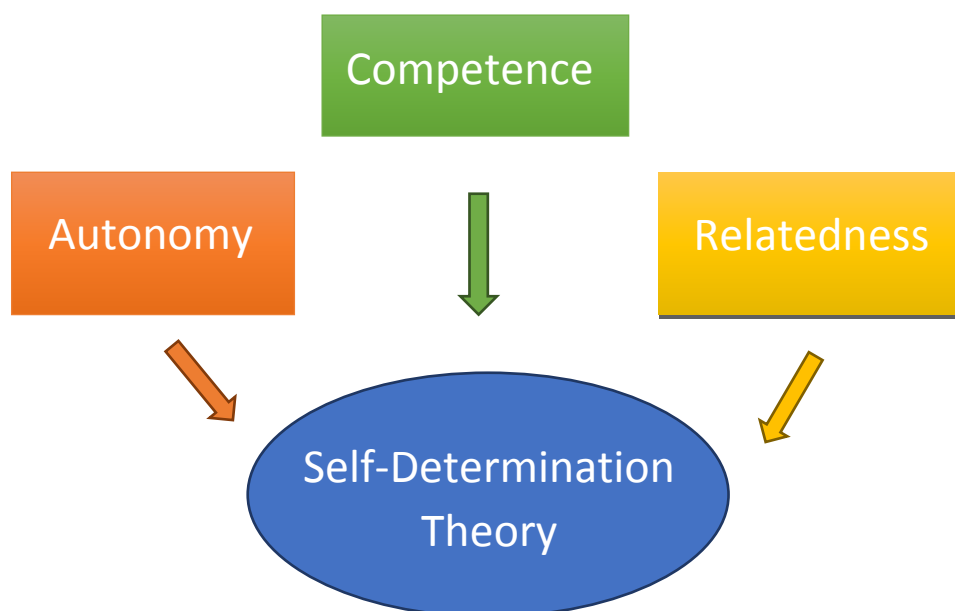
stabilire buone relazioni con i docenti, sentirsi apprezzati dai genitori, guadagnare il rispetto dei compagni.

esprimersi. Si pensi all'adulto che fa credere al bambino di non possedere le qualità adatte per seguire un percorso o di essere "non portato". Un ulteriore fattore che abbassa la percezione di autodeterminazione è il tempo limite, cioè la scadenza: accresce l'ansia e porta le persone a concentrarsi sul risultato, trascurando il contenuto dell'esperienza (emozioni, obiettivi e così via). Secondo Deci e Ryan (2000) fornendo sostegno all'autonomia, si raggiungono forme di motivazione intrinseca, il motore di ogni attività svolta con fiducia e passione. Gli studiosi hanno proposto un modello di sviluppo dell'autoregolazione, che pone l'autodeterminazione lungo un continuum:

Il concetto di autoregolazione è molto importante dal punto di vista motivazionale.

Essa si riferisce al controllo dei risultati che via via si ottengono durante lo svolgimento di un'attività, gestendo le varie fasi del processo: la pianificazione, il controllo e la valutazione del proprio comportamento rivolto a uno scopo, modificandone il contesto e apportando degli aggiustamenti se necessario.

*Fig. 8 – A cura di Andrea Volpe, rielaborazione del diagramma che illustra i tre elementi della teoria dell'autodeterminazione di Christina Donnelly.*



La regolazione esterna riguarda rinforzi o minacce di punizione: la scelta è strumentale a qualcos'altro (ad es. un premio); la regolazione introiettata consiste nel fare qualcosa con autocontrollo, senza che ancora venga sentita come parte di Sé; la

regolazione per identificazione richiama valori in cui si crede (ad es. un obiettivo); la regolazione integrata, per cui l'attività viene svolta come fosse espressione del Sé. A questo punto dello sviluppo il locus è sicuramente interno.

Quando siamo profondamente concentrati in un'attività che ci appassiona, si verifica quella che prende il nome di "esperienza di flusso" (Csikszentmihalyi, 2006), non esiste nient'altro che l'attività, si crea una sorta di fusione tra l'attività e il Sé, laddove si possono esplicitare le abilità senza tante difficoltà, dimenticandosi del tempo che scorre.

Di recente diversi studiosi si sono soffermati sul concetto di *interesse* (Hidi & Harackiewicz 2001, Schiefele 1999), distinguendo tra *interesse individuale* (orientamento valutativo relativamente stabile verso determinati domini) e *interesse situazionale* (stato emotivo suscitato dalle specifiche caratteristiche di una attività o di un compito).

Per quanto riguarda gli interessi individuali possiamo fare distinzione tra due fattori (Schiefele, 1999), cioè le valenze sensazione-correlate (riguarda il coinvolgimento o la stimolazione, ovvero i sentimenti relativi a un oggetto o ad un'attività) e le valenze valore-correlate (interessano il significato e l'importanza che ogni individuo attribuisce).

In entrambe i casi, le valenze non hanno una connessione diretta con le relazioni che questi oggetti o attività possono intrattenere con altri oggetti ed eventi, ma sono connesse direttamente all'oggetto o all'attività.

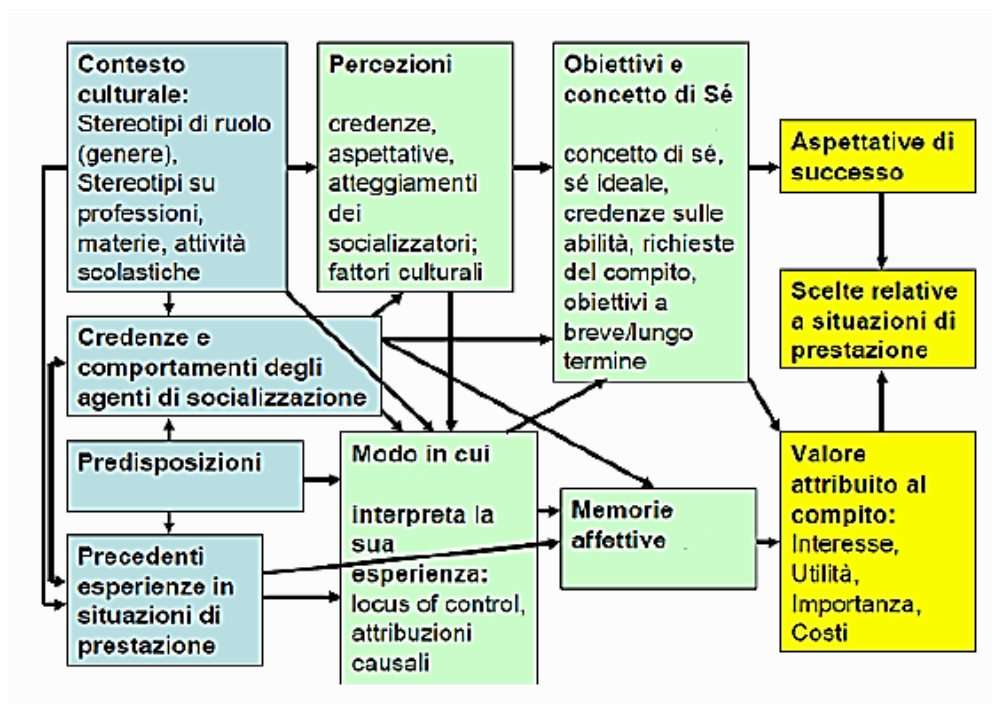
Esistono diverse ricerche sulla relazione tra interessi individuali e qualità di apprendimento: generalmente ci sono relazioni significative, ma moderate tra interesse e apprendimento testuale e relazioni forti tra interesse e indicatori di profondità dell'apprendimento (il ricordo delle idee principali, la coerenza del ricordo, la risposta a domande di comprensione profonda, la rappresentazione del significato) (Schiefele 1999).

Lo studente universitario potrebbe incontrare maggiori difficoltà con gli insegnamenti per i quali non nutre interesse individuale ed essere a rischio di abbandono qualora il percorso di studi nel suo complesso (da un punto di vista disciplinare, ma anche organizzativo e didattico) non sia stato in grado di generare in lui il livello ottimale di interesse situazionale.

Per quanto riguarda le teorie di aspettativa/valore viene preso in esame il modello psicologico sulla persistenza studentesca di Ethington (1990), che esamina l'applicabilità del modello aspettativa/valore di Eccles et al. (1983) alla persistenza degli studenti universitari. In questo modello le scelte si presume siano influenzate dalle caratteristiche, sia positive che negative, del compito, e si presume che tutte le scelte abbiano costi associati proprio perché una scelta spesso elimina altre opzioni. Di conseguenza, il valore relativo e la probabilità di successo di varie opzioni sono fattori determinanti della scelta. Di seguito è illustrata la versione più recente di questo modello.

Le aspettative e i valori si presuppone che influenzino direttamente le prestazioni, la persistenza e la scelta del compito.

*Fig. 9 – Modello di Eccles et al. (2002) sull'aspettativa/valore.*



Si ipotizza che le aspettative e i valori di successo siano influenzati da percezioni specifiche di competenza (credenze sulle abilità), da percezioni di difficoltà di diversi compiti, dagli obiettivi personali immediati e a lungo termini e dagli schemi del sé.

Queste variabili socio-cognitive, a loro volta, sono influenzate dalle percezioni delle aspettative che le altre persone nutrono nei propri confronti, dalle memorie affettive e da precedenti esperienze in situazioni di prestazione.

A loro volta le memorie affettive e le precedenti esperienze in situazioni di prestazione sono influenzate dalle esperienze individuali del soggetto, ma anche dal contesto culturale e dalle credenze e dal comportamento degli agenti di socializzazione.

Eccles e colleghi hanno definito le aspettative per il successo come credenze individuali su quanto bene faranno nei prossimi compiti, sia nell'immediato che in un futuro a lungo termine. Queste convinzioni di aspettativa sono misurate in un modo analogo nelle misure delle aspettative di efficacia personale di Bandura (1997). Quindi, in contrasto con Bandura, l'attenzione in questo modello è sulle aspettative personali o sull'efficacia.

Eccles et al. (1983) definì le credenze riguardo all'abilità come valutazioni individuali della loro competenza in diversi settori.

Ethington dimostra che anche in un ambiente universitario i valori e le aspettative, così come il livello delle aspirazioni, hanno un'influenza diretta sulla persistenza.

Conclude affermando che le caratteristiche demografiche e le influenze personali coinvolgono direttamente i valori, le aspettative e le aspirazioni e che in ultima analisi siano proprio questi a determinare la decisione di persistere o abbandonare.

Covington (1992, 1998, 2000) ha definito la motivazione del valore personale come la tendenza a stabilire e a mantenere un'immagine positiva di sé o un senso di valore personale. Poiché gli studenti sono oggetto frequente di valutazione Covington argomenta che il modo principale di preservare il proprio senso di valore personale è quello di proteggere il proprio senso di competenza accademica. In altri termini gli studenti hanno bisogno di credere di essere accademicamente competenti per poter credere di avere valore come persone nel contesto universitario. Tenteranno pertanto di massimizzare o almeno di proteggere il loro senso di competenza accademica facendo attribuzioni causali specifiche. Covington e colleghi dimostrano, ad esempio, che le attribuzioni di successo preferite dagli studenti universitari sono l'abilità e lo sforzo, mentre le attribuzioni di fallimento relative ad incapacità sono problematiche da gestire e gli studenti preferiscono evitarle: di conseguenza adottano "strategie di evitamento del fallimento" come la procrastinazione, l'evitamento, il ricorso a scuse ecc. Covington (2000) suggerisce che per ridurre il ricorso a queste strategie sarebbe necessario minimizzare la frequenza e la salienza degli aspetti competitivi e di comparazione sociale e le pratiche valutative per concentrarsi sulla

premiazione degli sforzi, della padronanza progressiva e dei miglioramenti nel tempo.

### **1.3 Verso una proposta risolutiva: le teorie sulle “study skills”.**

Un'altra area interessante nell'ambito della performance accademica, alla quale verrà dedicata l'intero capitolo seguente, è quella relativa alle “study skill” ossia a quelle attività/abilità/competenze necessarie ad organizzare e a portare a termine lo studio e a prepararsi per sostenere gli esami. Queste abilità sono citate frequentemente quando vengono descritti gli attributi degli studenti di successo e rappresentano probabilmente un aspetto nodale per gli studenti al primo anno di università (e.g., ACT, 1989; Ferrett, 2000).

Tipiche study skill sono: la gestione del tempo, la capacità di prepararsi a un esame, la capacità di utilizzare risorse informative, l'abilità di prendere appunti, la capacità di comunicare con docenti e tutor e così via. In definitiva si tratta di competenze di mastery relative all'attività stessa dell'apprendere. La premessa sottostante è semplice: i comportamenti direttamente correlati alla performance accademica determinano il successo accademico.

Vi sono a tal proposito numerose ricerche (e.g., Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Robbins et al., 2002) che suggeriscono relazioni tra study skills ed esiti accademici.

In particolare numerosi studi hanno sottolineato il ruolo della *gestione del tempo* (time management) come fattore favorente la persistenza studentesca indagandone gli effetti sui college grades (Britton e Tesser, 1991; Trueman and Hartley, 1996); sulla performance accademica (Burt e Kemp, 1994); sul grade point average (Britton e Tesser, 1991) e oggi, alla luce della maggiore complessità dei moderni ordinamenti universitari, si è probabilmente accresciuta la rilevanza di competenze di pianificazione e organizzazione del tempo nelle attività negli studenti.

Britton and Tesser (1991) hanno, ad esempio, trovato una relazione positiva tra pianificazione a breve termine e i voti medi conseguiti dagli studenti, mentre non hanno trovato correlazioni con la pianificazione a lungo termine. Hanno dedotto quindi che la pianificazione a breve termine è una strategia più efficace perché può

essere modulata e adattata a cambiamenti rapidi o a situazioni impreviste consentendo flessibilità.

## **Capitolo 2. La prevenzione del drop-out: le Academic skills**

Prima di affrontare il tema delle Study Skills, è necessaria una breve introduzione sulle Life Skills. Come verrà spiegato nei paragrafi successivi, fondamentali sono l'educazione e la promozione delle life skills negli adolescenti. Ma, per un buon successo scolastico, di rilevante importanza sono le study skills (ovvero le *competenze accademiche* o *strategie di studio* applicate all'apprendimento) e le Academic Skills (ovvero un servizio teso ad aiutare gli studenti nell'affrontare le diverse tipologie di problemi che questi possono incontrare durante il loro percorso accademico).

### **2.1 Le Life skills: educazione alle abilità di vita**

#### **2.1.1 Cosa sono le Life Skills?**

L'espressione Life Skills viene utilizzata per indicare le competenze che permettono agli individui di confrontarsi con le esigenze e i cambiamenti della vita quotidiana. Alcune definizioni sottolineano che le Life Skills sono (W.H.O., 1993a):

- “Capacità di saper condurre relazioni interpersonali e assumere responsabilità legate al proprio ruolo sociale, fare scelte e risolvere conflitti senza ricorrere a comportamenti che danneggino la propria o l'altrui persona” (Elias, 1991).
- “Capacità necessarie all'individuo per operare efficacemente nella società in modo attivo e costruttivo.” (De Bono, 1993).
- “Capacità personali e sociali richieste ai giovani per rapportarsi con fiducia e in modo competente con se stessi, con i coetanei e con la comunità in genere” (Tacade, 1987).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (W.H.O., 1993a), dopo una ricognizione dei programmi di educazione alle Life Skills, ha individuato le abilità psicosociali considerate centrali per la promozione della salute e del benessere dei bambini e degli adolescenti:

- Presa di decisione, la capacità di decidere in modo attivo valutando le possibili alternative e le conseguenze di ciascuna di esse;
- Problem solving, la capacità di affrontare e risolvere in modo costruttivo i problemi della vita quotidiana;
- Pensiero critico, la capacità di analizzare obiettivamente le informazioni e le situazioni valutando criticamente i diversi fattori di influenza;
- Pensiero creativo, la capacità di trovare soluzioni originali rispondendo in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana;
- Comunicazione efficace, la capacità di esprimersi in modo appropriato alla situazione e all'interlocutore sia a livello verbale sia a livello non verbale;
- Relazioni Interpersonali, la capacità di avere e di mantenere relazioni positive in ambito familiare ed extrafamiliare per ricevere sostegno e conforto emotivo;
- Autoconsapevolezza, la capacità di conoscere se stessi, il proprio carattere, i propri punti di forza e di debolezza;
- Empatia, la capacità di sentire e comprendere la vita di un'altra persona, le sue esigenze, i suoi sentimenti;
- Gestione delle emozioni: la capacità di riconoscere le proprie e altrui emozioni e di rispondere ad esse in modo adeguato;
- Gestione dello stress, la capacità di individuare gli stati di tensione e di rendersi conto degli effetti che tali stati producono, per imparare a regolarli.

