

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Guidance activities at the University: the impact of good practices

Attività di orientamento all'Università: l'impatto delle buone pratiche¹

di

Alessandra La Marca

alessandra.lamarca@unipa.it

Federica Martino

federica.martino01@unipa.it

Ylenia Falzone

ylenia.falzone@unipa.it

Università degli Studi di Palermo

Abstract:

The research was carried out as part of a vast project to combat failure in university studies, the provision of guidance and mentoring for students entering the university for the first time, with a view to improving the services offered. First, it was meant to verify the content validity of a self-assessment questionnaire of one's own study habits (ASU 2021) built and validated more than twenty years ago. The questionnaire invites the student to answer not about what he feels he should do, but about what he actually does.

¹ Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1, 2 e 4; F. Martino i paragrafi 3 e 7 e Y. Falzone i paragrafi 5 e 6.

Depending on the study difficulties highlighted by the test, laboratory meetings were arranged to plan orientation activities for students of the last two years of secondary school 2nd grade. For the activities were involved 284 students of the Degree Course in Primary Education in Palermo.

Keywords: students; good practices; university; guidance activities; tutoring activities.

Abstract:

La ricerca è stata condotta nell'ambito di un vasto progetto di lotta all'insuccesso negli studi universitari, alla predisposizione di un servizio di orientamento e tutorato per le matricole, nell'ottica di un'offerta formativa universitaria efficace. Si è inteso, in primo luogo, verificare la validità di contenuto di un questionario autovalutativo delle proprie abitudini di studio (ASU 2021) costruito e validato più di venti anni fa. Il questionario invita lo studente a rispondere non su ciò che sente di dover fare, ma su ciò che realmente fa. A seconda delle difficoltà di studio evidenziate dal test sono stati predisposti degli incontri laboratoriali in cui costruire attività di orientamento per gli studenti degli ultimi due anni di scuola Secondaria di II grado. Per la costruzione delle attività sono stati coinvolti 284 studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

Parole chiave: studenti; buone pratiche; università; attività di orientamento; attività di tutorato.

1. Introduzione

Nell'ultimo anno della scuola secondaria gli studenti dovrebbero sperimentare come si svolge l'attività didattica nei Corsi di studio che intendono frequentare; per fornire agli studenti questa doverosa opportunità informativa e formativa è indispensabile una sempre maggiore collaborazione tra la scuola e l'università. Alla diagnosi di ingresso deve comunque seguire logicamente un'attività formativa tesa a migliorare le abitudini dello studente.

L'orientamento, dunque, è una pratica che crea e fornisce le condizioni affinché ciascun soggetto sia messo in grado di operare delle scelte in relazione ai propri bisogni, ai propri interessi e alle proprie aspettative. Diviene un'azione che ha lo scopo di promuovere l'autodeterminazione nel soggetto rispetto al proprio inserimento nel contesto sociale e professionale, che ha lo scopo di facilitare i processi di scelta nei momenti di transizione e di aiutare l'individuo a prendere coscienza di sé, educandolo al saper scegliere (Margottini, 2017, p.26).

Acquisire consapevolezza delle variabili personali che influiscono sull'apprendimento suppone che l'alunno impari a conoscere le sue capacità, i suoi limiti e le sue difficoltà. Diventare esperti nell'apprendimento vuol dire impadronirsi di una serie di conoscenze relative a regole, strategie e obiettivi, imparare ad esercitare un controllo e una guida che si esplicano attraverso i giudizi e le scelte relative alle strategie da attivare. Tutto ciò comporta, di riflesso, anche una migliore disponibilità a comprendere che ogni persona apprende in modo diverso (Cornoldi et al., 2020; De Vincenzo, 2021).

Il successo nell'istruzione universitaria tradizionalmente veniva studiato utilizzando indicatori come i tassi di abbandono scolastico, i voti o l'accesso al mercato del lavoro. Nell'ultimo decennio, invece,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15120

viene posta maggiore attenzione all'analisi dei processi che portano a tali risultati, come ad esempio gli studi sullo sviluppo dell'apprendimento autoregolato, il concetto di sé, la motivazione o le strategie di apprendimento (Kyndt et al., 2015; Wood & Breyer, 2017).

L'inserimento in università è un momento di transizione esistenziale importante perché comporta nell'individuo diversi cambiamenti e necessita di un'azione orientativa ben progettata. È fondamentale che le università garantiscano un sistema integrato in grado di valorizzare sia il percorso formativo sia il momento informativo incrementando le attività di orientamento in entrata, in itinere e in uscita al fine di agevolare l'accesso all'alta formazione (Ladogana, 2015; Domenici, 2017; Occhini, 2018).