A queste abilità successivamente sono state affiancate le advocacy skills, che si riferiscono alle abilità di influenza, persuasione sociale e lavoro in rete, molto utili nei programmi di educazione alla salute (W.H.O., 2003).

È opportuno, inoltre, distinguere le Life Skills dalle Livelihood Skills, le quali sono state definite come capacità, risorse ed opportunità necessarie per raggiungere obiettivi individuali e di economia domestica (W.H.O., 2003); esse includono abilità tecniche e vocazionali (carpenteria, fare il cucito, utilizzare il computer), abilità nel trovare un'occupazione, competenze nell'amministrazione degli affari e del denaro e nell'imprenditoria. Pur ricoprendo un ruolo importante per lo sviluppo e la salute dell'individuo, i programmi di Life Skills non comprendono l'insegnamento delle Livelihood Skills.



La Pan American Health Organization (2001) e l'Organizzazione Mondiale della Sanità (2003) hanno raggruppato le Life Skills in tre categorie di abilità di base: sociali, cognitive e nella gestione delle emozioni. L'approccio dell'educazione alla Life Skills, tuttavia, non considera separatamente queste abilità ma come complementari e trasversali a tutte le aree di adattamento psicologico e sociale dei bambini e degli adolescenti. Ad esempio, un programma il cui obiettivo è la promozione della competenza sociale nei bambini, insegnerà diversi modi di comunicare i sentimenti (un'abilità sociale), di manipolare le situazioni sociali (un'abilità cognitiva) e di gestire le reazioni ai conflitti (un'abilità di gestione emozionale).

L'efficacia dei programmi basati sull'insegnamento delle Life Skills rivolti agli adolescenti è stata dimostrata in diversi ambiti della prevenzione e della promozione del benessere. Infatti, diversi studi attestano l'efficacia di programmi di Life Skills nel ridurre i comportamenti delinquenti (Elias, 1991), i comportamenti violenti (Tolan & Guerra, 1994) e gli episodi di criminalità tra i giovani (Englander-Golden, & Satir, 1989); nel ritardare l'età d'inizio dell'uso di alcol, tabacco e altre droghe (Botvin, Eng., & Williams, 1984; Botvin, Baker, Botvin, Filazzola, & Millman, 1980; Caplan et al., 1992; Errecart et al., 1991; Griffin & Svendsen, 1992; Hansen, Johnson, Flay, Graham, & Sobel, 1988; Werner 1991); nel ridurre i comportamenti sessuali a rischio (Kirby, 1997; Postrado & Nicholson, 1992; Schinke, Blythe & Gilchrest, 1981; W.H.O., 1994; Zabin, Hirsch, Smith, Streett, & Hardy, 1986); nel prevenire fenomeni di rifiuto dei pari (Mize & Ladd, 1990) e di bullismo (Olewus, 1990); nel controllo della rabbia (Deffenbacher, Oetting, Huff & Thwaites, 1995; Deffenbacher, Lynch, Oetting & Kemper, 1996; Feindler, Ecton, Kingsley, & Dubey 1986); nel promuovere un buon adattamento e favorire il successo scolastico (Elias, Gara, Schulyer, Brandon-Muller & Sayette, 1991) e ridurre problemi emotivi (McConaughy, Kay & Fitzgerald, 1998); nel sostenere l'autostima (Young, Kelley & Denny, 1997).

### ***2.1.2. La promozione delle Life Skills nella scuola***

L'educazione alle Life Skills è molto di più di una strategia di prevenzione, rappresenta il riconoscimento del diritto/dovere dei giovani ad assumere la responsabilità della propria salute e del proprio percorso formativo e d'intraprendere

azioni positive per sé promuovendo relazioni sociali costruttive ed efficaci (W.H.O., 1993a, 1993b, 1994, 1996, 1998).

La scelta prioritaria di promozione le Life Skills nella scuola nasce dalla consapevolezza che queste abilità dovrebbero far parte del comune repertorio di competenze psicosociali dei giovani, per affrontare le difficoltà legate al cambiamento ed alle aspettative nei loro confronti (Bombi, Baumgartner, 2002). Infatti, l'educazione alle Life Skills mira fundamentalmente ad accrescere e incoraggiare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità dei giovani, attraverso il rafforzamento delle capacità individuali. Inoltre, pur differendo negli obiettivi e nei contenuti da una cultura all'altra, l'educazione alle Life Skills mantiene tre principi comuni (W.H.O., 1993):

1. è finalizzata a promuovere il benessere psicologico e la competenza dei giovani nel far fronte alle le varie difficoltà della vita;
2. è basata su una metodologia centrata sul soggetto e orientata all'attività;
3. intende promuovere e rafforzare nei giovani la capacità di assunzione di responsabilità nelle proprie azioni.

La scuola, in quanto agenzia educativa, rappresenta un luogo privilegiato per la trasmissione e l'acquisizione di competenze psicologiche e sociali indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni, dall'infanzia all'adolescenza alla vita adulta. In particolare, l'OMS raccomanda la realizzazione di percorsi formativi basati sulle Life Skills nelle scuole di ogni ordine e grado, per la credibilità di cui godono le scuole nella comunità e perché in esse è possibile accedere ad ampie popolazioni di bambini e adolescenti, disporre delle infrastrutture necessarie e di insegnanti esperti, valutare gli effetti dei programmi a breve e lungo termine (W.H.O., 1993).

La scuola, di ogni ordine e grado, è individuata come il luogo più appropriato per la realizzazione dell'insegnamento delle Life Skills per le seguenti ragioni (W.H.O., 1993):

- possibilità di accesso ad ampie popolazioni di bambini e adolescenti;
- disponibilità delle infrastrutture necessarie;
- disponibilità di insegnanti esperti;
- prestigio e credibilità nella comunità;
- possibilità per valutazioni a breve e a lungo termine.

Gli elementi chiave di un programma basato sull'educazione alle Life Skills corrispondono all'insegnamento delle Life Skills, accompagnato dalla presentazione di contenuti informativi (percezioni, stereotipi, statistiche sociali, ecc.) e dall'utilizzo di una metodologia attiva d'insegnamento-apprendimento.

L'inserimento dell'educazione alle Life Skills dovrebbe idealmente riguardare tutte le scuole di diverso ordine e grado e lungo tutto l'arco dello sviluppo dello studente a partire dalla scuola materna fino al compimento delle scuole secondarie superiori.

Inoltre l'educazione alle Life Skills dovrebbe far parte del percorso scolastico, non come una delle discipline aggiuntive, ma come un processo di formazione, trasversalmente e longitudinalmente integrato al processo didattico (P.A.H.O., 2001).

## **2.2 Le Study skills e le abilità fondamentali per il successo scolastico.**

Il tentativo di definizione delle abilità di studio o study skills è frutto di un'analisi della letteratura relativamente recente. Le abilità di studio hanno interessato educatori e insegnanti da più di un secolo (Moore, Readance & Rickelman, 1983; Richardson, Robnolt & Rhodes, 2010). Manuali per studenti sull'argomento sono stati pubblicati a partire dal 1940.

Negli anni '50 e '60 del '900, i docenti universitari di psicologia e di studio dell'educazione usarono le ricerche, la teoria e l'esperienza coi loro studenti come base per scrivere i manuali. Marvin Cohn, nel suo libro del 1978 "*Helping Your Teen-Age Student*", basò i consigli per i genitori sulla sua esperienza come ricercatore e capo della clinica della lettura dell'università, che guidò adolescenti e giovani adulti.

Nel 1979, Anderson afferma che studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere attentamente il testo (o di ascoltare una lezione) al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova. Aggiunge, inoltre, che le strategie di studio sono procedure controllabili e potenzialmente consapevoli, attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti

successivi, e possono essere classificabili in relazione alla fase di studio (organizzazione, comprensione, memorizzazione, ripasso).

Nel 1986, quando il libro *“Essential Guide to Test Taking for Kids”* del Dr. Gary Gruber fu pubblicato per la prima volta, l’autore aveva già scritto 22 libri sull’esigenza di avere test standardizzati. Un lavoro in due volumi, uno per le scuole medie e l’altro per le superiori, contenente metodi per fare i test e completare i compiti.

Successivamente, Tabberer, nel 1987, definisce le abilità di studio come abilità di lettura e di pensiero indispensabili per qualsiasi attività di studio (Masterman, 2005).

Un anno dopo, Mariani, nel suo testo *“Lingua e Nuova Didattica”* (1988), definisce l’abilità di studio come il risultato di più dimensioni tra loro interagenti: a) capacità operative che comprendono operazioni cognitive, come ad esempio, il saper rielaborare un testo dopo averlo letto; tale capacità presuppone la messa in opera di operazioni cognitive quali il selezionare e riorganizzare le informazioni producendo una sintesi, ma anche l’utilizzo concreto di un’adeguata strumentazione tecnica che faccia da supporto alle operazioni della mente; b) insieme degli atteggiamenti e dei valori nei confronti dell’apprendimento, introducendo il tema della motivazione e, in particolare, della disponibilità dello studente a considerare utile quanto si sta studiando; c) abitudini di lavoro, ossia la pratica concreta dell’abilità stessa nelle effettive situazioni di lavoro.

Altri autori specificano che le abilità di studio comprendono: lettura, ascolto, ricezione ed elaborazione dell’informazione, in modo efficiente, per la memorizzazione dei contenuti da studiare (Wooten, 1999).

Solo nel 1993, Reynolds e Werner specificano che le abilità di studio comprendono sia abilità sia strategie di apprendimento. Per abilità di apprendimento si indicano abilità quali lettura, scrittura, ricerca e organizzazione del materiale; in aggiunta, sono necessarie strategie di apprendimento, ovvero strategie di selezione e organizzazione delle abilità sopra elencate.

Altri autori, in anni diversi, descrivono le abilità di studio come un’abilità complessa che dipende dallo sviluppo di alcuni fattori per un apprendimento di successo

(Wooten, 1999; Frender, 2003; Pauk, 2010): a) tecniche di apprendimento e memoria; b) utilizzo di abilità di lettura correlate; c) attività come prendere appunti, sottolineare, fare riassunti; d) gestione del tempo.

Comincia a prendere forma un tentativo di definizione complessa e multidimensionale di abilità di studio che comprende diverse variabili che possono essere insegnate: cognitive, metacognitive/strategiche e motivazionali/emotive (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Concludendo, quindi, lo studio è un'attività complessa in cui interagiscono, in un processo circolare, variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Nel 2008, Kartika afferma che le abilità di studio possono essere insegnate con tre focus differenti quali: a) competenze generiche (Masterman, 2005; Thomas, 1994) insegnando ad esempio tecniche per la lettura come il metodo SQ3R; b) competenze specifiche del corso: come fare l'analisi testuale in Letteratura Inglese o l'esecuzione di un esperimento in una classe di Fisica (Masterman, 2005); c) competenze specifiche di un determinato ambiente professionale (Thomas, 1994).

Nel 2013, Cottrell afferma che il termine “study skills” è usato per riferirsi a qualcosa di più complesso delle semplici competenze accademiche, includendo diverse abilità quali: capacità di autogestione dello studio; abilità accademiche; abilità sociali per lo studio con altri; capacità di gestione del compito. La prima di queste abilità aiuta nello sviluppo delle successive.

Data quest'ottica multidimensionale, nella definizione dell'oggetto di studio è necessario specificare il focus di analisi della letteratura e, quindi, nel nostro caso, la scelta di un quadro teorico di riferimento che permetta la descrizione di programmi efficaci ed efficienti, ma soprattutto operativi, in un'ottica di ricerca applicata, evidence based.

Tipi di abilità:

- **Rehearsal and rote learning.** La memorizzazione è il processo in cui si affida qualcosa alla memoria. L'atto di memorizzare è spesso un processo mentale volontario intrapreso per immagazzinare nella memoria, per essere poi richiamati successivamente, dettagli quali ad esempio: esperienze, nomi, appuntamenti, indirizzi, numeri di telefono, liste, storie, poemi, immagini,

mappe, diagrammi, fatti, musica o altre informazioni visive, uditive o tattili. La memorizzazione può fare anche riferimento al processo di conservazione di particolari informazioni nella memoria di un dispositivo. Una delle strategie più basilari di apprendimento di un'informazione è quella di ripeterla semplicemente, in maniera mnemonica. Solitamente, ciò include leggere attentamente e ricopiare gli appunti o leggere attentamente il libro di testo.

- **Reading and listening.** Il punto debole dell'apprendimento mnemonico è il fatto che questo implica uno stile di lettura e di ascolto passivo. Educatori come John Dewey hanno affermato che gli studenti hanno bisogno di imparare a sviluppare il pensiero critico – ossia mettendo in discussione e soppesando le cose man mano che le imparano. Ciò può essere fatto durante le lezioni o mentre si leggono i libri. Un metodo utile nel primo approccio con l'oggetto di studio è il metodo *REAP*<sup>10</sup>. Questo metodo aiuta gli studenti a incrementare la loro comprensione del testo e ad avvicinare la loro idea a quella dell'autore. *REAP* è l'acronimo per **R**ead (leggere), **E**ncode (codificare), **A**nnotate (commentare) e **P**onder (riflettere).
  - a) Read: leggere una sezione per discernerne l'idea
  - b) Encode: parafrasare l'idea dell'autore con parole proprie (dello studente)
  - c) Annotate: commentare la sezione con comprensioni critiche e altre note rilevanti
  - d) Ponder: riflettere su quanto letto attraverso il pensiero, lo scambio di idee con altri e la lettura di materiale correlato. In tal modo si facilita l'elaborazione e la realizzazione della zona di sviluppo prossimale.

Commentare e Codificare aiutano lo studente a rielaborare il contenuto in maniera concisa e coerente che va ad aggiungersi ad un eloquente e simbolico fondo di conoscenza. Tra i metodi annotativi utilizzati troviamo: annotazione del sunto, annotazione di domande organizzative, annotazione intenzionale e annotazione interrogativa.

---

<sup>10</sup> Sheryn Spencer-Waterman (9 gennaio 2014). Handbook on Differentiated Instruction for Middle & High Schools. Routledge. p. 61

Un metodo usato per focalizzarsi sulle informazioni chiave quando si studia acriticamente dai libri è il metodo *PQRST*<sup>11</sup>. Questo metodo aiuta a stabilire la priorità delle informazioni in maniera direttamente proporzionale al loro utilizzo durante l'esame. *PQRST* è l'acronimo di **P**review (prima impressione), **Q**uestion (domanda), **R**ead (lettura), **S**ummary (riassunto), **T**est (test).

- a) Preview: lo studente guarda l'argomento da imparare dando una rapida occhiata ai titoli principali o ai punti del programma
- b) Question: lo studente formula delle domande a cui risponderà a seguito di un attento esame del/degli argomento/i
- c) Read: lo studente legge attentamente il materiale correlato, concentrandosi sulle informazioni che più si collegano alle domande formulate in precedenza
- d) Summary: lo studente riassume l'argomento, puntualizzando ciò che ha compreso. Ciò può includere appunti, diagrammi a ragnò, diagrammi di flusso, diagrammi con etichette, mnemotecnica o anche registrazioni audio
- e) Test: lo studente risponde alle domande abbozzate in precedenza, evitando di aggiungerne altre che possano sviare o cambiare il soggetto.

Esistono numerosi studi provenienti da università di tutto il mondo che dimostrano che la comunicazione tra pari può aiutare straordinariamente ad accrescere migliori abitudini di studio. Uno studio dimostra che un aumento medio del 73% è stato riscontrato in coloro che avevano preso parte alle classi sottoposte all'indagine. Una lettura veloce, sebbene allenabile, porta a una minore accuratezza, comprensione e conoscenza.

- **Flashcard training (allenamento con schede didattiche).** Le schede didattiche (flashcards) sono spunti visivi su schede. Possono essere utilizzati in vari modi nell'insegnamento e apprendimento, ma possono essere usati anche per il ripasso. Gli studenti spesso preparano le proprie flashcards, o delle schede più dettagliate - spesso in formato A5, sulle quali sono riportati brevi sommari. Essendo divise e separate, hanno il vantaggio di permettere agli studenti di riordinarle, farne una selezione da rileggere, o sceglierle in maniera random per esercitarsi.

---

<sup>11</sup> Gopalakrishnan, Karthika (2009-01-08). " Students tackle stress as board exams draw". The Times Of India .

- **Keywords.** I metodi di sintesi variano a seconda dell'argomento, ma per lo più prevedono la riduzione di grandi quantità informative di un corso o di un libro in brevi note. Spesso, queste sono a loro volta riassunte in nozioni chiave.
  - Riassunti organizzati: come ad esempio diagrammi ad albero che mostrano le parole chiave, le definizioni e relazioni, spesso in una struttura ad albero.
  - Diagrammi a ragno: usare dei diagrammi a ragno o delle mappe mentali può essere un metodo efficace di collegare i concetti tra di loro. Possono essere utili per preparare i saggi e le risposte negli esami. Questi strumenti forniscono un riepilogo visivo dell'argomento che preserva la sua struttura logica, con linee usate per evidenziare come le diverse parti siano collegate tra di loro.
  