Non sempre gli studenti hanno chiaro se le strategie che utilizzano siano realmente efficaci per raggiungere tutto ciò che desiderano. Se si conoscono le proprie caratteristiche nell'apprendimento riesce più facile capire ciò che bisogna fare in una determinata situazione, come si possono prevenire determinati errori, a quale tipo di aiuti si deve ricorrere e in che modo (La Marca & Cappuccio 2020).

Negli atenei italiani emerge la necessità di un adeguato sviluppo delle capacità di orientamento per contrastare l'alto tasso di abbandono degli studi e porre lo studente nelle migliori condizioni per scegliere gli strumenti e le informazioni utili a fronteggiare le situazioni di incertezza (De Vincenzo, Patrizi, & Mosca, 2019). I servizi di orientamento, dunque, devono assicurare che le università siano sensibili ai bisogni dei singoli studenti, facendosi promotori di un supporto proattivo allo sviluppo scolastico, lavorativo e personale dello studente (Lairio & Penttinen, 2006).

La ricerca è stata condotta nell'ambito di un più vasto progetto di orientamento delle matricole.

Si è inteso, in primo luogo, verificare la validità di contenuto di un questionario autovalutativo delle abitudini di studio (ASU97) costruito e validato più di venti anni fa.

La ricerca ha previsto la somministrazione della nuova versione del questionario ASU2021 a 284 studenti del Primo anno del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

La versione utilizzata è composta da 92 item (originariamente ne comprendeva 100). A seconda delle difficoltà di studio evidenziate dal test sono state costruite, dagli stessi studenti coinvolti nella ricerca, delle specifiche unità di lavoro da utilizzare in incontri di orientamento con studenti degli ultimi due anni di scuola secondaria di secondo grado.

2. Le ricerche sullo studio universitario

Ogni cambiamento nella vita umana porta con sé un processo di adattamento. La transizione universitaria include i periodi di sviluppo più turbolenti della vita, poiché questi anni rappresentano l'ultima fase dell'adolescenza e possono essere considerati come un periodo critico di transizione sia socialmente che biologicamente.

Il passaggio dagli studi secondari superiori a quelli universitari comporta un adattamento degli studenti ad un nuovo contesto che richiede una organizzazione di studio in cui molta parte viene lasciata alla capacità del singolo di adattare o costruire delle metodologie di studio che gli consentano di affrontare efficacemente il nuovo percorso culturale e professionale.

Studiare all'Università spesso richiede agli studenti di cambiare le vecchie abitudini di studio e l'approccio all'apprendimento. Numerosi studi discutono che mentre molti studenti effettuano con successo questa transizione, altri sperimentano difficoltà nell'adattarsi ai requisiti accademici e sociali del nuovo ambiente (Zanniello, 1976; Kember 2001; Christie et al. 2008; Perry & Allard, 2003; Morini, 2020; Biasin, 2021).

Secondo Martens e Metzger (2017), potrebbe essere estremamente difficile per questi studenti analizzare correttamente le sfide di apprendimento, la caratteristica degli studi universitari è infatti quella di richiedere maturità di scelte e comportamenti specifici che fino a pochi mesi prima, nell'ambito della scuola Secondaria di II grado, non erano richiesti in quanto gli studenti si muovevano in un contesto molto più strutturato non solo in termini di articolazione disciplinare e di comportamenti attesi, ma anche in termini di tempo: tempo per lo studio nella struttura scolastica, tempo per il riposo, tempo per lo studio autonomo a casa.

La struttura degli studi universitari, come sappiamo, è diversa, ed è necessario che la gestione del tempo di studio venga svolta efficacemente dagli studenti stessi. Se gli stimoli culturali sono differenti alla scuola Secondaria di II grado è pur vero che per poterne adeguatamente usufruire sono fondamentali buone capacità organizzative e di autoregolazione.

Per formare negli studenti di scuola secondaria le competenze necessarie per affrontare consapevolmente lo studio universitario è necessario valorizzare le attitudini di ogni singolo studente e coltivare i suoi interessi reali. Allo stesso tempo per offrire a tutti la possibilità di successo è particolarmente efficace rispettare i ritmi individuali di apprendimento; stimolare gli allievi a sviluppare la capacità di risolvere problemi, a volte applicando le conoscenze già possedute a casi concreti e a volte andando alla ricerca di nuove conoscenze; mettere gli studenti in condizione di acquisire sempre più chiare informazioni su sé stessi, per come realmente sono e per come si possono evolvere utilizzando in modo ottimale le loro potenzialità (Loiodice & Dato, 2015; Diseth & Kobbeltvedt, 2010).

Gli studenti devono, inoltre, sviluppare una motivazione personale per il successo e assumersi la responsabilità dell'autoregolazione. Secondo Noyens e i suoi colleghi (2018), è fondamentale mappare la motivazione degli studenti all'inizio dell'istruzione poiché la capacità di identificare le idee principali diventa più importante quando gli studenti sono in grado di cercare individualmente informazioni supplementari e riconoscere autonomamente il loro bisogno di aiuto.

Alcuni autori, (Roces & La Marca, 1996, p.171; Da Re & Riva, 2018) hanno dimostrato che il fattore che presenta una più alta correlazione con il rendimento accademico è la costanza nello studio e che gli studenti con risultati insoddisfacenti non chiedono quasi mai delle spiegazioni ai docenti.

Viganò (1997) ravvisa come, dai risultati delle varie ricerche, si siano evidenziati degli aspetti di notevole importanza pedagogica nel passaggio dall'esperienza scolastica a quella universitaria e, in particolare ne identifica tre: la "rottura di contesto", intesa come una esperienza vissuta dagli studenti in modo problematico, se non addirittura traumatico, nel distacco dalla scuola media superiore e da tutto ciò che essa significa; la differenziazione che si viene a creare tra gli studenti nell'ambito del processo di adattamento agli studi universitari; la diversità dei bisogni che ne deriva e che attiene ai temi propri e specifici dell'orientamento universitario.

Uno studio molto recente di Cameron e Rideout (2022) fornisce una visione preziosa delle percezioni degli studenti sull'adattamento all'apprendimento in un ambiente universitario. Gli autori hanno fatto e condotto una analisi fenomenografica di 27 interviste a studenti della University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada che avevano appena completato il loro primo anno di università, da queste è emerso che:

- 1) gli studenti non erano preparati ad essere studenti autonomi e responsabili;
- 2) gli studenti hanno iniziato a sviluppare abilità di apprendimento autonomo durante il loro primo anno;
- 3) alla fine del primo anno, gli studenti stavano ancora cercando di capire come essere studenti efficaci in un contesto universitario.

I risultati di Cameron e Rideout sottolineano l'importanza di sostenere lo sviluppo da parte degli studenti del primo anno di abilità di apprendimento autonomo e di facilitare il loro accesso a comunità di coetanei che possono fornire supporto accademico e sociale.

Per poter progettare e realizzare opportuni interventi formativi è necessario conoscere qual è la situazione in cui si trova ogni singolo soggetto. Come primo strumento per la rilevazione dei comportamenti adottati dagli studenti in ordine alle modalità di studio viene spesso utilizzato il questionario autovalutativo.

3. I questionari autovalutativi sul metodo di studio

Per la scelta del questionario da utilizzare sono stati presi in particolare considerazione alcuni risultati delle ricerche sugli studenti universitari condotte da Touron (1989), Roces e La Marca (1996), Viganò (1997), Zanniello (1997), La Marca e Gulbay (2018), Pellerey e Orio (1995) e Margottini e Pavoni (2012).

Diversi per metodologia d'impostazione e tipo di approccio, i questionari di autovalutazione, elaborati a livello nazionale ed internazionale, sono centrati su singoli aspetti del processo autoregolativo.

Assor e Connell (1992), dopo aver esaminato i risultati di numerose indagini sull'autopercezione degli studenti delle scuole secondarie, affermano che non emergono elementi tali che consentano di sostenere la non corrispondenza tra le valutazioni soggettive delle proprie competenze di studio e i risultati scolastici. La corrispondenza tra quanto si dice di fare e quanto realmente si fa è un problema che riguarda qualsiasi tipo di questionario.

Nicol e Macfarlane-Dick (2006) sintetizzano sette principi di buona pratica per attivare un buon feedback:

1. chiarire che cosa sia una buona prestazione (obiettivi, criteri, standard previsti);
2. facilitare lo sviluppo dell'auto-valutazione;
3. fornire agli studenti informazioni analitiche sul loro apprendimento;
4. incoraggiare il dibattito, in merito all'apprendimento, tra studente e docente e tra pari;
5. incoraggiare atteggiamenti motivazionali positivi e autostima;
6. offrire l'opportunità di colmare il divario tra la performance corrente e quella desiderata;
7. fornire informazioni che possono essere utilizzate per migliorare l'insegnamento.