- **Visual imagery.** Si pensa che alcuni studenti abbiano un metodo di studio visivo e che traggano grandi benefici dall'usare tecniche visive per facilitare la codifica e la memorizzazione delle informazioni prese dai loro studi, molto spesso fortemente verbali. Alcune tecniche di memorizzazione fanno uso della memoria visiva, come ad esempio il *metodo di loci*, un sistema di visualizzazione delle informazioni chiave in luoghi fisici reali, ad esempio intorno ad una stanza.
  - I diagrammi sono spesso strumenti sottovalutati. Possono essere usati per riunire tutte le informazioni insieme e per esercitarsi riorganizzando ciò che è stato imparato in modo da produrre qualcosa di pratico e utile. Possono anche aiutare a richiamare velocemente alla memoria le informazioni apprese, soprattutto se gli studenti realizzano i diagrammi durante lo studio. Le immagini possono poi essere trasformate in flashcards, che sono strumenti per un



ripasso veloce dell'ultimo momento più efficaci di una lettura di tutto il materiale.

- **Acronyms and mnemonics.** Quello del promemoria è un metodo di organizzazione e memorizzazione delle informazioni. Alcuni usano una semplice frase o un fatto come innesco per una più lunga lista di informazioni. Ad esempio, i punti cardinali di una bussola possono essere ricordati nel loro corretto ordine con la frase “Never Eat Shredded Wheat”. Iniziando dal nord, le prime lettere di ogni parola richiamo i punti della bussola in senso orario.
  
- **Exam strategies.**
  - Il metodo *Nero-Rosso-Verde* (sviluppato grazie ai fondi del Royal Literary Fund) aiuta gli studenti ad assicurarsi che ogni aspetto della domanda posta sia stato considerato, sia durante gli esami che nelle esercitazioni. Gli studenti sottolineano le parti rilevanti della domanda usando tre diversi colori (o degli equivalenti). Il *nero* indica le istruzioni lampanti, cioè qualcosa che deve essere fatto chiaramente; una direttiva o un comando ovvio. Il *rosso* indica un punto di riferimento o un input necessario di qualsiasi tipo, che generalmente a che fare con definizioni, termini, autori citati, teorie etc. (sia esplicitamente che implicitamente riferito). Il *verde* indica i gremlins, che sono segnali sottili che uno può facilmente perdere, o una luce verde che da un indizio su come procedere, o dove porre l'enfasi nella risposta.
  - Un altro famoso metodo di studio è il P.E.E.; Point, Evidence e Explain che aiuta gli studenti a scomporre le domande d'esame in modo da massimizzare i voti durante l'esame. Molte scuole incoraggiano a esercitarsi con questo metodo prima dell'esame.

- **Spacing.** La spaziatura, chiamata anche da alcuni apprendimento distribuito, aiuta le persone a ricordare tutte o quasi tutte le informazioni per un periodo di tempo maggiore rispetto all'utilizzo di una sola abilità di studio. Usare la spaziatura insieme ad altri metodi di studio può incrementare la memoria e la performance nei test. La spaziatura è utile soprattutto per memorizzare e ricordare nuovo materiale. La teoria della spaziatura consiste nel dividere una singola sessione in sessioni più piccole che possono essere fatte in ore se non giorni separati invece di accumulare tutto lo studio in un'unica e lunga sessione di studio. Lo studio non richiederà più tempo di quanto non avrebbe richiesto originariamente e non si studia di più, semplicemente questo strumento permette di ricordare le cose per un periodo di tempo più lungo. La scienza che sta alla base di questo metodo deriva dalla legge di Jost del 1897 ossia *“If two associations are of equal strength but of different age, a new repetition has a greater value for the older one”* (se due associazioni hanno la stessa forza ma età differenti, una nuova ripetizione ha un valore maggiore per quella più vecchia). Ciò significa che se una persona studia due cose una volta, in momenti differenti, quella studiata più di recente sarà più facile da ricordare.
- **Time management, organization and lifestyle changes.** Spesso, i miglioramenti nell'efficacia dello studio possono essere ottenuti tramite cambiamenti di cose non collegate al materiale di studio in sé, come ad esempio: la gestione del tempo, l'incremento della motivazione, evitando di procrastinare e migliorando il sonno e la dieta.
  - La gestione del tempo nelle sessioni di studio punta ad assicurare che le attività che apportano il maggior beneficio abbiano una maggiore attenzione. Il sistema di semafori rappresenta un metodo semplice di identificare l'importanza delle informazioni, evidenziando o sottolineando le informazioni con i colori:
    - a) verde: gli argomenti da studiare per primi; importanti e anche semplici

b) giallo/arancio: argomenti da studiare successivamente; importanti ma che richiedono tempo

c) rosso: la più bassa priorità; complicati e non vitali.

Questo ricorda agli studenti di iniziare dalle cose che porteranno il beneficio più immediato, mentre gli argomenti in rosso sono da affrontare solo se rimane del tempo.

Il concetto è simile all'analisi ABC, comunemente usato dai lavoratori per darsi delle priorità. Alcuni siti web (come FlashNotes) possono essere usati per ottenere ulteriore materiale di studio e possono aiutare a migliorare la gestione del tempo ed incrementare la motivazione.

- Oltre alla gestione del tempo, importante è il sonno; il giusto riposo migliora la memorizzazione. Gli studenti sono generalmente più produttivi al mattino più che nel pomeriggio.
- Oltre alla gestione del tempo e al sonno, lo stato d'animo emotivo può essere importante durante lo studio. Se una persona è calma o nervosa in aula; replicare quell'emozione può essere d'aiuto nello studio. Replicare l'emozione e lo stesso stato d'animo in cui si era durante le lezioni aumenta la probabilità di ricordare maggiori informazioni. Questo vale anche nell'altra direzione; se qualcuno è giù di morale ma normalmente calmo in aula, è meglio aspettare di sentirsi più calmi prima di studiare. Al momento dell'esame o durante la lezione si ricorderà molto di più.

- **Study environment.** Lo studio può anche essere più efficace se si cambia ambiente mentre si studia. Ad esempio: la prima volta che si studia il materiale, uno può studiare in camera da letto, la seconda volta può studiare fuori, a l'ultima in un bar. Il ragionamento che sta alla base è che quando un individuo cambia il proprio ambiente, il cervello associa diversi aspetti

dell'apprendimento e dà una comprensione maggiore e crea percorsi cerebrali aggiuntivi coi quali accedere alle informazioni. In questo contesto, ambiente può significare molte cose; dal luogo, ai suoni, agli odori, e altri stimoli incluso il cibo. Parlando di ambiente e della sua influenza sullo studio e la memorizzazione, Carey afferma che *“un semplice cambio nel luogo di lavoro ha migliorato la capacità di recupero (memoria) del 40%”*<sup>12</sup>. Un altro cambio dell'ambiente può essere la musica di sottofondo; se una persona studia ascoltando musica ed è in grado di ascoltare la stessa musica durante l'esame riesce a ricordare un numero maggiore di informazioni studiate. Secondo Carey *“la musica di sottofondo si intreccia inconsciamente nel tessuto della memoria”*<sup>13</sup>. Questa “distrazione” di sottofondo aiuta a creare ricordi più vividi del materiale studiato.

- **Analogues.** Le analogie possono creare modelli mentali fuorvianti e superficiali nell'apprendimento.
- **Concept mapping.** Vi è un certo consenso circa l'efficacia della mappatura concettuale come strumento di apprendimento.

### **2.3 Due modelli di Academic Skills a confronto: le SkillsUSA e le Study Guidance dell'Università di Oxford.**

Le academic skills nascono e si sviluppano come servizio teso ad aiutare gli studenti nell'affrontare le diverse tipologie di problemi che questi possono incontrare durante il loro percorso accademico. Nel mondo anglosassone le academic skills sono attive in quasi tutte le università, pubbliche e private, ed in modo strutturato e continuativo si occupano del supporto degli studenti e di tutto il personale accademico e amministrativo. La nascita di questi servizi è legata alla possibilità di rispondere al problema dell'abbandono universitario che si riflette, per le singole università, come

---

<sup>12</sup> Carey, Benedict (2015). *The Surprising Truth About How We Learn And Why It Happens*. New York: Random House. p. 62.

<sup>13</sup> Carey, Benedict (2015). *The Surprising Truth About How We Learn And Why It Happens*. New York: Random House. p. 51

perdita di credito e disagio economico (Di Fabio, 1999). Alcune ricerche dimostrano come, nelle università americane e anglosassoni, l'indice di abbandono degli studenti iscritti ai primi anni sia alto e come molto spesso gli studenti cambino idea rispetto al percorso intrapreso. Il drop-out si presenta come un fenomeno difficile da affrontare e legato a un fenomeno multi causale composto da diversi fattori psicologici e demografici. In questo senso le università inglesi e americane mettono in atto dei programmi esperienziali all'interno dei quali si vanno a rafforzare determinati fattori che sono correlati ad una maggiore integrazione degli studenti universitari e che rendono più basso il rischio di abbandono, specialmente nel corso del primo anno. In quest'ambito il servizio delle academic skills si presenta come uno spazio professionale specifico, gratuito e privato, nel quale lo studente ha la possibilità di affrontare i propri problemi legati allo studio e a tutti i fattori personali ed emotivi che possono metterlo in difficoltà durante il suo percorso verso il conseguimento della laurea.

### ***2.3.1 SkillsUSA e la collaborazione tra studenti, insegnanti e industrie.***

SkillsUSA è un'associazione nazionale di soci che aiuta gli studenti delle superiori, dell'università e delle medie che si preparano per una carriera nel settore commerciale, per occupazioni in servizi tecnici e qualificati, comprese le professioni sanitarie, e per l'istruzione superiore. SkillsUSA è una collaborazione tra studenti, insegnanti e industrie che lavorano insieme per assicurare che l'America abbia una forza lavoro qualificata. SkillsUSA aiuta ogni studente ad eccellere.

Più di 360.000 studenti e tutor si uniscono ogni anno a SkillsUSA, che è composta da più di 19.000 rami locali e 52 associazioni statali e territoriali. Nel 2016, 20.365 insegnanti hanno prestato servizio come membri professionali a SkillsUSA tutor. Combinando il numero di studenti iscritti, si raggiunge una quota annuale di oltre 420.000 membri. SkillsUSA ha aiutato più di 12.5 milioni di membri sin dalla sua fondazione nel 1965.

Figura 10 - Schermata del sito <https://www.skillsusa.org/>



SkillsUSA consente ai suoi membri di diventare lavoratori di livello mondiale, leader e cittadini americani responsabili. SkillsUSA migliora la qualità della futura forza lavoro della nostra nazione attraverso lo sviluppo di un quadro di abilità che include abilità personali, lavorative e tecniche basate sullo studio universitario.

Produce la più altamente qualificata forza lavoro nel mondo, dando a ogni membro l'opportunità di avere successo nella carriera.

Più di 600 imprese, aziende e organizzazioni lavorative supportano attivamente la SkillsUSA a livello nazionale attraverso aiuti finanziari, donazioni in natura, e la partecipazione dei loro membri nelle attività della SkillsUSA. Molti altri lavorano direttamente con le associazioni statali e i rami locali. L'impegno delle aziende per il campionato annuale nazionale SkillsUSA è valutato a più di 36 milioni.

Offre opportunità a livello locale, statale e nazionale per gli studenti di imparare e mettere in pratica abilità personali, lavorative e tecniche. Queste tre componenti formano il quadro SkillsUSA, un piano per la preparazione alla carriera. I rami locali portano avanti un programma completo di lavoro e molti studenti partecipano anche alle conferenze statali e di quartiere. Ai campionati SkillsUSA, più di 6000 studenti competono, ogni giugno, in 100 aree di abilità professionali e di leadership. Queste competizioni tecniche nazionali aiutano a stabilire degli standard aziendali per i corsi di formazione professionale e i lavoratori senza esperienza. SkillsUSA è riconosciuto

dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti come un modello di successo della formazione per lo sviluppo dei giovani, guidato dai datori di lavoro.

SkillsUSA offre molte risorse a educatori e studenti. Il Chapter Excellence Program premia i risultati dei rami locali per quanto riguarda il quadro SkillsUSA delle abilità personali, lavorative e tecniche. Lo SkillsUSA Career Essentials è la soluzione ai bisogni dell'industria e dell'educazione di preparare studenti pronti per la carriera che siano produttivi e promuovibili. Insieme al Foundations, Experiences e Assessments, il programma aiuta gli studenti a sviluppare le abilità, le attitudini e i valori che li aiuteranno a spiccare tra gli altri candidati sul mercato della manodopera specializzata.

Jump into STEM! fornisce ai membri SkillsUSA gli strumenti e le attività per aiutare gli studenti delle scuole sia elementari che medie a prendere parte a esperienze professionali interattive. Student2Student Mentoring dà agli studenti delle scuole superiori l'opportunità di fare da mentore a studenti più piccoli sull'esplorazione delle carriere lavorative. Career Safe è un programma OSHA online di formazione sulla sicurezza della durata di 10 ore che fornisce agli studenti delle credenziali lavorative. La SkillsUSA Championships Technical Standards è la guida ufficiale della competizione, con una lista completa di competenze e di abilità accademiche innate.

Indipendentemente dal fatto che gli studenti siano orientati verso l'università o verso il lavoro, questo tipo di educazione li aiuterà a prepararsi per il futuro. In effetti, gli studenti universitari possono ottenere esperienze lavorative che li aiutino a definire i loro piani per la carriera, a identificare un appropriato corso di studi e che contribuiscano a pagare le tasse universitarie.

### ***2.3.2 Study Guidance dell'Università di Oxford***

L'Università di Oxford ha una struttura collegiale distintiva. Studenti e accademici beneficiano dell'appartenenza sia all'Università, a una grande istituzione di fama internazionale, sia ad una piccola comunità accademica interdisciplinare.

Ci sono 38 college di Oxford, che sono finanziariamente indipendenti e autonomi, ma si rifanno all'università centrale in una sorta di sistema federale.

I College e l'Università lavorano insieme per organizzare l'insegnamento e la ricerca, e molti membri dello staff di Oxford terranno sia un college che una postazione universitaria.

L'Università offre servizi agli studenti centralizzati, tra cui carriere e consulenze, oltre a risorse come biblioteche, laboratori e musei.

L'insegnamento si basa sulle seguenti modalità:

- Insegnamento tradizionale.
- Tutorial, fondamentali per studiare a Oxford, offrendo agli studenti l'opportunità di discutere ed esplorare la loro materia in piccoli gruppi con un esperto del settore.
- L'Università supervisiona gli studenti laureati e esamina le tesi di laurea.
- Organizzazione di seminari e di laboratorio per studenti universitari e laureati.

All'interno dell'Università di Oxford sono stati sviluppati dei servizi, denominati “*Study Guidance*”, che permettono agli studenti di accedere a competenze di studio, orientamento e risorse formative, materiali del corso, rapporti e moduli di progressione, nonché studio all'estero, stato degli studenti e informazioni sulle sospensioni.

Figura 11 1 Schermata del sito <https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance?wssl=1>



Nello specifico:

- **Study skills and training.** Sono consigli sulle buone norme universitarie che includono evitare il plagio, gestire il proprio tempo, lettura, presa di appunti, referenze e ripasso. È inoltre possibile consultare il proprio manuale e tutor del corso/supervisore laureato per consigli specifici sulla propria disciplina.
- **Undergraduate guidance.** Collegamenti al sistema di segnalazione dei tutor online (OxCORT), ai manuali dei corsi, agli elenchi delle lezioni e alle informazioni sulle sospensioni.
- **Graduate guidance.** Una guida che riporta agli elenchi delle lezioni, ai manuali, ai rapporti di supervisione, alle fasi di ricerca, moduli di progressione e informazioni sulle sospensioni.
- **Supportive resources.** Un elenco di libri e risorse online per aiutare lo studente a rimanere aggiornato sui suoi studi.
- **Expedition council.** Per ottenere il riconoscimento e il sostegno dell'Università per le proprie spedizioni attraverso il Consiglio per le Spedizioni.
- **Study abroad.** Una guida su cosa prendere in considerazione se si sta pensando di studiare, lavorare, o condurre una ricerca in un altro paese.
- **Intellectual property.** L'Università rivendica la proprietà di determinate forme di proprietà intellettuale, ma generalmente non rivendica la proprietà del copyright creato dagli studenti.

## 2.4 Perché utilizzare un metodo e-learning?

Prima di passare al capitolo successivo, dove verrà illustrata l'ideazione di un Academic skills in formato e-learning, è doveroso soffermarci sul perché scegliere e utilizzare un apprendimento online.

Se lo sviluppo della conoscenza nell'era dell'informazione è una attività tecnologicamente assistita (Garrison & Anderson, 2003) l'e-learning declina in pieno le esigenze di una formazione che intende fornire pari opportunità di accesso al sapere, che vuole consegnare gli strumenti per la costruzione di percorsi originali di conoscenza e le competenze necessarie per la formulazione di soluzioni nuove.

Nel 2000 la Commissione Europea approva l'iniziativa "eLearning - pensare all'istruzione di domani" attraverso la quale mira a promuovere una "cultura digitale" per tutti, attraverso l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione accompagnata da una profonda riorganizzazione delle strutture di apprendimento che non comprendano soltanto l'aspetto tecnologico, ma soprattutto l'uso didattico della tecnologia e la gestione dei mutamenti. Il documento definisce l'e-learning come «l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza» (Commissione Europea, 2000) e individua le linee di forza dell'e-learning nel creare le condizioni adatte all'elaborazione di contenuti, servizi e ambienti di apprendimento moderni e didatticamente appropriati, sia in tema di istruzione e di formazione permanente sia come strategia coordinata per favorire l'occupabilità, l'imprenditorialità, l'adattabilità e le pari opportunità.

La definizione che ne dà l'ANEE (Associazione Nazionale Editoria Elettronica) è più articolata in quanto mette chiaramente in evidenza che la complessità dell'e-learning deriva dalla molteplicità degli ambiti che ne sono coinvolti: i modelli didattici, l'organizzazione delle informazioni e dei contenuti, gli stili di comunicazione e di apprendimento, e dalla costante tensione a non fare dell'online una semplice riproduzione delle tradizionali pratiche educative trasmissive, attraverso la digitalizzazione dei materiali da erogare in rete, ma una strategia collaborativa che nasce dalla consapevolezza che la conoscenza è un processo di negoziazione dialogico tra i soggetti coinvolti.

*«L'E-learning è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto sia il processo formativo. Per prodotto formativo si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione in formato digitale attraverso supporti informatici o di rete. Per processo formativo si intende invece la gestione dell'intero iter didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. In questa dimensione il vero valore aggiunto dell'E-learning emerge nei servizi di assistenza e tutorship, nelle modalità di interazione sincrona e asincrona, di condivisione e collaborazione a livello di community. Peculiarità dell'E-learning è l'alta flessibilità garantita al discente dalla reperibilità sempre e ovunque dei contenuti formativi, che gli permette l'autogestione l'autodeterminazione del proprio apprendimento; resta tuttavia di primaria*

*importanza la scansione del processo formativo, secondo un'agenda che responsabilizzi formando e formatore al fine del raggiungimento degli obiettivi didattici prefissati» (ANEE, 2003).*

La maggior parte delle piattaforme per l'e-learning combina varie tecnologie: siti Internet; video e presentazioni da scaricare e visionare con vari formati; *chat*; blog; *irouppure* o software collaborativo; *e-portfolio*; classi virtuali.

I *player* principali al momento sono tre (cfr. box di approfondimento): **EdX**, **Coursera** e **Udacity**. Vi è poi un'impressionante serie di piattaforme, di cui si fornisce di seguito una lista non esaustiva:

- *Google Coursebuilder*: si tratta di un'interessante piattaforma realizzata con tecnologia Google. È stata studiata per essere *user-friendly*, ad elevata accessibilità, molto potente per gli studenti e capace di includere revisioni successive. Ospita un gran numero di corsi. Vi partecipano non solo studenti di college e università, ma anche organizzazioni non-profit e istituti della fascia K-12. I corsi includono, tra l'altro, Information Visualization, Teoria dei Giochi, Mapping con Google, Digital Learning, YouTube Creator Academy e molti altri ancora. Un elemento interessante è la possibilità di integrare apps che potrebbero in futuro giocare un ruolo importante nel *mobile learning*;
- *Class2Go*: originariamente realizzata dalla Stanford University, è ora connessa con EdX, con l'obiettivo di creare uno dei sistemi più potenti sul mercato. È utilizzabile non solo per l'e-learning, ma anche per il lavoro collaborativo. Stanford University ha creato una serie di partnership con le maggiori piattaforme quali Coursera e Venture Lab;
- *Desire2Learn*: comprende 650 istituzioni in 20 diversi Paesi e coinvolge 20 università. Le lezioni sono basate sul web, ma ottimizzate anche per tablet e smartphone. Qui è possibile, oltre che seguire lezioni online, annotare, sottolineare i testi, scaricare documenti in formato e-book e distribuire i materiali con sistemi come Dropbox o Skydrive;
- *Moodle*: è una piattaforma sviluppata sotto licenza GNU (General Public Licence, la cui sigla è un acronimo ricorsivo che significa "GNU's not Unix"), estremamente popolare, con una vastissima comunità online

soprattutto nel mondo accademico. Moodle può essere usata su macchine con protocolli molto comuni. Supporta forum di discussione, messaggi e *chat line*, online news, annunci, *download* di file, quiz e risorse wiki. È gratis e comprende 38.000 siti da 198 nazioni;

- *Blackboard*: è stata una delle prime piattaforme sul mercato, e oggi offre tutte le più importanti funzionalità per l'e-learning a una comunità di milioni di utenti. È di grande efficacia soprattutto per le interazioni tra studenti e docenti, e tra gruppi di discussione;
- *Pathwright*: realizzata per soddisfare le esigenze di educatori e studenti, risulta particolarmente semplice per la gestione dei contenuti didattici (grazie anche al collegamento con YouTube e Scribd). Offre un collegamento diretto tra professori e studenti, basandosi sull'interattività tra i due attori. È possibile creare un singolo corso o un'intera "scuola" online, ma anche realizzare corsi aziendali fruibili ovunque. Le pagine create possono contenere lectures, testi, esercizi, o altri tipi di risorsa didattica. È anche possibile condividere appunti, domande e discussioni, ricevere valutazioni e correzioni da parte degli insegnanti. Pathwright è una piattaforma a pagamento e il costo incrementa proporzionalmente al livello di insegnamento;
- *Docebo LMS*: completamente gratuita, è diventata oggi una delle piattaforme più utilizzate a livello internazionale grazie alla completezza delle funzionalità offerte ed alla semplicità d'uso. È utilizzabile anche per la formazione aziendale e per la Pubblica Amministrazione. Il software permette l'integrazione dei materiali già realizzati dai professori (file PowerPoint, Pdf, video, ecc.) ed è altamente personalizzabile;
- *Instructure-Canvas*: basata sul sistema del cloud, è entrata nel mondo dei MOOCs creando Canvas Network. Il sistema cerca di sperimentare nuovi metodi pedagogici e nuove modalità multimediali;
- *A-Tutor*: si tratta di un sistema di learning content management system basato su web. Questa piattaforma è divenuta popolare e conta 25.000 utenti registrati. Con tale piattaforma, professori e studenti possono organizzare i corsi, scambiarsi messaggi, creare workshop, corsi collaborativi e blog, inviare materiali e contenuti, e archiviare file online;

- *E-College*: è uno dei portali più popolari dedicati a studenti, professori, formatori e aziende. Offre lezioni virtuali ed è strutturato in modo molto semplice, adattandosi alle necessità degli utilizzatori. Questa piattaforma è in grado di organizzare e sviluppare elearning software application e di supportare i servizi di varie istituzioni, college e università. La piattaforma può raccogliere video e lezioni live-session;
- *Captivate*: sviluppata da Adobe, fa parte di eLearning suite. Con gli anni è diventata una delle piattaforme più popolari tra studenti e formatori. Non necessita di particolari conoscenze ed è molto adattabile alle esigenze dell'utente (layout grafico, supporti multimediali, sincronizzazioni audio). È in grado di produrre output files in un'ampia gamma di formati. Un elemento interessante è la facilità di creare e mettere risorse didattiche online (ad esempio con la funzionalità drag and drop);
- *Articulate*: strumento di facile ed immediato utilizzo per la creazione, rapida ed efficace, di percorsi di e-learning;
- *Learnmate*: il sistema è pensato per la gestione di classi e attività di laboratorio, e permette la valutazione dei risultati degli studenti in tempo reale. Supporta animazioni, grafici, quiz, video, audio e molto ancora. Una caratteristica peculiare riguarda la facilità con cui riesce a veicolare sul desktop degli studenti i materiali di studio;
- *Claroline*: ottimizzata sia per l'e-learning che per l'e-working, permette ai docenti di realizzare corsi online ed organizzare lezioni ed attività collaborative sul web. Disponibile in 35 lingue, è strutturata per "spazi" associati ai vari corsi o alle attività didattiche. Ogni "spazio" offre una serie di strumenti per gestire i contenuti delle lezioni, organizzare le attività educative e supportare l'interazione tra gli studenti;
- *Sakai*: sviluppata da un'associazione composta da università e aziende, questa piattaforma include forum, chat rooms, message center. Oggi ne fanno parte oltre 150 istituti.
- *eFront*: è stata pensata con particolare attenzione alla formazione aziendale;
- *ILIAS*: sviluppata in Germania, è oggi molto popolare soprattutto in Europa. Offre tutte le funzionalità tipiche delle piattaforme LMS;

- *LAMAS*: Learning Activity Management System è una piattaforma altamente intuitiva per la creazione di attività di apprendimento in sequenza. Include attività individuali, per piccoli gruppi di lavoro e per classi intere;
- *Open Conference Systems*: appositamente pensata per conferenze in ambito educativo, permette la creazione di mini siti web dedicati a conferenze, con call for papers, proposte per articoli, raccolta di atti, funzionalità di registrazione dei partecipanti.

## **Capitolo 3. Sviluppo di Academic skills in modalità e-learning**

Indagando le abilità di studio e gli studi condotti su questo tema, appare evidente come sia necessario considerare due variabili importanti, su cui si sono sviluppati studi e indagini: da una parte, le caratteristiche e le differenze individuali dello studente, dall'altra, le strategie che lui stesso utilizza (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Inoltre, è necessario tenere in considerazione il fatto che molte ricerche siano state condotte nel contesto occidentale, americano in particolare, e quindi siano influenzate dalle caratteristiche peculiari sociali e culturali di tale ambiente. Alcune indagini crossculturali sottolineano, appunto, i limiti di una generalizzazione degli interventi e delle pratiche didattiche a contesti socio-culturali differenti (Braten & Olaussen, 1998; Entwistle, Tait & McCune, 2000).

Secondo l'analisi proposta da Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten e Freebern (1997) le difficoltà di studio possono dipendere da tre diverse tipologie di variabili: a) la natura del testo da studiare; b) lo stile di insegnamento del docente e c) le abilità di studio dei ragazzi.

Una distinzione proposta da Biggs (1997) contrappone tre diversi approcci allo studio: superficiale, profondo e strategico. Lo studente utilizza un approccio superficiale allo studio quando tende semplicemente a memorizzare e riprodurre il materiale ed è motivato principalmente dalla paura dell'insuccesso. Egli utilizza, diversamente, un approccio profondo quando è spinto da un sincero interesse ad acquisire nuove conoscenze ed è impegnato in un reale sforzo di approfondimento dei contenuti.

Quando uno studente, infine, ha un approccio strategico verso l'apprendimento, mira a perseguire il successo e sceglie l'uno o l'altro dei due approcci in funzione del contesto specifico.

Numerose sono le ricerche che hanno cercato di individuare le strategie utilizzate dagli studenti di successo (della scuola secondaria di secondo grado e frequentanti l'Università). In particolare, Moè e De Beni, nel 1995 e nel 2001, sottolineano che la

differenza tra studenti di successo e non, si basa su aspetti del comportamento di studio definibili a più livelli: cognitivo, metacognitivo e motivazionale.

In questi anni la ricerca psicologica ha preso in esame le abitudini di studio degli studenti e ha cercato di mettere in luce le relazioni tra il modo di studiare e il rendimento scolastico, allo scopo di descrivere gli aspetti strategici, metacognitivi e motivazionali che caratterizzano lo studente di successo: De Beni, Moè e Rizzato, descrivono, in una rassegna pubblicata nel 2003, le diverse strategie cognitive e metacognitive utilizzate dagli studenti universitari. Si dimostra che gli studenti di successo sono flessibili nella scelta delle strategie (Wood, Motz & Willoughby, 1998), preferiscono adottare strategie basate sulla schematizzazione ed elaborazione personale del materiale piuttosto che strategie guidate dal testo (Ley & Young, 1998), mettono in atto molteplici comportamenti che facilitano uno studio strategico e motivato, adattando le proprie conoscenze e abilità alle diverse situazioni (Moè & De Beni, 2000; Chemers, Hu & Garcia, 2001), sono più metacognitivi (De Beni, Moè & Rizzato, 2003), hanno una buona autoregolazione della propria attività di studio (Hofer, Yu & Pintrich, 1998), sono più organizzati (Moè & De Beni, 2000), e più abili nella valutazione della propria preparazione (Drew & Watkins, 1998). Presentano, inoltre, uno stile attributivo centrato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè & De Beni, 2002), si pongono principalmente obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999), hanno livelli alti di motivazione intrinseca (Albaili, 1997) e di autoefficacia (Wolters, 1998).

Infine, altri studi hanno dimostrato che le emozioni legate all'attività di studio svolgono un ruolo importante nel processo di apprendimento e siano strettamente collegate ad aspetti cognitivi e motivazionali (Boekaerts, 2003).

Sulla base delle differenze individuali (abilità cognitive, metacognitive e motivazionali) vengono progettati strumenti e strategie strutturati di metodo di studio che combinano tecnologie nate dalla scienza comportamentale e aspetti prettamente cognitivi.

Dal punto di vista sperimentale, la ricerca ha riguardato l'uso di specifiche strategie che Cornoldi, De Beni e il gruppo MT, nel 2001, suddividono in:

1. Strategie di elaborazione dell'informazione e di memorizzazione: classici studi sperimentali hanno indagato le differenze evolutive (o fra gruppi diversi) e le



implicazioni dell'uso di processi cognitivi di base o di strategie di memorizzazione. Un esempio celebre di questo tipo ha portato alla distinzione fra elaborazione profonda (o significativa) e superficiale del materiale di elaborazione (Craik & Lockhart, 1972);

2. Mnemotecniche: molte ricerche hanno esaminato gli effetti nell'uso di specifiche tecniche mnemoniche, che non fanno parte del bagaglio naturale di strategie che un individuo sviluppa, ma possono essere apprese e utilizzate per specifici contesti, per esempio per memorizzare precise nozioni, date, nomi, parole straniere, oppure per organizzare in modo sequenziale le informazioni, per predisporre una scaletta di recupero ad esempio (Higbee, 2001);

3. Strategie utilizzate tipicamente nell'attività scolastica: Hartley nel 1998 ha individuato una scaletta delle attività principali svolte dagli studenti con una serie di suggerimenti specifici per ogni punto preso in analisi;

4. Metodi strutturati di studio: i programmi più strutturati includono l'insegnamento di numerose strategie che fanno riferimento al momento della lettura o al momento della memorizzazione. Tutte queste strategie sono considerate procedure controllabili e potenzialmente consapevoli attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti successivi e, attingendo alle abilità cognitive e metacognitive, riguardano ciascuna delle fasi che costituiscono l'abilità di studio: organizzazione, comprensione, memorizzazione e ripasso.

Per poter sviluppare il modulo di Academic Skills, sono state prese in esame le strategie sviluppate da Cornoldi, De Beni e il gruppo MT nel 2001; destrutturate e raggruppate nei seguenti moduli, che verranno poi analizzati singolarmente nei prossimi paragrafi:

- Metodo di studio;
- Organizzazione dello studio;
- Abilità scolastiche;
- Strategie d'esame.

### 3.1 Introduzione al sito

Come già affermato nel capitolo precedente, la maggior parte delle piattaforme per l'e-learning combina varie tecnologie: siti Internet; video e presentazioni da scaricare e visionare con vari formati; *chat*; blog; *irouppure* o software collaborativo; *e-portfolio*; classi virtuali.

All'interno di questo capitolo verrà sviluppato un modello di Academic Skills attraverso l'utilizzo di Google Sites.

Il titolo del sito, *Guida per il tuo successo universitario* (<https://sites.google.com/view/studyskillsguidance/home?authuser=1>), sta ad indicare quelle linee sviluppate sistematicamente, sulla base di conoscenze continuamente aggiornate e valide, redatte allo scopo di migliorare le proprie study skills, necessarie per il successo scolastico, nonché universitario (*tutte le immagini che seguiranno sono state catturate dal sito*).



Le abilità di studio (study skills), *competenze accademiche* o *strategie di studio*, sono strategie applicate all'apprendimento. Sono, generalmente, fondamentali per il successo scolastico, e ritenute essenziali per ottenere buoni voti nonché utili per l'apprendimento nel corso della vita di ognuno.