L'attivazione di un buon feedback corrisponde di fatto all'assunzione, nella pratica didattica, di modalità autovalutative in ottica formativa ed orientativa, prescindendo dalla rigida suddivisione, comune nelle teorie docimologiche classiche, tra valutazione formativa (in itinere) e sommativa (finale).

Il docente rendendo espliciti i fini della sua azione didattica e i metodi che intende porre in essere per raggiungerli costruisce così un dialogo educativo scevro da ombre e fraintendimenti. Anche in questo caso, naturalmente, si tratta di sviluppare le condizioni di una buona comunicazione basata sul riconoscimento reciproco e sullo scambio reale di contenuti culturali.

Le considerazioni teoriche appena formulate trovano effettivo riscontro nelle pratiche educative citate nella letteratura scientifica, così come mostrato dalla ricerca di Hattie (2008 e 2011) che evidenzia per il feedback un *effectsize* piuttosto elevato, indice quindi di un'alta efficacia ai fini dell'apprendimento.

Anche nel contesto italiano sono stati costruiti e validati strumenti per promuovere nella scuola una maggiore attenzione ai temi della metacognizione e della motivazione ad apprendere. Strumenti che non si limitano a rilevare sul piano diagnostico le dimensioni che sono alla base di un agire motivato ed autoregolato ma che vogliono, soprattutto, sostenere i docenti nello sviluppare una maggiore attenzione a questi processi che sono alla base del successo scolastico e di un orientamento efficace (Pellerey, 1996; Zanniello, 1997; La Marca, 2004; Margottini, 2012).

Il QES (Questionario di Efficienza nello Studio), di Brown e Holtzman, tradotto e adattato da Polacek (1971) è composto da 100 item ed esplora quattro aree: accettazione delle finalità della scuola, atteggiamenti verso gli insegnanti, prontezza negli impegni e metodo di lavoro.

Il questionario CHE (Cuestionario de Hábitos de Estudio) di Touron (1989), deriva da un analogo strumento, messo a punto dall'autore con Castillo nel 1985, rivolto agli studenti delle secondarie.

Il MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) di Pintrich, Smith, Garcia, Mckeachie (1991) si articola in tredici scale, di cui sei relative all'area affettiva-volitiva-motivazionale (motivazione intrinseca, motivazione estrinseca, valore del compito, convinzioni sui risultati, autoefficacia, ansietà) e sette relative alle strategie di apprendimento (elaborazione, tempo-sforzo, aiuto, organizzazione, costanza, metacognizione e autointerrogazione).

Il QSA (Questionario sulle Strategie di Apprendimento), di Pellerey e Orio (1995), composto da 100 item, studia quattordici fattori: strategie elaborative, autoregolazione, disorientamento, disponibilità alla collaborazione, uso di organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione, autointerrogazione, ansietà di base, volizione, attribuzione a cause controllabili, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive.

Il questionario ALM (Awareness Learning Metacognitive) caratterizzato da nove aree della competenza metacognitiva dello studente universitario (La Marca, 2009), costituisce l'adattamento di un questionario validato dalla stessa nel 1999 per la scuola secondaria di secondo grado. È composto da 92 domande redatte nella forma classica di autopercezione.

Il QPA, costruito e validato da K. Polacèk, è stato elaborato in base ad una estesa rassegna bibliografica internazionale sull'apprendimento scolastico, raccogliendo oltre 300 quesiti e definendo processi, strategie e situazioni dell'apprendimento. Il QPA è composto da cinque scale (motivazione intrinseca all'apprendimento, metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento,

consolidamento dell'apprendimento, apprendimento superficiale), disposte nell'ordine di una progressiva "esplicitazione" della motivazione e dei processi maggiormente favorevoli all'apprendimento verso quelli di una minore qualità.

Il questionario ASU97 di Zanniello (1997) è composto da 100 item, che indagano circa la capacità di comprensione ed esposizione, la forza di volontà e la perseveranza, l'impegno nell'ampliamento delle conoscenze, la capacità di sintesi e di schematizzazione, la tecnica di lavoro, l'iniziativa nell'utilizzo della didattica universitaria, il senso di responsabilità, la motivazione intrinseca, le strategie elaborative.

4. Il questionario ASU2021

Il processo di validazione del contenuto ha previsto una prima somministrazione del questionario ASU97 a 60 matricole frequentanti il laboratorio di tecnologie didattiche nell'a.a. 2021/2022. Dopo un'attenta analisi delle risposte sono state apportate varie modifiche consistenti nell'eliminazione di 7 item dalla scala 1 e 1 item dalla scala 3, poiché registravano un'alta percentuale di risposte mancanti. Inoltre, sono stati modificati nella forma 3 item della scala 3 e 1 item della scala 6, affinché risultassero di più facile comprensione.