Le study skills sono una gamma di abilità che servono ad affrontare il processo di organizzazione e acquisizione di nuove informazioni, della loro memorizzazione o ad affrontare le valutazioni. Essi includono: le mnemotecniche, che aiutano nel

memorizzare liste di informazioni; la lettura efficace; le tecniche di concentrazione; e la presa di appunti in maniera efficiente.

Sebbene vengano spesso lasciati agli studenti e alla loro rete di supporto, le study skills sono sempre più inseriti nell'insegnamento nelle scuole superiori e all'università.

In generale, ogni capacità che incrementi l'abilità dell'individuo di studiare, assimilare e richiamare informazioni utili per il superamento di un esame può essere definita una study skill, e può includere la gestione del tempo e le tecniche motivazionali.

Le study skills sono tecniche discrete che possono essere acquisite, generalmente in breve tempo, e applicate a tutti, o quasi tutti, i campi di studio. Vanno quindi distinte dalle strategie che sono specifiche di un particolare campo di studio (es. musica o tecnologia), e dalle abilità intrinseche dello studente, quali ad esempio l'intelligenza o lo stile di apprendimento.

Il termine study skills è usato per le strategie di apprendimento generiche, le abilità per specifici corsi di studio. Esistono molti lavori teorici sull'argomento, tra cui un vasto numero di libri famosi e siti web.

## **3.2 Contenuti**

### *3.2.1 Metodo di Studio*

Come osserva Higbee (1979), un tipico piano elementare seguito da molti studenti è quello di affrontare direttamente la lettura di un testo, sottolineando le parti che trovano e che ritengono più importanti. Di fatto è stato sperimentato che il classico metodo di studiare sottolineando le frasi più importanti, può interferire anziché essere facilitante, con l'apprendimento di un testo (Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001).



Come osserva Higbee (1979), un tipico piano elementare seguito da molti studenti è quello di affrontare direttamente la lettura di un testo, sottolineando le parti che trovano e che ritengono più importanti. Di fatto è stato sperimentato che il classico metodo di studiare sottolineando le frasi più importanti, può interferire anziché essere facilitante, con l'apprendimento di un testo (Palladino, Cornoldi, De Beni & Pazzaglia, 2001).

I programmi sul metodo di studio si presentano più strutturati e vasti, potendo includere l'insegnamento di numerose strategie che fanno riferimento al momento della lettura (e a modalità diverse, quali scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare a punti precedenti, saltare a passi seguenti, individuare punti importanti, leggere analiticamente, parafrasare, sottolineare) o al momento della memorizzazione (come la ripetizione meccanica o integrativa, l'uso di immagini mentali, l'associazione significativa, l'organizzazione, la formazione di mappe/schemi, il riassunto, la stesura di note).

Di seguito, si descrivono i metodi di studio strutturati più citati dalla letteratura di riferimento e presentati in ordine cronologico.

I programmi sul metodo di studio si presentano più strutturati e vasti, potendo includere l'insegnamento di numerose strategie che fanno riferimento al momento della lettura (e a modalità diverse, quali scorrere velocemente il testo, rileggere, tornare a punti precedenti, saltare a passi seguenti, individuare punti importanti, leggere analiticamente, parafrasare, sottolineare) o al momento della memorizzazione (come la ripetizione meccanica o integrativa, l'uso di immagini mentali, l'associazione significativa, l'organizzazione, la formazione di mappe/schemi, il riassunto, la stesura di note).

Di seguito, si descrivono i metodi di studio strutturati più citati dalla letteratura di riferimento e presentati in ordine cronologico:

- **SQ3R (Robinson, 1941).** Il metodo di studio SQ3R è, storicamente, il primo metodo di studio definito e proposto. La sua applicazione prevede di sfogliare il materiale (Survey), porsi delle domande (Question), leggere una prima volta (Read), rileggere analizzando bene il testo (Reread), ripetere appena finito di leggere (Recite) e ripassare (Review) (Robinson, 1970). La prima formulazione del metodo, nel 1946, è stata rivista dall'autore che l'ha migliorata aggiungendo aspetti relativi alla motivazione, alla concentrazione, alla programmazione della propria attività di studio (quando e dove studiare), alle strategie da adottare per sostenere gli esami. Egli ha, inoltre, introdotto delle varianti del metodo utili per studiare tipi diversi di materie, sottolineando l'importanza di riuscire a utilizzarlo in maniera elastica, variandolo rispetto alle caratteristiche del materiale. L'utilizzo del metodo

deriva dal fatto che esso permette ai ragazzi di formulare delle aspettative, che funzionano da organizzatore anticipato, di riflettere personalmente sul materiale e di rielaborarlo durante il ripasso. Di certo, svolgono un ruolo fondamentale aspetti quali il livello di allenamento (è necessario un periodo di pratica prima che il metodo diventi automatizzato) e il grado di motivazione di chi apprende. Infatti, la maggiore difficoltà sorge nel momento in cui bisogna convincere i ragazzi sull'utilità del metodo, perché succede spesso che venga ritenuto troppo dispendioso in termini di tempo (Forrest-Pressley & Gillies, 1983).

- **Structured Overview (Earle, 1969).** Il metodo Structured Overview consiste nella preparazione di uno schema del contenuto del testo da parte dell'insegnante (Preparation), nella presentazione e discussione dello schema prima della lettura (Presentation) e infine nella lettura e confronto con lo schema (Follow Up) (Earle, 1969). Il metodo è risultato efficace, almeno per alcune materie, perché l'uso di uno schema anticipatorio permette di familiarizzare con i concetti chiave e il vocabolario, comprendendo le relazioni fra i concetti (Albanese, Doudin & Martin, 1995).
- **ReQuest (Manzo, 1969).** Il metodo ReQuest (Manzo, 1969) comprende due fasi, nella prima gli studenti e l'insegnante leggono mentalmente il brano, nella seconda si pongono delle domande relative a quanto letto. L'efficacia di questo metodo si basa sul fatto che il porre e porsi delle domande aumenta la comprensione, garanzia di un ricordo migliore (Albanese, Doudin & Martin, 1995).
- **PQ4R (Thomas, 1972).** Undici anni dopo la sua prima versione (SQ3R), Robinson, con l'aiuto di Thomas, ha aggiornato il proprio metodo, chiamandolo PQ4R, dalle iniziali delle sei operazioni che gli autori richiedono di fare a uno studente. Infatti, un ragazzo che studia dovrebbe compiere le seguenti operazioni:

- *Preview*: scorrere preliminarmente il testo per individuarne gli argomenti principali, individuare le sezioni che lo compongono e che andranno studiate ad una ad una, esaminare le figure e i grafici;
- *Questions*: porsi delle domande che riguardano il nocciolo del testo (per esempio se si sta studiando un paragrafo dal titolo “Carlo Magno lottò contro gli Arabi” si possono immediatamente ipotizzare domande che utilizzano le 5w: what-che cosa, who-chi, where-dove, why-perchè, which-quale);
- *Read*: leggere attentamente il paragrafo, cercando di fornirsi risposte alle domande appena formulate;
- *Reflect*: riflettere su quanto si sta leggendo o si è appena letto, cercare degli esempi, mettere in relazione quanto di nuovo è contenuto nel testo con quello che precedentemente già si sapeva;
- *Recite*: cercare di ripetersi quanto letto e le risposte che già ci si è dati, senza poter guardare il testo (il testo si può riguardare in un secondo momento per un controllo e il reperimento delle informazioni che non si ricordavano);
- *Review*: passare in rassegna l’intera parte cercando di ricordarne i principali concetti e fare un ripasso generale (quando si sono studiati separatamente vari paragrafi o sezioni di una parte più ampia).

Bibi e Arif, nel 2011, dimostrato l’efficacia di questa strategia di studio con studenti della scuola secondaria del Pakistan, migliorandone significativamente il rendimento scolastico.

- **DRTA (Stauffer, 1975)**. Il metodo DRTA (Directed Reading and Thinking Activity) considera la lettura come un processo di pensiero (Stauffer, 1975). L’applicazione di questo metodo prevede che il lettore predica il contenuto del materiale che sta per leggere (prima fase), legga mentalmente per cercare elementi a favore delle proprie predizioni (seconda fase), verifichi, attraverso dei ragionamenti, la veridicità delle proprie aspettative (terza fase).

- **REAP (Eanet & Manzo, 1976).** Il metodo REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder) mira alla comprensione profonda del materiale e si basa sull'assunto che il lettore non è consapevole del contenuto studiato finché non lo comunica. L'applicazione prevede di interpretare l'idea dell'autore (Read), tradurla in parole proprie (Encode), annotarla (Annotate) e ragionarci sopra rifacendosi alle annotazioni (Ponder) che sono la parte fondamentale del metodo (Eanet & Manzo, 1976). Diversi autori dimostrano l'efficacia nell'utilizzo di questa strategia nel migliorare la performance di comprensione del testo in studenti della scuola primaria (Tasdemir & Mehmet, 2010; Tiruneh, 2014).
- **LETME (Shenkman, 1985).** Si tratta di una procedura che guida gli studenti attraverso i processi di collegamento con le proprie conoscenze pregresse ed è così composta (Shenkman & Cukras, 1985):
  - linking: selezionare le conoscenze principali;
  - extracting information: estrarre le informazioni principali;
  - transforming: organizzare le informazioni;
  - monitoring: monitorare i progressi;
  - expanding: generalizzare le conoscenze.

Nel 2006, Cukras implementa l'utilizzo di questa procedura per aiutare gli studenti universitari di New York a diventare più autonomi. Lo studio condotto ha l'obiettivo di confrontare diverse procedure e correlare i risultati ottenuti, con quelli dei test di verifica. Lo studio dimostra una correlazione tra l'attuazione del programma di studio e di controllo per l'apprendimento autogestito e i risultati predittivi di performance del test. Lo studio ha, inoltre, concluso che gli studenti affinano la loro capacità di selezionare e variare le loro strategie di apprendimento.



DRTA (Stauffer, 1975)

Il metodo DRTA (Directed Reading and Thinking Activity) considera la lettura come un processo di pensiero (Stauffer, 1975). L'applicazione di questo metodo prevede che il lettore predica il contenuto del materiale che sta per leggere (prima fase), legga mentalmente per cercare elementi a favore delle proprie predizioni (seconda fase), verifichi, attraverso dei ragionamenti, la veridicità delle proprie aspettative (terza fase).



REAP (Eanet & Manzo, 1976)

Il metodo REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder) mira alla comprensione profonda del materiale e si basa sull'assunto che il lettore non è consapevole del contenuto studiato finché non lo comunica. L'applicazione prevede di interpretare l'idea dell'autore (Read), tradurla in parole proprie (Encode), annotarla (Annotate) e ragionarci sopra rifacendosi alle annotazioni (Ponder) che sono la parte fondamentale del metodo (Eanet & Manzo, 1976). Diversi autori dimostrano l'efficacia nell'utilizzo di questa strategia nel migliorare la performance di comprensione del testo in studenti della scuola primaria (Tasdemir & Mehmet, 2010; Tiruneh, 2014).



LETME (Shenkman, 1985)

Si tratta di una procedura che guida gli studenti attraverso i processi di collegamento con le proprie conoscenze pregresse ed è così composta (Shenkman & Cukras, 1985):

- linking: selezionare le conoscenze principali;
- extracting information: estrarre le informazioni principali;
- transforming: organizzare le informazioni;
- monitoring: monitorare i progressi;
- expanding: generalizzare le conoscenze.

- **MURDER (Dansereau, 1985).** Il metodo MURDER (Mood, Understand, Recall, Detect, Elaborate, Review) è basato sull'apprendimento cooperativo fra studenti, sistema particolarmente valido per aumentare la motivazione e stabilire un clima di classe positivo. I passi fondamentali previsti dal metodo MURDER, proposto da Dansereau (1985) sono:

- instaurarsi, ancor prima di iniziare a studiare, di un atteggiamento mentale positivo eventualmente diretto al tipo di test atteso (Mood);
- leggere cercando di cogliere le idee principali (Understand);
- riassumere senza più guardare il testo (Recall),
- controllare il testo per cogliere eventuali errori o omissioni (Detect),
- mettere in atto strategie per memorizzare (Elaborate) e, infine,
- ripassare (Review).

Dansereau (1985), nel presentare il programma, espone sia delle possibili strategie generali (dirette al testo) che delle strategie di sostegno (dirette al soggetto che apprende). Tra le prime, si parla di strategie quali parafrasi-immaginazione, reticolo, analisi dei concetti chiave, tutte strategie che implicano la rielaborazione del materiale. Fra le seconde, si considera la



progettazione dello studio, la concentrazione e il monitoraggio, ovvero aspetti di metacognizione che tengono in considerazione il ruolo attivo del soggetto che apprende, ruolo che può essere sostenuto dall'aggiunta al training strategico di un training metacognitivo (Albanese, Doudin & Martin, 1995).

- **SST (2013).** Nel 2013, un gruppo di ricercatori della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università della Malesia (Motevalli, Roslan, Sulaiman, Hamzah, Che Hassan & Garmjani, 2013) hanno pubblicato un articolo nel quale descrivono l'utilizzo di quello che definiscono Study Skill Training per insegnare a controllare l'ansia, promuovendo il successo scolastico. Il training proposto in questo studio si compone di 8 sessioni di consulenza psico-educativa di 90 minuti ciascuna che affrontano le due componenti interconnesse considerate dal gruppo di ricercatori:

1. Study habits (abitudini di studio): gestione del tempo; pianificazione dello studio; miglioramento della lettura e della capacità di riassumere; controllo dell'attività (control study behavior);
2. Test taking skills: vedere la lunghezza della prova (verifica); stimare il tempo per ogni domanda; rispondere ad una domanda alla volta; tornare sulle domande più difficili in un secondo momento; trattare separatamente le domande a risposta libera e quelle con risposta obbiettiva.

L'SST ha dimostrato di migliorare i processi cognitivi, che interessano l'organizzazione dell'informazione, l'elaborazione e recupero, degli studenti che hanno partecipato allo studio.

### *3.2.2 Organizzazione dello studio*

In questo sotto paragrafo verranno elencate le abilità organizzative efficaci e necessarie per un buon successo universitario. Tra queste abilità troviamo la gestione del tempo.

La Gestione del tempo (o Time management) è un processo di pianificazione e controllo del tempo utilizzato per specifiche attività, in particolare per aumentare l'efficacia, l'efficienza e la produttività. Il Time management può essere migliorato

da una serie di competenze, strumenti e tecniche utilizzate al fine di realizzare specifiche attività, progetti ed obiettivi entro un determinato periodo di tempo. Tutto questo comprende una vasta gamma di attività, come pianificazione, allocazione, definizione degli obiettivi, delega, analisi del tempo, monitoraggio, organizzazione, programmazione e definizione delle priorità. Inizialmente veniva utilizzata in attività commerciali o di lavoro, ma alla fine il termine è stato ampliato per includere anche ogni attività personale, come disciplina di tecniche cognitive comportamentali. Un sistema di gestione del tempo consiste di un insieme di processi, strumenti, tecniche e metodi, nonché una necessità da utilizzare in ogni progetto di sviluppo, in quanto ne determina il tempo di completamento e il suo campo di applicazione.

Stephen R. Covey ha elaborato per la Gestione del Tempo, uno schema di classificazione:

1. Prima generazione: di fatto consistono in promemoria acustici, sveglie, orologi con timer, con possibile applicazione su personal computer. Possono essere utilizzati per avvisare una persona nel momento in cui deve essere eseguito un compito determinato.
2. Seconda generazione: consiste nella progettazione e nella preparazione tramite agenda, post-it, taccuino, calendario degli appuntamenti, ecc. e include la definizione degli obiettivi.
3. Terza generazione: consiste nella pianificazione, con priorità di controllo (attraverso l'uso di un organizer personale, oggetti di carta, il computer o sistemi PDA – based), attività su base giornaliera. Questo approccio utilizza periodi di tempo anche per chiarire valori e priorità.

Quarta generazione: efficienza e azione proattiva, utilizzando uno degli strumenti di cui sopra; obiettivi posti e ruoli, come elemento di controllo del sistema per favorire l'importanza oltre l'urgenza

Le strategie di Time management sono spesso associate con la raccomandazione di impostare obiettivi personali, un progetto, in un piano d'azione, composto da un elenco di attività semplici. Sia per le attività individuali che per gli obiettivi si può stabilire un punteggio di importanza, istituire scadenze e priorità assegnate. Si raccomanda un periodo di programmazione giornaliera, settimanale, mensile o di altro tipo nei diversi campi di pianificazione o di revisione:

- **La lista dei compiti (in gergo: to-do list oppure things-to-do)** è una lista delle cose da fare utile per ricordare, utilizzate nel corso dell'autogestione, nel corso della spesa, nel business management, nel project management, e nel software engineering, e queste possono essere utilizzate e applicate nella lista dei compiti per lo studio.

Quando uno degli obiettivi della giornata viene completato, la missione si considera riuscita. Sull'agenda si riporta quindi l'avvenuto successo, evidenziando la conclusione del compito.

La scrittrice Julie Morgenstern suggerisce anche "cose da fare e da non fare" nel time management, che includono:

- a) Tracciare tutto ciò che è importante, attraverso un elenco di attività
- b) Creare un'"oasi di tempo" per controllare la gestione
- c) Dire di no
- d) Definire le priorità
- e) Non mollare mai
- f) Non pensare che le attività critiche si possano risolvere nel tempo libero

Inoltre, ci sono vari modi per stabilire delle priorità:

- **Analisi ABC.** Una tecnica utilizzata a lungo nella gestione aziendale è la classificazione di grandi quantità di dati in gruppi, spesso chiamati A, B e C, da cui il nome, attività classificate secondo questi criteri generali:

- a) Compiti valutati essere urgenti e importanti.
- b) Compiti che sono importanti ma non urgenti.
- c) Compiti né urgenti né importanti.

Ogni gruppo viene successivamente ordinato per priorità. Per precisare ulteriormente le priorità, si decide di forzare tutte le attività classificate "B" nei gruppi "A" o "C". L'analisi ABC può includere anche più di tre gruppi. L'analisi ABC è spesso combinata all'analisi paretiana.

- **Analisi paretiana.** Questa analisi ipotizza che l'80% delle attività possono essere completate nel 20% del tempo disponibile. Il restante 20% dei compiti verrà completato nell'80% del tempo. Questo principio è utilizzato per ordinare le attività in due parti. In base a questa forma di "Pareto-efficienza", si raccomanda che ai compiti che rientrano nella prima categoria venga assegnata una priorità più alta.

La legge 80/20 può essere applicata anche per aumentare la produttività: si è ipotizzato che l'80% della produttività può essere ottenuta realizzando il 20% dei compiti. Se la gestione del tempo ha come obiettivo la produttività, allora questo 20% di compiti dovrebbero ottenere la priorità più alta.

Dipende dal metodo adottato per completare l'operazione. Vi è sempre un modo più semplice e veloce per completare l'operazione. Se si utilizza un metodo complesso occorrerà più tempo, perciò si dovrebbe sempre cercare di trovare vari modi con cui completare ogni attività.

- **Metodo Eisenhower.** I compiti vengono posti nel quadrante specifico. Tutte le attività sono valutate secondo quattro criteri:

1. importante e urgente: attività da eseguire al più presto e di persona;
2. importante e non urgente: attività a cui porre una scadenza e da eseguire personalmente;
3. non importante e urgente: attività da delegare se possibile;
4. non importante e non urgente: attività da eliminare.

	Urgente	Non Urgente
Importante	1 Il bambino piange La cucina va a fuoco Qualcuno chiama	2 Esercitare la Vocazione alla pianificazione
Non importante	3 Interruzioni Distrazioni Altre chiamate	4 Divertimento Lavoro inutile Perdita di tempo

Una "Eisenhower box" base. Serve per aiutare a valutare urgenza e importanza. I compiti vengono posti nel quadrante specifico.

Riguardo a questo metodo è stata attribuita a Dwight D. Eisenhower la frase: "Ciò che è importante raramente è urgente e ciò che è urgente raramente è importante."

	URGENTE	NON URGENTE
IMPORTANTE	1 <b>da Fare</b> Fare con urgenza non delegabile	2 <b>da Fare</b> Fare con urgenza delegabile
NON IMPORTANTE	3 <b>da Delegare</b> Fare con urgenza delegabile	4 <b>da non Fare</b> Fare con urgenza non delegabile

**Metodo Eisenhower.** I compiti vengono posti nella quadrante specifica.

Tutte le attività sono valutate secondo quattro criteri:

1. importante e urgente: attività da eseguire al più presto e di persona;
2. importante e non urgente: attività a cui porre una scadenza e da eseguire personalmente;
3. non importante e urgente: attività da delegare se possibile;
4. non importante e non urgente: attività da eliminare.

Riguardo a questo metodo è stata attribuita a Dwight D. Eisenhower la frase: "Ciò che è importante raramente è urgente e ciò che è urgente raramente è importante."



**Metodo POSEC.** POSEC è l'acronimo di Priorità con l'Organizzatore, la razionalizzazione, risparmio e Sostenitori. Il metodo impone un modello che sottolinea il senso immediato ad un individuo medio la sicurezza emotiva e monetaria. Suggerisce che partecipando alla propria responsabilità personale in primo luogo, ne consegue che è maggiormente in grado di assumersi responsabilità collettive.

Analoga all'acronimo della gerarchia dei auto realizzazione, possiamo individuare la gerarchia motivazionale di Abraham Maslow:

1. Prioritize - (Priorità) Definite il vostro tempo e definite la vostra vita vincente.
2. Organizing - (Organizzare) Cose da fare per ottenere sicurezza e stabilità, che dovrete portare a termine regolarmente per avere successo.
3. Streamlining - (Flusso) Cose che non vi piacciono fare, ma che vi devono fare.
4. Economizing - (Razionalizzare) Cose che dovrebbero fare solo che possono essere piacevoli da fare, ma non è così pressante l'urgenza.
5. Contributing - (Contribuire) Prestare attenzione alle poche cose rimaste che fanno la differenza.



- **Metodo POSEC.** POSEC è l'acronimo di Priorità con l'Organizzatore, la razionalizzazione, risparmio e Sostenitori. Il metodo impone un modello che sottolinea il senso immediato ad un individuo medio la sicurezza emotiva e monetaria. Suggerisce che partecipando alla propria responsabilità personale in primo luogo, ne consegue che è maggiormente in grado di assumersi responsabilità collettive.

Analoga all'acronimo della gerarchia dei auto realizzazione, possiamo individuare la gerarchia motivazionale di Abraham Maslow :

1. Prioritize - (Priorità). Definite il vostro tempo e definite la vostra vita vincente.
2. Organizing - (Organizzare) Cose da fare per ottenere sicurezza e stabilità, che dovrete portare a termine regolarmente per avere successo.

3. Streamlining - (Flusso) Cose che non ci piace fare, ma che si devono fare.
4. Economizing - (Economizzare) Cosa si dovrebbero fare e/o che possono essere piacevoli da fare, ma non è così pressante l'urgenza.
5. Contributing - (Contribuire) Prestare attenzione alle poche cose rimaste che fanno la differenza.

### 3.2.3 Abilità scolastiche

Per abilità scolastiche si intendono tutte quelle competenze necessarie a svolgere compiti prettamente scolastici, come prendere appunti, come ricercare e selezionare informazioni, come fare una relazione e, di conseguenza, come evitare il plagio. Di seguito verranno esplicitati nel dettaglio:



Per abilità scolastiche si intendono tutte quelle competenze necessarie a svolgere compiti prettamente scolastici, come prendere appunti, come ricercare e selezionare informazioni, come fare una relazione e, di conseguenza, come evitare il plagio. Di seguito verranno esplicitati nel dettaglio:



## Come prendere appunti

Quando ci si trova in una situazione in cui non si dispone di un metodo adeguato per conservare ed accumulare l'enorme volume di informazioni preziose in ambito lavorativo, scolastico o universitario, raggiungere il proprio obiettivo può essere molto difficile. Esistono diversi metodi per provare ad accumulare più informazioni possibili, per esempio registrando la lezione attraverso dispositivi tecnologici di varia natura appoggiati sulla cattedra del docente di turno. Oppure tutti con la testa china nel tentativo disperato di trascrivere più informazioni possibili cercando, allo stesso tempo, di non perdere il filo della lezione. È importante raggiungere il giusto equilibrio tra comprensione generale dei temi e acquisizione delle informazioni più importanti. Esiste una vasta gamma di metodi per trascrivere, registrare o acquisire un gran numero di informazioni. Di seguito ne verranno elencati alcuni, fornendo utili consigli per massimizzare le proprie tecniche e per scoprire qual è la più adatta ad ognuno:

- **Come prendere appunti.** Quando ci si trova in una situazione in cui non si dispone di un metodo adeguato per conservare ed accumulare l'enorme volume di informazioni preziose in ambito lavorativo, scolastico o universitario, raggiungere il proprio obiettivo può essere molto difficile. Esistono diversi metodi per provare ad accumulare più informazioni possibili, per esempio registrando la lezione attraverso dispositivi tecnologici di varia

natura appoggiati sulla cattedra del docente di turno. Oppure tutti con la testa china nel tentativo disperato di trascrivere più informazioni possibili cercando, allo stesso tempo, di non perdere il filo della lezione. È importante raggiungere il giusto equilibrio tra comprensione generale dei temi e acquisizione delle informazioni più importanti. Esiste una vasta gamma di metodi per trascrivere, registrare o acquisire un gran numero di informazioni. Di seguito ne verranno elencati alcuni, fornendo utili consigli per massimizzare le proprie tecniche e per scoprire qual è la più adatta ad ognuno:

1. *Il sistema Cornell.* Il sistema Cornell risale al 1950. Uno dei professori della Cornell University, Walter Pauk, progetta questo sistema e ne favorisce la diffusione scrivendoci sopra un best-seller che ne incoraggiava l'utilizzo. Il metodo si basa sull'utilizzo di un formato rigido, per minimizzare il più possibile il volume degli appunti organizzandoli durante la lezione.

Il foglio sarà diviso in due colonne: una più grande (di solito il 75% del foglio) per prendere appunti sul lato destro e l'altra più piccola per domande e parole chiave sul lato sinistro. È inoltre necessario lasciare circa cinque centimetri, o cinque\sette righe, dal fondo della pagina. L'idea è quella che lo studente utilizzi la colonna più grande per prendere appunti.

Le frasi lunghe dovrebbero essere evitate e le note dovrebbero essere parafrasate ed abbreviate.

È consigliabile prendere appunti entro le 24 ore, di modo da avere ancora impressi nella memoria i concetti di base. Se durante la rilettura dovessero venire in mente delle domande su concetti poco chiari, si possono appuntare nella colonna di sinistra insieme alle parole chiave, identificate per fissare un certo tema.

La colonna di sinistra si può usare anche per scrivere delle domande per le quali si ha già una risposta negli appunti. Questo sarà utile durante il ripasso: ci si può esercitare a rispondere leggendo solo le domande della colonna di sinistra.

Al termine della rilettura si possono usare le righe lasciate vuote sul fondo della pagina per scrivere un breve riassunto.

2. *Registrazione delle lezioni.* Un altro metodo molto utile è la registrazione audio della lezione. Grazie alla tecnologia moderna oggi è semplicissimo: è sufficiente posizionare il proprio registratore oppure il proprio smartphone in una zona adeguata dell'aula, solitamente sulla cattedra o vicino al relatore per evitare i rumori di fondo, avviare la registrazione e controllare periodicamente che continui a funzionare. Questo è un metodo molto utile, specialmente in fase di ripasso, poiché consente allo studente di avere una copia perfetta della lezione originale, senza dover cercare i concetti sui libri o sulle dispense.

Molti dispositivi di registrazione, compresi gli smartphone, consentono di trasferire i file sui propri PC, dando la possibilità di liberare la memoria del proprio device per poterlo utilizzare di nuovo. Anche molti laptop hanno il software e l'hardware necessari per registrare e memorizzare una lezione, come per esempio "Windows Sound Recorder". Per quando riguarda i dispositivi di registrazione si possono trovare on line una grande varietà di software per modificare e migliorare le proprie registrazioni: per esempio è possibile selezionare e trascrivere automaticamente i pezzi più interessanti o più importanti della lezione. Questo permette di risparmiare un bel po' di tempo.

Di seguito verranno elencati alcuni consigli per migliorare le proprie registrazioni:

- a) Controllare di avere sempre batteria e memoria sufficienti, che consentano al dispositivo di funzionare per tutta la durata della lezione che si vuole registrare.
- b) È sempre utile portare con se delle batterie di ricambio o, nel caso degli smartphones, il loro caricabatteria;
- c) Registrare file audio di breve durata, circa 3 o 5 minuti, perché i file più piccoli saranno più facili da memorizzare e trasferire;



- d) Dare ad ogni file salvato un nome chiaro e significativo, utile in seguito per recuperarlo velocemente e per evitare confusione;
- e) Conservare i propri file in cartelle chiaramente etichettate raggruppate per temi o argomenti;
- f) Prima di iniziare la registrazione assicurarsi che il proprio dispositivo di registrazione sia compatibile con il PC sul quale si vogliono scaricare i file;
- g) Considerare la memoria del proprio PC. Assicurarsi che ci sia spazio sufficiente per accogliere tutte le registrazioni di un semestre. In alternativa è necessario procurarsi una pendrive, un disco esterno o dei CD\DVD;
- h) Eseguire sempre il backup dei proprio dati. Molte aziende offrono la possibilità di creare un backup on line; in questo modo non si rischia di perdere i propri dati.

3. *Usare le abbreviazioni.* Tutti i docenti, delle scuole superiori o dell'università, hanno lo stesso problema che li accomuna: il tempo! Il loro piano di lezione prevede di trattare una serie di argomenti in un periodo limitato di tempo. Questo si traduce spesso nel fornire molte nozioni velocemente, senza dar tempo allo studente di appuntare correttamente tutti i concetti. Al fine di non perdere molte informazioni è buona norma utilizzare delle abbreviazioni che sostituiscano la parola completa. Questo è utile ovviamente solo nel caso in cui si riesca successivamente a codificare l'abbreviazione in fase di ripasso.

Oltre ad utilizzare abbreviazioni comuni, come per esempio: “cmq” (comunque) “es.” (esempio) ogni studente può provare voi ad inventarne alcune personali. Una volta identificate le proprie abbreviazioni, devono essere utilizzate il più possibile, di modo da risparmiare tempo evitando così anche di perdere dimestichezza con le stesse.

Un altro consiglio utile è quello di abbreviare i titoli per le lezioni che si ripetono: per esempio “Economia Aziendale” diventerà EA. Si può fare una lista ed una legenda da seguire per evitare confusione.

Sono due le tecniche di abbreviazione fra cui scegliere: la prima utilizza solo le lettere iniziali di una parola (ad esempio “imp” per “importante”, “info” per “informazione”, ecc.) mentre la seconda consiste nello scrivere solamente le consonanti di una parola (ad esempio “mngmt” per “management”, “svlp” per “sviluppo”, ecc.). Quando si usa un’abbreviazione è importante ricordare che ci sarà sempre il contesto ad aiutarci a ricordare esattamente ogni parola.

4. *Usare frasi corte.* Qualunque sia il metodo di abbreviazione adottato, quando si prendono appunti è sempre bene cercare di utilizzare frasi brevi, cercando di riassumere al massimo il concetto.

Così facendo si otterranno due risultati positivi: il primo è quello di fissare sulla carta solo le informazioni veramente necessarie alla comprensione del testo, e il secondo è quello di cominciare a memorizzare le informazioni più importanti.

5. *Semplificare i concetti.* Invece di scrivere parole chiave, brevi frasi o altre annotazioni, alcuni studenti preferiscono dare libero sfogo alla propria creatività e creare delle mappe o dei diagrammi per sottolineare i concetti principali da memorizzare. Creare mappe concettuali è molto utile per riassumere i concetti più importanti e per renderli più chiari da leggere. Al centro della mappa verrà posizionato il concetto principale e da esso partiranno i vari “rami” che collegano il concetto principale alle altre parole chiave, agli altri concetti fondamentali e alle altre annotazioni importanti.

Questa tecnica di scrittura degli appunti è molto utile perché permette di memorizzare meglio i concetti, vedere immediatamente i concetti principali senza averli all’interno di un testo e aiuta nella risoluzione dei problemi. Inoltre, l’aver di fronte tutti i concetti da memorizzare riassunti in un solo foglio aiuterà il cervello a elaborarli, a

memorizzarli e a creare associazioni mentali che permetteranno di ricordare meglio alcune informazioni.

Il fatto che le informazioni siano sparse sulla pagina e occupino una determinata area del foglio aiuta il cervello perché, rileggendo l'informazione, il cervello si ricorderà di quando è stata scritta e riuscirà così a memorizzare meglio l'informazione.

Per questa ragione, con una mappa concettuale il ripasso sarà più veloce e proficuo. Utilizzando una mappa concettuale, si riuscirà a visualizzare e comprendere la struttura di una materia, si comprenderà in che modo le varie informazioni si combinano e questo aiuterà a memorizzare meglio. Le mappe concettuali suddividono una materia in piccole parti, più facilmente distinguibili e accessibili. Grazie all'utilizzo di una mappa concettuale, non si rischia di rimanere "sommerso" dalle informazioni tralasciando concetti importanti.