Il questionario ASU2021, articolato in 9 scale per un totale di 92 item, invita gli studenti a scegliere tra cinque risposte di intensità graduata per indicare la frequenza con cui avviene nel suo caso quanto è descritto nell'item: raramente, qualche volta, spesso, generalmente, quasi sempre; per l'elaborazione dei dati è stato attribuito alle risposte, rispettivamente un punteggio di 1, 2, 3, 4, 5.

Il questionario ASU2021 è stato utilizzato in forma autopercezione mediante Google moduli. Pur nella consapevolezza che tale modalità non consente di conoscere direttamente come lo studente studia realmente, bensì come egli crede di studiare, il test contiene item formulati sempre in maniera positiva: per esempio, "rispetto i tempi programmati nella realizzazione delle attività previste", "il luogo dove studio mi permette la concentrazione nel lavoro che devo svolgere".

Nelle istruzioni riportate nella pagina iniziale del questionario si invita lo studente a rispondere non su ciò che sente di dover fare ma su ciò che realmente fa.

La prima scala, composta da 18 item, valuta la capacità di comprensione ed esposizione: riguarda la ricezione e la produzione di un messaggio orale o scritto. Essa consente di capire come lo studente valuta le sue abilità di studio in senso stretto: ascolto, lettura espressione orale, espressione scritta. La scala esplora i meccanismi mentali comuni al momento acquisitivo e a quello espressivo del lavoro dello studente.

La seconda scala, composta da 13 item, valuta la volontà e la perseveranza: si tratta di una scala relativa alla forza di volontà del soggetto, ad una qualità del carattere che serve per riuscire bene in qualsiasi compito. Essa raccoglie item che riguardano la volontà e la perseveranza, come, ad esempio, puntualità nell'inizio del lavoro, prontezza negli impegni, concentrazione, programmazione del lavoro, rispetto dei tempi giornalieri destinati allo studio.

La terza scala è composta da 14 item e valuta l'ampliamento delle conoscenze: in essa ritroviamo raggruppati tutti quei comportamenti che denotano l'esigenza di un approfondimento personale nello

studio, che possono essere ritenuti indici di un autentico interesse culturale e professionale dello studente al di là di quanto è strettamente richiesto per superare positivamente un esame.

La quarta scala, composta da 6 item, valuta la capacità di sintesi e schematizzazione: i suoi item sono relativi ad una serie di modalità comportamentali e facilitatorie dei meccanismi di apprendimento utilizzate da chi studia. L'uso di sintesi e di organizzatori semantici grafici aiuta lo studente a organizzare logicamente i diversi contenuti che va apprendendo, gli facilita il ricordo e quindi le risposte scritte o orali in sede di esame.

La quinta scala è composta da 8 item e valuta la tecnica di lavoro: essa si riferisce all'uso delle tecniche e degli strumenti più idonei nel lavoro intellettuale come, ad esempio, la vicinanza e la disponibilità del materiale occorrente per lo studio, l'ambiente di lavoro confortevole per quanto riguarda il silenzio, il tavolo, la sedia e la luminosità.

La sesta scala, composta da 5 item, valuta l'iniziativa nell'usufruire delle attività didattiche: tale scala consente di valutare in che modo lo studente utilizza le lezioni, i seminari e le esercitazioni. Essa esamina il grado di autonomia con il quale uno studente lavora e determina le proprie modalità di studio.

La settima scala, composta da 4 item, valuta il senso di responsabilità: essa consente di valutare che cosa fa lo studente quando si accorge di non avere il tempo e gli altri requisiti necessari per affrontare bene lo studio di una materia

L'ottava scala, composta da 5 item, analizza la motivazione intrinseca: essa considera tutti quei comportamenti propri del soggetto che, scaturendo dal desiderio di sapere e da una profonda motivazione, sono legati più al dovere essere che al saper fare.

Infine, la nona scala, composta da 7 item, valuta le strategie elaborative: essa descrive in parte le strategie con le quali il soggetto affronta lo studio, analizzando la presenza di specifici comportamenti autoregolativi.