A una mappa concettuale è facile aggiungere un concetto nuovo, che si è appreso durante lo studio della materia o un concetto che è venuto in mente studiando la mappa concettuale. Per aggiungere un nuovo concetto, basta far partire una linea dal concetto principale e scrivere il nuovo testo. Su una mappa concettuale, si potrà aggiungere un concetto nuovo in maniera più ordinata rispetto agli appunti tradizionali, evitando così incomprensioni mentre si ripassa.

La mappa concettuale può essere molto utile quando si prendono appunti velocemente o quando si discutono concetti generali. La mappa concettuale darà la libertà mentale necessaria a che gli appunti siano creativi e precisi.

6. *Prendere appunti in gruppo.* Può essere molto utile avere un gruppo di amici che frequentano le stesse lezioni e in cui tutti prendano appunti. In questo modo, se un membro del gruppo non può andare a lezione, potrà recuperare gli appunti dai suoi amici.

Inoltre se si perdono gli appunti di una lezione o non si riesce ad annotare un concetto importante, si potrà sempre chiedere ai propri amici di vedere i loro appunti.

Prima di un esame, sarà molto utile poter controllare i propri appunti confrontandoli con quelli degli amici. Infine, si potrà disporre di un gruppo di studio già formato, in cui tutti dispongono di appunti con punti di vista differenti sulla stessa tematica: questo sarà di grande aiuto mentre ripassate.



## Come ricercare e selezionare informazioni

Appare utile, sia per un studio più approfondito, che per la ricerca di un dato argomento e/o tema per relazioni e/o saggi, utilizzare fonti che vanno al di là di quelle proposte dai professori. Internet è un enorme contenitore capace di veicolare le informazioni. Per usufruirne validamente, occorre imparare a ricercare efficacemente ciò che ci occorre, utilizzando tutti gli strumenti a disposizione. Tre sono le azioni:

1. **cercare**, classificare, valutare: ovvero sapersi orientare nello spazio virtuale utilizzando il browser, utilizzare i principali motori di ricerca e le loro funzioni;
2. **ordinare**, classificare, strutturare e sintetizzare le informazioni ottenute;

- **Come ricercare e selezionare informazioni.** Appare utile, sia per un studio più approfondito, che per la ricerca di un dato argomento e/o tema per relazioni e/o saggi, utilizzare fonti che vanno al di là di quelle proposte dai professori. Internet è un enorme contenitore capace di veicolare le informazioni. Per usufruirne validamente, occorre imparare a ricercare efficacemente ciò che ci occorre, utilizzando tutti gli strumenti a disposizione. Tre sono le azioni:

1. cercare, classificare, valutare: ovvero sapersi orientare nello spazio virtuale utilizzando il browser, utilizzare i principali motori di ricerca e le loro funzioni;
2. ordinare, classificare, strutturare e sintetizzare le informazioni ottenute;

3. valutare le risorse in rete secondo la loro pertinenza, veridicità, significatività, efficacia didattica, possibilità e opportunità di utilizzo, qualità dei contenuti.

Inoltre è importante valutare la risorsa o il contenuto web:

- a) la collocazione: come è situato nel contesto, chi sono i destinatari, quali funzioni vuole assolvere (persuadere, incuriosire, informare, ecc.);
- b) la qualità del contenuto: come è stato selezionato, quali sono le fonti, il grado di scientificità e accuratezza, ecc.;
- c) l'organizzazione della navigazione: la facilità di orientamento nelle informazioni, la loro chiarezza, le interazioni stimulate, ecc.;
- d) lo stile: l'usabilità del sito, l'aspetto grafico, la leggibilità ecc.

Alcuni studi hanno riportato l'esistenza di collegamenti stretti fra gli stili cognitivi e le strategie di ricerca adottate e l'uso degli strumenti utilizzati. Eisenberg e Berkowitz (2000) hanno proposto una tassonomia intesa come un vero e proprio metodo da seguire per l'attività di ricerca su generiche fonti informative, Internet inclusa. Essa si articola in sei punti:

1. Definizione del compito;
2. Scelta delle risorse da utilizzare;
3. Localizzazione ed accesso alle fonti;
4. Uso dell'informazione;
5. Sintesi;
6. Valutazione.

Altre distinzioni riguardano l'aspetto quantitativo, ovvero la quantità di materiale che l'utente si aspetta di recuperare.

Navarro Scaife & Rogers nel loro studio organizzano, invece, le strategie cognitive degli utenti in tre differenti modalità. Top-down search strategy, Bottom-up, e Mixed. La prima categoria (top-down) è scelta da chi intende affrontare i problemi da un'ottica generale scegliendo di usare indici categoriali o

cataloghi, selezionando siti che trattano l'argomento da un punto di vista generale, per poi restringere la ricerca "navigando" fino ad ottenere le informazioni desiderate. La seconda (bottom-up) è preferita da utenti che usano i motori di ricerca con parole-chiave appartenenti ad un lessico molto specifico. La terza (mixed) è una mescolanza delle precedenti: gli utenti cercano in parallelo con modalità differenti su diverse finestre sullo schermo, oppure in tempi diversi, cambiando strategia.

- **Come fare una relazione.** Fare una relazione, non significa svolgere un saggio breve, perché più che di un testo argomentativo parliamo di un testo informativo-argomentativo, e l'obiettivo principale è proprio quello di informare chi legge su un'esperienza, un'indagine, una ricerca e non solo; il destinatario, insomma, deve trovarsi dinanzi a un resoconto ordinato, chiaro e preciso.

1. Il primo consiglio da seguire è quello di schematizzare l'argomento che si deve trattare: se si deve parlare attentamente di un esperimento di fisica - che è la materia più indicata, essendo scientifica, per questo tipo di lavoro -, il primo passo da compiere è fare una scaletta con i punti più importanti dell'argomento, quindi: di cosa si parla? cosa è stato fatto esattamente? con quali strumenti? a quali conclusioni siete arrivati? Sono quattro domande a cui si deve rispondere in modo preciso, usando la terminologia giusta e senza essere imprecisi: relazione vuol dire anche precisione.
2. Una volta raccolte le informazioni più importanti si deve presentare l'argomento in poche righe per poi soffermarsi sul metodo scelto; presentare l'argomento è semplice, perché basta accennare brevemente lo scopo del proprio lavoro. Per quanto riguarda il metodo, descriverlo è meno semplice: prima si elenca o nomina in maniera schematica ciò che è stato usato, poi si descrive accuratamente ciò che è stato fatto e, soprattutto, perché si è proceduto in questo modo; è importante, infatti, che chi legge la relazione capisca tutto perfettamente.

Il metodo seguito deve essere accompagnato anche dalla descrizione dei ruoli svolti dai singoli componenti del gruppo, qualora il lavoro di ricerca fosse stato svolto in compagnia di qualcuno; altrimenti, basterà semplicemente parlare degli strumenti e del modo in cui ci si è comportati per raggiungere il proprio obiettivo, senza dilungarsi su particolari che possono appesantire il discorso (e per i quali si consiglia di usare le note a piè pagina, la cui funzione è proprio quella di rendere scorrevole la lettura).

3. Bisogna, inoltre, ricordarsi di fare riferimento anche alle fasi e al tempo di lavoro, ovviamente a seconda dell'argomento: se si sta facendo la relazione di una conferenza, si può scrivere l'ora di inizio di un nuovo intervento; se si sta facendo un esperimento di laboratorio, quanto tempo è passato prima di arrivare al composto di cui avevate bisogno; insomma, servono i dettagli, ma vanno scelti sempre con parsimonia.
4. Al termine della propria relazione, verranno fatte delle considerazioni sul lavoro svolto: si è raggiunto il proprio obiettivo? Si è riusciti a dimostrare quanto si è asserito agli inizi? Cosa si è dimostrato e in quale momento della ricerca è emerso? Fare una relazione bene presuppone lo stesso approccio che si ha con le tesi di laurea (anche se in quest'ultimo caso il lavoro è più personale, perché non è solo un resoconto di quanto avete fatto): si parte da una presentazione, si spiega il metodo e si conclude rapportandosi sempre agli inizi del lavoro.



## Come evitare il plagio

Il plagio consiste nel presentare le idee o il lavoro di qualcun altro come propri, con o senza il loro consenso, inserendoli nel proprio lavoro senza il pieno riconoscimento. Tutto il materiale pubblicato e non pubblicato, sia manoscritto, stampato o elettronico, è coperto da questa definizione. Il plagio può essere intenzionale, imprudente o non intenzionale. Secondo i regolamenti d'esame, il plagio intenzionale o imprudente è considerato reato disciplinare.

La necessità di riconoscere il lavoro o le idee altrui non si applica solo al testo, ma anche ad altri media, come ad esempio codici del computer, illustrazioni, grafici etc. Si applica ugualmente ai testi pubblicati e a dati presi da libri, giornali, e ai testi non pubblicati e ai

- **Come evitare il plagio.** Il plagio consiste nel presentare le idee o il lavoro di qualcun altro come propri, con o senza il loro consenso, inserendoli nel proprio lavoro senza il pieno riconoscimento. Tutto il materiale pubblicato e non pubblicato, sia manoscritto, stampato o elettronico, è coperto da questa definizione. Il plagio può essere intenzionale, imprudente o non intenzionale. Secondo i regolamenti d'esame, il plagio intenzionale o imprudente è considerato reato disciplinare.

La necessità di riconoscere il lavoro o le idee altrui non si applica solo al testo, ma anche ad altri media, come ad esempio codici del computer, illustrazioni, grafici etc. Si applica ugualmente ai testi pubblicati e a dati presi da libri, giornali, e ai testi non pubblicati e ai dati presi dalle lezioni, dalle tesi o dai lavori di altri studenti. È necessario referenziare anche il testo, i dati e qualsiasi altro materiale scaricato dai siti web.

Evitare il plagio non è semplicemente assicurarsi che le proprie referenze siano tutte corrette, o cambiare abbastanza parole così che l'esaminatore non si accorga della parafrasi; si tratta di dispiegare le proprie abilità accademiche per rendere il proprio lavoro il migliore possibile.

Il plagio è una violazione all'integrità accademica. È un principio di onestà intellettuale per cui tutti i membri della comunità accademica devono riconoscere il proprio debito nei confronti degli autori originali di idee, lavori,



e dati che costituiscono la base per il proprio lavoro. Far passare il lavoro di un altro come proprio non è solo sintomo di scarsa erudizione, ma significa anche che si è fallito nel completare il processo di apprendimento. Il plagio è immorale e può avere delle serie ripercussioni sulla carriera futura; mina anche gli standard della propria istituzione e dei titoli che emette.

Ci sono molte ragioni per cui evitare il plagio. Ci si iscrive all'università per imparare a conoscere e far parlare la propria mente, non solo per riprodurre le idee altrui – o quanto meno non senza attribuirglielo. All'inizio può sembrare davvero difficile sviluppare le proprie idee, e ci si ritroverà probabilmente a parafrasare gli scritti di altri nel tentativo di capire e assimilare i loro argomenti. Non ci si aspetta che si diventi necessariamente dei pensatori originali, ma ci si aspetta che gli studenti siano indipendenti – imparando a valutare criticamente il lavoro degli altri, soppesando le diverse argomentazioni e tirando le proprie conclusioni. Gli studenti che copiano minano l'etica del sapere accademico mentre perdono una parte essenziale del processo di apprendimento.

Si dovrebbe evitare il plagio perché si aspira a produrre lavori di alta qualità. Una volta capiti i principi dell'uso delle fonti e della citazione, dovrebbe risultare estremamente semplice evitare il plagio

È importante apprezzare che la padronanza delle tecniche di scrittura accademica non è solo una mera abilità pratica, ma una che conferisce credibilità e autorità al proprio lavoro, e dimostra il proprio impegno verso il principio di onestà intellettuale nell'educazione.

#### *3.2.4 Strategie d'esame*

Questa sezione è dedicata ai fattori che, spesso, inibiscono gli studenti, e compromettono la loro performance accademica. A tal proposito, una componente importante è gestita dall'ansia.

Davvero poche persone amano gli esami e molti studenti provano ansia mentre ripetono e preparano il materiale. Di seguito ci sono alcuni suggerimenti che possono aiutare loro stessi a gestire l'ansia causata dagli esami:



Questa sezione è dedicata ai fattori che, spesso, inibiscono gli studenti, e compromettono la loro performance accademica. A tal proposito, una componente importante è gestita dall'ansia.

Davvero poche persone amano gli esami e molti studenti provano ansia mentre ripetono e preparano il materiale. Di seguito ci sono alcuni suggerimenti che possono aiutare loro stessi a gestire l'ansia causata dagli esami:



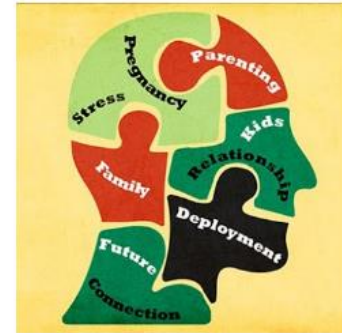
**Ripasso**

Il miglior modo per accrescere l'autostima e ridurre l'ansia è essere ben preparati, perciò bisogna iniziare il proprio ripasso per tempo.



**Gestire l'ansia**

L'ansia è normale e, per molti, inevitabile durante gli esami. L'ansia può essere vissuta come una serie di sentimenti che vanno dall'inquietudine al



**Porre la situazione in prospettiva**

È necessario mettere in discussione i pensieri negativi che possono farci sentire ancora più in

- **Ripasso.** Il miglior modo per accrescere l'autostima e ridurre l'ansia è essere ben preparati, perciò bisogna iniziare il proprio ripasso per tempo. Molti tutor lo impostano durante il corso, ma ognuno ha bisogno di creare il proprio schema così da essere sicuri di coprire tutti gli argomenti che si pensa che si debbano sapere.

Bisogna iniziare spendendo un po' del proprio tempo a organizzare il proprio spazio lavorativo e il materiale. Può aiutare separare le aree di lavoro da quelle in cui ci si rilassa. Si può pensare a usare le biblioteche per fare gran parte del lavoro. Si possono riporre le cose che sono fonte di distrazione nelle aree relax.

Il ripasso è un duro lavoro perciò bisogna assicurarsi di mangiare e dormire bene e di ritagliarsi del tempo per rilassarsi, vedere gli amici e fare sport. Questo renderà il tutto più produttivo. Importante è evitare l'uso eccessivo di caffeina e alcol. Inoltre non bisogna stare svegli tutta la notte a ripetere, in questo modo, si riuscirà a rendere di più dopo una buona notte di sonno.

- **Gestire l'ansia.** L'ansia è normale e, per molti, inevitabile durante gli esami. L'ansia può essere vissuta come una serie di sentimenti che vanno dall'inquietudine al panico totale. Generalmente, viene vissuta in tre fasi:
  - a) *Emotivamente:* con sentimenti di paura e nervosismo;
  - b) *Fisicamente:* bocca secca, sensazione di malessere o stomaco sottosopra, ritmo cardiaco più accelerato del solito, sudore, tremolio, bisogno di andare in bagno tutto il tempo, difficoltà respiratorie;
  - c) *Cognitivamente:* pensieri spaventosi, come ad esempio “fallirò/prendo in giro me stesso/perdere il controllo/sto diventando pazzo” e così via.

Nel peggiore dei casi, l'ansia e la paura di attacchi di panico possono influenzare la nostra vita e il nostro atteggiamento sotto ogni aspetto: possiamo non essere in grado di lavorare o dormire, ci ritroviamo a evitare la gente o i luoghi, o cerchiamo di gestirli bevendo o fumando eccessivamente. Esistono soluzioni pratiche che si possono adottare per ridurre l'ansia, come stabilire delle priorità nel tempo, fare un piano d'azione realistico, trovare informazioni o ricevere dei feedback se ci si sente confusi o insicuri su qualcosa; cercare di condurre una vita equilibrata, spendere del tempo per ogni aspetto della propria vita, mangiare bene, dormire, fare attività fisica, socializzare così come lavorare.

- **Porre la propria situazione in prospettiva.** È necessario mettere in discussione i pensieri negativi che possono farci sentire ancora più in ansia. Il modo in cui pensiamo a una situazione stressante spesso la fa sembrare peggiore, dal momento che il nostro stato emotivo può distorcere i nostri pensieri. Cercare di fare un passo indietro e valutare le cose in maniera più realistica e calma è il passo per mettere la situazione in prospettiva. Importante è:
  - Non giudicarsi troppo severamente: bisogna cercare di focalizzarsi sui propri punti di forza e sui successi tanto quanto sui fallimenti e le debolezze; accettare il fatto che nessuno è perfetto, e non aspettarsi troppo da se stessi.

- Non farne una catastrofe: cercare di non vedere le cose come o tutto o niente, o come se un fallimento fosse le fine del mondo.
- Cercare di non preoccuparsi eccessivamente del futuro: tentare di predire cosa accadrà in futuro, quando non si hanno mezzi per farlo, può farci sentire molto ansiosi; quindi è importante concentrarsi sulla gestione del presente.
- Cercare di non compararsi agli altri: è facile pensare che chiunque altro faccia meglio di noi, in realtà non sappiamo come si sentono gli altri o cosa stanno passando.
- Rassicurarsi e imparare a rilassarsi: se si diventa molto ansiosi, si può provare a rilassarsi (con un bagno caldo, parlando con gli amici, ascoltando musica, meditando etc.), a distrarsi (ciò comprende qualsiasi cosa possa coinvolgere e che liberi la propria mente dall'ansia, ad esempio, la tv, il cinema, un buon romanzo, lo sport o attività fisica), a pensare positivamente (quando siamo ansiosi, tendiamo a concentrarci sui pensieri negativi e questo può aumentare l'ansia).



**Insonnia**

Molti studenti scoprono che il loro sonno è disturbato durante le sessioni d'esame. Se si riscontrano difficoltà nel dormire, alcune semplici tecniche miglioreranno il sonno (in modo graduale, non immediato), come ad esempio evitare tè, caffè, cioccolata o alcol prima di andare a letto; evitare di fare riposini o dormire extra durante il giorno anche se ci si sente stanchi dalla notte precedente; sviluppare una routine notturna regolare cercando di fare qualcosa di rilassante prima di dormire e provando ad andare a letto approssimativamente alla stessa ora ogni notte e di svegliarsi alla stessa ora ogni



**Panico**

Mentre ripassano o durante gli esami gli studenti a volte diventano molto ansiosi e sentono di avere un attacco di panico. Generalmente ciò significa che si respira molto velocemente e ci si potrebbe sentire storditi, nauseati, sudati, tremanti o che perdete i sensi. Queste sensazioni possono essere davvero spiacevoli ma non sono pericolose.

Bisogna cercare di controllarle fermandosi e rallentando il proprio respiro, inspirando lentamente e regolarmente ed espirando allo stesso modo. Utile è mirare a una respirazione regolare, lenta ma piuttosto superficiale.



**Ulteriore aiuto**

Se ci si sente nervosi o in ansia sulle cose della propria vita, parlare con un buon amico, un membro della famiglia o un tutor o supervisore può essere d'aiuto. Molte università hanno dei consulenti accademici disposti ad ascoltare e a dare supporto.

- **Insonnia.** Molti studenti scoprono che il loro sonno è disturbato durante le sessioni d'esame. Se si riscontrano difficoltà nel dormire, alcune semplici tecniche miglioreranno il sonno (in modo graduale, non immediato), come ad esempio evitare tè, caffè, cioccolata o alcol prima di andare a letto; evitare di fare riposini o dormite extra durante il giorno anche se ci si sente stanchi dalla notte precedente; sviluppare una routine notturna regolare cercando di fare qualcosa di rilassante prima di dormire e provando ad andare a letto approssimativamente alla stessa ora ogni notte e di svegliarsi alla stessa ora ogni giorno; fare attività fisica durante il giorno può aiutarvi a dormire. Se non si riesce a prendere sonno entro 30 minuti da quando si è andati a letto, alzarsi e fare qualcos'altro è utile a conciliare il sonno.
- **Panico.** Mentre ripassano o durante gli esami gli studenti a volte diventano molto ansiosi e sentono di avere un attacco di panico. Generalmente ciò significa che si respira molto velocemente e ci si potrebbe sentire storditi, nauseati, sudati, tremanti o che perdete i sensi. Queste sensazioni possono essere davvero spiacevoli ma non sono pericolose. Bisogna cercare di controllarle fermandosi e rallentando il proprio respiro, inspirando lentamente e regolarmente ed espirando allo stesso modo. Utile è mirare a una respirazione regolare, lenta ma piuttosto superficiale, lasciando che il proprio corpo si rilassi e convincendosi che non si sta perdendo il controllo o collassando. Appena ci si inizia a sentire meglio, si può cercare di concentrarsi su una delle domande d'esame alla quale ci si sente in grado di rispondere e iniziare a pensare e scrivere la risposta alla domanda. L'ansia dovrebbe continuare a diminuire mentre si scrive. Per quanto male ci si senta, è importante non lasciare l'esame poiché il livello di ansia diminuirà in breve tempo e ci si sentirà meglio.
- **Ulteriore aiuto.** Se ci si sente nervosi o in ansia sulle cose della propria vita, parlare con un buon amico, un membro della famiglia o un tutor o supervisore può essere d'aiuto. Molte università hanno dei consulenti accademici disposti ad ascoltare e a dare supporto.

### **3.3 Un sito in modalità e-learning.**

Affinchè questo sito diventi una modalità di apprendimento e-learning, potrà essere inserito all'interno delle piattaforme Moodle delle università Italiane.

Moodle è un LMS, ossia un Learning Management System, un sistema, prevalentemente universitario, pensato per la gestione e l'organizzazione dei corsi online. Questa piattaforma virtuale viene ormai utilizzata a livello internazionale per diverse funzioni, come ad esempio per la realizzazione di progetti didattici e formativi che prevedono il coinvolgimento di studenti e docenti, ma anche per rendere accessibile il materiale didattico delle lezioni o per fornire informazioni riguardanti il programma di corso e molte altre che analizzeremo in un secondo momento. È un programma ideato dall'ingegnere australiano Martin Douglass, il quale, in poco tempo poco, è riuscito ad ottenere un successo straordinario. Sono, infatti, più di 1150 le organizzazioni che ad oggi usufruiscono della piattaforma Moodle per gestire le attività e-learning e tra queste moltissimi istituti ed Università italiane.

I principali vantaggi di Moodle sono:

- offrire un sistema intuitivo e semplice da utilizzare;
- offrire un tool flessibile ed idoneo per diverse modalità di erogazione della didattica;
- promuovere una pedagogia basata sulla collaborazione;
- utilizzare l'ambiente a vari livelli di complessità;
- utilizzare un'interfaccia browser user friendly, efficiente e compatibile con altri sistemi;
- possibilità di classificare e ricercare i corsi;
- beneficiare della gestione delle funzionalità dei plug-in;
- possibilità di gestire i profili degli utenti (5 sono i ruoli predefiniti: amministratori, autori, tutor, studenti e ospiti);
- possibilità di organizzare gli utenti in gruppi, come se fossero delle classi virtuali;
- possibilità di fruire di un help online interno.

A tal proposito, il sito, oltre a contenere file word e pdf, contiene al proprio interno anche dei video Youtube, in cui vengono spiegati in modo semplice e intuitivo, i consigli per migliorare le proprie study skills.

Inserendo il sito all'interno della piattaforma Moodle, si potrà dare la possibilità agli studenti di visionare il materiale, e di poterlo commentare e/o modificare.

Infatti, Moodle permette di organizzare e gestire corsi in rete (e-learning, blended learning o autoapprendimento), lasciando agli studenti strumenti sociali come:

- un forum, un blog e una chat;
- una wiki e un glossario;
- dei quiz.

Grazie a ciò si sviluppa una vera e propria comunità virtuale, ovvero una comunità online, un insieme di persone interessate ad un determinato argomento, o con un approccio comune alla vita di relazione, che corrispondono tra loro attraverso una rete telematica, oggi giorno in prevalenza Internet, e le reti di telefonia, costituendo una rete sociale con caratteristiche peculiari.

## Conclusioni

L'università costituisce una tappa fondamentale del percorso formativo per l'acquisizione non solo di un titolo ma di competenze teorico-pratiche da utilizzare nel mondo del lavoro. Tra i vari contesti scolastici indicati dall' OMS (1993), l'università rappresenta un luogo fondamentale per sviluppare le life skills, ossia quell'insieme di competenze psico-sociali che aiutano la persona nei diversi contesti della vita ad adattarsi ottenendo maggiori strumenti per lo sviluppo di un sé maturo ed equilibrato, e per sviluppare le study skills, ovvero strategie applicate all'apprendimento, generalmente fondamentali per il successo scolastico, e ritenute essenziali per ottenere buoni voti nonché utili per l'apprendimento nel corso della vita di ognuno.

L'analisi della letteratura ha evidenziato come le abilità di studio siano un oggetto di analisi multidimensionale, più complessa delle semplici capacità o strategie possedute dallo studente (Cottrell, 2013;) e che, nella pratica di studio, interagiscono diverse variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale (Cornoldi, De Beni & Gruppo MT, 2001).

Le Academic Skills, in questo contesto, rappresentano uno strumento efficace nella modulazione di percorsi individuali, di gruppo e training volti allo sviluppo e l'acquisizione di quelle competenze utili nello sviluppo di risorse personali e di studio atte ad affrontare con maggiore facilità e portare a compimento il percorso intrapreso.

Partendo da questo presupposto, ho sviluppato un modulo di Academic Skills, volto a sviluppare e validare l'efficacia di strategie di insegnamento dell'abilità di studio.

Tra gli obiettivi del presente studio non vi è quello di proporre uno strumento strutturato e che possa andare bene per tutti gli studenti, di ogni età e situazione, ma di proporre le strategie di goal setting e di automonitoraggio, nonché l'utilizzo di rinforzi contingenti, per aumentare il tempo on task, considerato uno dei prerequisiti



fondamentali per ogni abilità di studio e training successivo (Miller & Kelley, 1991; Bryan & Burstein, 2004;).

Valore aggiunto è la modalità attraverso il quale viene sviluppato questo servizio, ovvero una modalità e-learning.

Per definizione l'e-learning è flessibile: non esistono orari o luoghi per l'erogazione della formazione. Il monitoraggio del livello di apprendimento è continuo e le valutazioni sono portate a termine direttamente dal discente, spesso attraverso quiz e test, senza bisogno dell'intervento di terze parti.

Un approccio ibrido che sempre più spesso viene adottato dai docenti come soluzione è quello del blended learning, un mix tra l'e-learning e la formazione in aula che cerca di sfruttare i vantaggi di entrambi gli approcci.

Ciò grazie all'avvento del web2.0, in cui il Web passa così da uno spazio di download e di sola lettura ("read only") ad uno spazio di lettura, scrittura ("read-write"), riscrittura e partecipazione attiva, tanto che si parla di un attore del web che è "prosumer" ovvero contemporaneamente produttore e consumatore di contenuti e servizi. Tutto questo è stato sostenuto da reti peer to peer, dal file sharing (la condivisione di file), e soprattutto dalla cultura Open Source e la sua politica di apertura del codice.

Gli strumenti del Web 2.0 sono generalmente chiamati Social Software, ovvero software pensati appositamente per sostenere al massimo la dimensione sociale della Rete. Blog, Social Networking, Wiki, Folksonomies e molte altre applicazioni del Web 2.0, permettono alle persone di incontrarsi, interagire, collaborare e costruire in Rete, creare comunità online.

Pur non essendo stati pensati e progettati per usi didattici, gli strumenti del Web 2.0, proprio per le loro potenzialità rispetto alla possibilità di comunicare, collaborare e condividere conoscenza e creatività online e integrazione tra apprendimento formale, non formale e informale, si stanno dimostrando come interessanti strumenti per integrare ed espandere le tradizionali attività didattiche svolte in aula. Le attività svolte con questi strumenti e ambienti possono consentire infatti agli studenti (ma

anche ai docenti) di sperimentare una dimensione sociale nell'apprendimento, creare quindi comunità di apprendimento, proprio perché le attività a loro connesse richiedono un'elevata interazione sociale: una didattica 2.0 in cui la costruzione di conoscenza diviene lo stile di lavoro più normale.

Di fatto gli strumenti del Web 2.0 non hanno fatto altro che restituire al Web la sua caratteristica originaria così come l'aveva pensata il suo ideatore Berners Lee: essere un luogo dove le persone possono non solo fruire e quindi essere destinatari di informazioni, contenuti, servizi, ma possono anche comunicare e costruire creativamente nuovi prodotti di conoscenza in un Web che sfrutta l'intelligenza collettiva ed è inteso come "un luogo di esplorazione di problemi, di discussione pluralista, di messa a fuoco di problemi complessi, di decisioni collettive e di valutazione dei risultati che siano a misura delle comunità coinvolte" (Lévy P., 1996,).

## Bibliografia

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). *Attitude–behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research*. *Psychological Bulletin*, 34, 888–918.

Allport G.W. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze: La Nuova Italia.

Allen, D. (1999). *Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence*. *Research in Higher Education*, 40, 461– 485.

Amabile TM, Hill KG, Hennessey BA, Tighe EM. (1994). *The Work Preference Inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations*. *J. Pers. Soc. Psychol.* 66:950– 67

Ames C. (1992). *Classrooms: goals, structures, and student motivation*. *J. Educ. Psychol.* 84:261–71

Anderman EM, Austin AC, Johnson DM. (2001). *The development of goal orientation*. See Wigfield & Eccles 2001. In press

Aschaffenburg, K. e Maas, I. (1997) *Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction*, in «*American Sociological Review*», vol. 62, n. 4, pp. 573-587.

Ashbaugh, J. A., Levin, C., & Zaccaria, L. (1973). *Persistence and the disadvantaged college student*. *Journal of Educational Research*, 67(2), 64–66.

Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. *American Psychologist*, 37, 122–147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (2001). *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*. *Child Dev.* 72:187–206
- Bean, J. P. (1980). *Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition*. *Research in Higher Education*, 12, 155–187.
- Bean, J. P. (1983). *The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process*. *Review of Higher Education*, 6, 129–148.
- Bean, J. P. (1985). *Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome*. *American Educational Research Journal*, 22, 35–64.
- Benjamin, M. (1994). *The quality of student life: Toward a coherent conceptualization*. *Social Indicators Research*, 31(3), 205-264.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). *The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence*. *Research in Higher Education*, 40, 641–664.
- Braxton, J. M., & Brier, E. (1989). *Melding organizational and interactional theories of student attrition: A path analytic study*. *Review of Higher Education*, 13, 47–61.
- Brown, A.R., C. Morning and C.B. Watkins (2005) “*Influence of African American Engineering Student Perceptions Of Campus Climate On Graduation Rates,*” *Journal of Engineering Education*, April 2005
- Calvani A. (2014), *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma.
- Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2002). *Social support, stress, and self-efficacy: Effects on students' satisfaction*. *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 4(1), 53-65.

Correll, Shelley J. 2001. "Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessment." *American Journal of Sociology* 106:1691–1730.

Correll, Shelley J. 2004. "Constraints into Preferences: Gender, Status, and Emerging Career Aspirations." *American Sociological Review* 69:93–113.

Covington MV. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge Univ.

Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). *Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.

Ethington, C. A., & Smart, J. C. (1986). *Persistence to graduate education*. *Research in Higher Education*, 24, 287–303.

Friedman, B. A., and Mandel, R. G. (2010). *The Prediction of College Student Academic Performance and Retention: Application of Expectancy and Goal Setting Theories*. *Journal of college student retention: Research, theory & practice*, 11(2), 227-246.

Jansen, E. P. W. A. (1996). *Curriculum organisation and study progress*. Dissertation, GION, Groningen.

Kauffman & Dodge (2009) *Student perceptions and motivation in the classroom: exploring relatedness and value*. *Soc Psychol Educ* (2009) 12:101–112

Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer.

Levin, J., & Wyckoff, J. H. (1994). *Predicting persistence and success in baccalaureate engineering*. *Education*, 111, 461-468.

Pascarella, E. T., & Chapman, D. (1983). *A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal*. *American Educational Research Journal*, 20, 87–102.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1977). *Patterns of student–faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition*. *Journal of Higher Education*, 48, 540–552.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). *Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model*. *Journal of Educational Psychology*, 75, 215–226.

Rokeach M. (1979). *From individual to institutional values with special reference to the values of science*. In *Understanding Human Values*, ed. M Rokeach, pp. 47–70. New York: Free Press

Simons, H. D., & Van Rheenen, D. (2000). *Non cognitive predictors of student athletes' academic performance*. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 167–181.

Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cause and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago.

Tinto, V. (2006–2007). *Research and practice of student retention: What next?* Journal of College Student Retention, 8, 1-19

Weiner B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion.* Psychol. Rev. 92:548–73

Weiner B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research.* Newbury Park, CA: Sage

Van den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). *Student success in university education: A multimeasurement study of the impact of student and faculty factors on study progress.* Higher Education, 50, 413–446.

Yorke M. (2002). *Formative Assessment – The Key To Richer Learning Experience In Year One.* Exchange, 1, pp. 12-3

Young, B. C., & Sowa, C. J. (1992). *Predictors of academic success for Black student athletes.* Journal of College Student Development, 33, 318–324.

Zimmerman BJ. (1989). *A social cognitive view of self-regulated learning.* J. Educ. Psychol. 81:329–39.