Gli esiti ottenuti dalla elaborazione del questionario possono, naturalmente, essere interpretati a diversi livelli. Il primo e più immediato è quello dell'analisi diretta dei profili. La restituzione grafica e testuale ne agevola la comprensione anche da parte dello studente che ottiene in tal modo un feedback istantaneo. Per l'insegnante orientatore è invece opportuno procedere con un'analisi dei dati più approfondita, o di secondo livello, mettendo in relazione le informazioni fornite dai punteggi delle singole scale sia tra di loro sia con informazioni provenienti da altre fonti, ossia osservazioni sistematiche del comportamento degli allievi, esiti di prove valutative, altre informazioni raccolte nell'ambito di colloqui con le famiglie o incontri collegiali con altri docenti o figure di riferimento per lo studente.

5. Analisi dei risultati

L'analisi collettiva ed individuale dei profili ottenuti ha attivato un processo riflessivo che ci ha permesso l'interpretazione e il commento delle criticità per evidenziare punti di forza e dimensioni di crescita sui quali poter fare leva nel corso degli studi e sulle quali definire eventuali azioni migliorative anche per la futura attività professionale degli studenti.

Si fa presente che prima dell'esperienza di laboratorio all'università, solo il 22% del campione aveva avuto esperienze simili a scuola. Una percentuale minima se si considera la parte restante (78%) che non aveva mai avuto modo di riflettere prima sugli aspetti considerati.

La lettura dei valori medi dei punteggi dei vari item ci ha consentito di evidenziare quali sono le abitudini di studio molto positive e molto negative più diffuse tra gli studenti.

Partendo dai risultati ottenuti risulta che la cura dell'ambiente di studio è più che accettabile (il 76% dichiara che la stanza di studio è silenziosa e l'80% che l'ambiente di studio è comodo) l'impiego delle risorse disponibili è buono (87,67% dichiara di avere il materiale necessario), le motivazioni per lo studio sono prevalentemente intrinseche (il 77,46% è spinto dalla passione per lo studio il 78,16% studia per il desiderio di sapere e il 71,3% dichiara di studiare per convinzione personale e non per incentivi esterni), le capacità di comprensione e di espressione sono buone (ad esempio l'83% dichiara di riassumere facilmente un'esposizione orale, l'88,38% cerca di collegare le varie idee e l'85,21% le mette in relazione con le conoscenze precedenti).

Dall'analisi delle risposte della scala che valuta l'ampliamento delle conoscenze emerge che sono poco frequenti negli studenti universitari i seguenti comportamenti: intervenire attivamente durante le lezioni con domande al docente o con riflessioni personali (il 10,56% lo fa quasi sempre); chiedere consiglio ai professori per approfondire qualche argomento più interessante (10,56%); consultare bibliografie consigliate (16,19%), leggere riviste (7,74%), assistere a conferenze (21,47%).

Generalmente sono invece diffuse queste tecniche di studio: esplorare il contenuto di un libro prima di leggerlo raccogliendo e ordinando le informazioni che contiene (74,29%); prendere appunti senza lacune o errori ricostruendo poi facilmente la lezione (65,84%); dopo aver studiato verificare se ciò che si è imparato soddisfa i propri obiettivi di apprendimento (78,87%).

6. Le attività laboratoriali

Da alcuni anni nell'ambito dell'insegnamento di Didattica Generale del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo sono proposte agli studenti attività laboratoriali finalizzate a promuovere capacità di analisi e riflessione sui processi di apprendimento e sulla capacità di dare senso al proprio progetto di vita. Nel laboratorio, che ha previsto quattro incontri per una durata totale di 16 ore, sono state proposte agli studenti attività finalizzate a promuovere una riflessione sulle buone pratiche di studio evidenziando, attraverso l'analisi delle risposte al questionario ASU2021, le criticità e progettando percorsi di orientamento.

Il primo incontro di laboratorio ha previsto la compilazione del questionario ASU2021. Al termine della compilazione è stato restituito ad ogni studente un profilo individuale con l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali. Successivamente agli studenti è stato richiesto di prendere visione dei profili e di interpretarli riflettendo sugli esiti ottenuti per ciascuna scala.

Nel secondo incontro di laboratorio è stato chiesto agli studenti, partendo dal loro profilo, di immaginare una situazione di studio in cui si evidenziano maggiormente le loro difficoltà (le criticità riscontrate nel profilo) presentandole con una infografica (CANVA). È stato chiesto agli studenti di trasformare l'item,

o gli item, in cui hanno ottenuto punteggi bassi, in obiettivi di specifiche attività rivolte a studenti degli ultimi due anni di scuola secondaria di secondo grado. Gli studenti hanno individuato alcuni obiettivi e hanno descritto un'attività concreta da realizzare per migliorare specificatamente quella/e abitudine/i di studio non corretta/e. Gli aspetti più discussi e affrontati sono stati: l'organizzazione delle attività di studio, le strategie di comprensione, le strategie di memoria, le strategie di studio e la motivazione. Gli studenti sono stati posti nella condizione di dover riflettere su comportamenti e strategie utili per migliorare l'abilità considerata. Durante l'incontro è stata favorita la discussione al fine di aiutarli a evidenziare eventuali cattive abitudini di studio e poter meglio sviluppare obiettivi di apprendimento.

Infine, durante il terzo e quarto incontro di laboratorio gli studenti hanno costruito, utilizzando una grande varietà di applicazioni, più di 200 attività interattive che attualmente stiamo utilizzando durante l'orientamento con le scuole a Palermo ed Agrigento e per gli stessi studenti universitari che usufruiscono del servizio di tutorato del Corso di Laurea. Tra le diverse applicazioni usate, citiamo *MindMaster* e *Simple Mind* per la creazione di schemi e mappe di rappresentazione della conoscenza volti a favorire comportamenti per un apprendimento significativo; la creazione di un ePortfolio con il fine di promuovere e dimostrare i livelli di competenza progressivamente raggiunti dagli studenti nel corso dell'apprendimento. È stata proposta, in definitiva, una metodologia didattica finalizzata alla crescita personale degli studenti per lo sviluppo di attitudini intellettuali, abiti di comportamento e abilità pratiche per l'esercizio di qualsiasi tipo di lavoro.

Si è infine programmata per l'inizio dell'a.a. 2022/23 un'attività rivolta alle matricole in cui verranno utilizzati il questionario ASU2021 e le attività ed esercizi che stiamo validando. Per una valutazione complessiva del metodo di studio, insieme alle risposte fornite al questionario, si prenderanno in considerazione i risultati scolastici e/o accademici dello studente e si effettueranno alcuni colloqui periodici e in ogni caso dalla conoscenza delle convinzioni del soggetto sulle proprie abitudini di studio.

7. Conclusioni

La ricerca è stata condotta nell'ambito di un più vasto progetto di orientamento delle matricole per indagare le abitudini di studio degli studenti universitari utilizzando un questionario autoperceptivo (ASU2021).

La ricerca ha previsto in primo luogo, di verificare la validità di contenuto di un questionario autovalutativo delle abitudini di studio (ASU97) costruito e validato più di venti anni fa e successivamente la somministrazione della nuova versione del questionario ASU2021 a 284 studenti del Primo anno del Corso di Laurea Magistrale di Scienze della Formazione Primaria di Palermo.

L'analisi delle risposte ci ha permesso di evidenziare le tecniche e le difficoltà che gli studenti incontrano durante lo studio, la motivazione e l'impegno nell'ampliamento della conoscenza, per poter poi progettare con gli stessi studenti specifiche unità di lavoro da utilizzare in incontri di orientamento con la Scuola Secondaria di II grado.

Aver restituito ad ogni studente l'elaborazione del proprio profilo ha permesso di avviare un processo di riflessione per evidenziare buone pratiche da diffondere e criticità sulle quali progettare azioni migliorative.

Le attività di laboratorio hanno inoltre evidenziato l'efficacia di azioni di orientamento intese come potenziamento negli studenti delle capacità di autodirezione e autoregolazione; ossia del dare senso e prospettiva futura alle proprie scelte partendo da una maggiore consapevolezza delle proprie credenze, convinzioni, strategie e competenze che risultano essere alla base delle abitudini nello studio universitario.

I risultati confermano come un orientamento temporale al futuro, inteso come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, sia associato a buone strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri impegni, a un comportamento volitivo.

Riflettere e progettare sulle criticità emerse dalle esperienze degli stessi studenti universitari che si trovano in una fase di transizione, permette di ragionare su un'azione orientativa ben progettata fornendo una guida per quegli studenti che sperimentano difficoltà nell'adattarsi ai requisiti accademici e sociali del nuovo ambiente scolastico.

Si tratta, dunque, di favorire un processo di accrescimento della consapevolezza di sé e di responsabilizzazione e maturazione personale, che possiede il duplice obiettivo di favorire il pieno sviluppo della persona e, allo stesso tempo, inserire l'individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso.

Nel progettare corsi di metodologia dello studio universitario non serve tanto soffermarsi sulle tecniche di studio ma è necessario focalizzare l'attenzione degli studenti sui motivi per cui si studia e sulla costruzione di una autentica mentalità universitaria.

Riferimenti bibliografici:

Assor, A., & Connell J.P. (1992). The validity of students' self-report as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Schunk J.L. Meece (Ed.) *Student perceptions in the classroom*, Hillsdale, Erlbaum, 25-47.

Biasin, C. (2021). La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti. *Educational reflective practices*, 2, 63-68.

Cameron, R.B., & Rideout, C.A. (2022). 'It's been a challenge finding new ways to learn': first-year students' perceptions of adapting to learning in a university environment. *Studies in Higher Education*, 47(3), 668-682.

Christie, H., Tett, L., Cree, V.E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in higher education*, 33(5), 567-581.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M.T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Da Re, L., & Riva, C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 9(2), 271-290.

- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 219-236.
- De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Mosca, M. (2019). Orientamento universitario in entrata e in uscita: Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (ed) *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Domenici, G. (Ed). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Vol. 1-2. Roma: Armando.
- Hattie, J.A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Kyndt, E., Coertjens, L., Van Daal, T., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2015). The Development of Students' Motivation in the Transition from Secondary to Higher Education: A Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*, 39, 114-123. doi: 10.1016/j.lindif.2015.03.001.
- La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- La Marca, A. (2004). *Io studio per... imparare a pensare*. Enna: Città Aperta.
- La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle Soft Skills*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Ladogana, M. (2015). Il bilancio delle competenze. una pratica in evoluzione. In I. Loiodice, D. Dato (Eds), *Orientare per formare. Teorie e buona prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Lairio, M., & Penttinen, L. (2006). Students' career concerns: Challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(3), 143-157.
- Leal, L. (1987). Investigation of the relation between metamemory and University Students' Examination Performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 35-40.
- Loiodice I., & Dato D. (2015) (Eds.). *Orientare per formare. Teorie e buona prassi all'Università*. Bari: Progedit.
- Margottini, M. (2017). Competenze strategiche a scuola e all'università. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*. Milano: LED Edizioni.
- Margottini, M., & Pavoni, P. (2012). La promozione delle competenze strategiche per l'auto-orientamento nella scuola secondaria superiore. Proposta di strumenti on line per l'autovalutazione. *Metis*, 2(1), 228.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 43-61.

- Martens, T., & Metzger, C. (2017). Different transitions towards learning at university: exploring the heterogeneity of motivational processes. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher education transitions: theory and research*, 31-46. New York: Routledge.
- Morini, S. (2020). Il tutorato nell'università, un cantiere sempre aperto. *Metodologia Didattica e Innovazione Clinica–Nuova Serie*, 77.
- MURST (1995). *L'orientamento universitario in Italia*, Rapporto 1995, Roma, Ist. Poligrafico e Zecca dello Stato.
- MURST (1995a). *Euro Student*, Roma, Ist. Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Noyens, D., Donche V., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2018). The Directional Links Between Students' Academic Motivation and Social Integration During the First Year of Higher Education. *European Journal of Psychology Education*, 34(1), 67-86.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1995). La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione, *Orientamenti Pedagogici*, 4, 683-726.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Con 25 schede e floppy disk. Roma: LAS.
- Perry, C., & Allard, A. (2003). Fare le connessioni: esperienze di transizione per gli studenti del primo anno di istruzione. *The Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 74-89.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1991). A manual for use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *N.C. for Research to improve Postsecondary Teaching and Learning University of Michigan*, Ann Arbor.
- Polacek, K. (1971a). Fedeltà e validità del questionario sull'efficienza nello studio. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 23-36.
- Poláček, K. (1971b). QES – Questionario sull'Efficienza nello Studio. Firenze: OS – Organizzazioni Speciali (ed. orig., Brown, W. F., Holtzman, W. H., SSHA – Survey of Study Habits and Attitudes: Manual. San Antonio, TX: *The Psychological Corporation*, 1971).
- Roces, C., & La Marca, A. (1996). Strategie di apprendimento e motivazione: implicazioni per l'attività di orientamento. *Studium Educationis*, 1, 169-180.
- Viganò, R. (1997). La transizione della metodologia di studio nel passaggio dalla media superiore all'università, atti del Convegno su *Problemi e prospettive dell'orientamento universitario, oggi*. Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore, 85-109.
- Wood, L., & Breyer, Y. (2017). *Success in Higher Education: Transitions To, within and from University*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2791-8
- Zanniello, G. (1976). L'orientamento nella scuola secondaria superiore in Italia. In G. Zanniello, M.T. Moscato, S. Di Nuovo, S. Castorina, *Finalità e metodi dell'orientamento nella scuola secondaria superiore*, 11-33. Provveditorato agli Studi di Catania. *Studium educationis*, 3, 529-550.