

CONTRIBUTO TEORICO

Qualità della didattica universitaria e sviluppo della capacità decisionale. Il modello ADVP per garantire i passaggi da L-19 a LM-85bis.

Quality of university teaching and development of decision-making. The ADVP model to guarantee the passages from L-19 to LM-85bis.

Alessandra La Marca, Università di Palermo.

Giuseppa Cappuccio, Università di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo intende offrire una riflessione sulle competenze attese individuate attraverso la formulazione dei descrittori di Dublino dei CdS in Scienze dell'Educazione (L-19) e Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) istituiti presso l'Ateneo di Palermo e nello stesso tempo proporre un modello per lo sviluppo della maturità professionale necessaria a garantire scelte consapevoli, mature e responsabili. L'analisi condotta ci ha permesso, in una seconda fase di individuare gli obiettivi formativi finali scelti seguendo il modello proposto dalle Linee Guida dell'Anvur, e di scegliere il modello dell'Activation du Developpement Vocationnel et Personnel quale strumento per lo sviluppo della capacità decisionale che permetta un passaggio consapevole e responsabile degli studenti dal corso L-19 al corso LM-85bis salvaguardando le competenze professionali specifiche che devono acquisire i giovani che intendono dedicarsi all'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia.

ENGLISH ABSTRACT

This paper offers a reflection on the expected competencies identified through the formulation of the Dublin descriptors of the CdS in Education Sciences (L-19) and Primary Education Sciences (LM-85bis) established at the University of Palermo and in the same time to propose a model for the development of professional maturity necessary to ensure informed, mature and responsible choices. The analysis carried out allowed us, in a second phase, to identify the final training objectives chosen following the model proposed by the ANVUR Guidelines, and to select the model of the Activation du Developpement Vocationnel et Personnel for developing decision-making capacity that allows a conscious and responsible passage of students from course L-19 to course LM-85bis, safeguarding the specific professional skills that young people wishing to dedicate themselves to teaching in primary and kindergarten must acquire.

Introduzione

Negli ultimi decenni si è assistito in Europa ad un processo di innovazione delle istituzioni accademiche per ridurre le specificità nazionali e migliorare gli esiti complessivi degli studenti. Questo processo orientato a creare un'area europea dell'istruzione superiore (EHEA – European Higher Education Area) ha generato, dalla fine degli anni novanta, una revisione dei curricula nei diversi paesi europei che hanno

aderito al processo di Bologna, con una sempre maggiore attenzione alla qualità dell'istruzione universitaria. In numerosi sistemi formativi universitari europei è stata avviata una transizione alla metodologia di progettazione dei curricula, centrata sul monitoraggio e sui risultati dell'apprendimento (descrittori di Dublino). Si è passati da una valutazione esterna della qualità dell'istruzione universitaria dei singoli paesi ad un sistema basato sulla rilevazione delle competenze degli studenti (TECO).

La finalità di tale azione è stata la costruzione della professionalità degli studenti assumendo come criterio per la individuazione delle competenze la valutazione degli esiti, l'occupazione dei laureati e da due anni la misurazione attraverso un questionario appositamente redatto dall'ANVUR. Ciò è stato necessario per l'urgente necessità di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro che richiede costantemente l'aggiornamento dei profili di competenze in uscita dei laureati, in modo da implementare l'occupabilità e garantire a ciascun cittadino l'inclusione sociale.

A tal fine ogni istituzione universitaria deve garantire a ciascun laureato da una parte l'acquisizione di un set di competenze professionali ed essenziali da spendere in differenti contesti (Dixon, Scott, 2003) e dall'altra un set di competenze trasversali (soft skill) riconosciute come fondamentali in qualunque ambito di lavoro.

Per consentire tale traguardo emerge l'esigenza di sperimentare nuovi percorsi per garantire che i passaggi tra diversi corsi di studi non mortifichino lo sviluppo di competenze personali e professionali fondamentali per il futuro esercizio della professione e sviluppare e/o sostenere la capacità decisionale degli studenti che si apprestano a richiedere il passaggio.

È pertanto necessario individuare modelli trasformativi che implicino cambiamenti e miglioramenti significativi nella capacità decisionale degli studenti universitari, soprattutto per coloro che a un certo punto della carriera intrapresa decidano di passare ad un altro corso di studi. Tutto ciò diventa imprescindibile quando si tratta del passaggio dal corso di studi di Scienze dell'Educazione (triennale) a quello di Scienze della Formazione Primaria (magistrale).

Non tutti gli studenti, infatti, si affacciano al processo deliberativo con convinzioni egualmente strutturate e egualmente salde. Questo aspetto iniziale è in grado di influire sull'andamento successivo del processo decisionale. La deliberazione può essere potenziata con le opportune informazioni sulla realtà che è oggetto della decisione, con l'indicare i passi da fare nel processo decisionale e con l'esame delle alternative, come anche delle conseguenze di scelta delle stesse. La risolutezza che rappresenta la conclusione del processo deliberativo può essere potenziata aiutando le persone a dominare la loro ansia dovuta alla decisione presa e preparandole alle dissonanze esterne.

La formazione iniziale degli insegnanti richiede un approccio sistemico e modelli formativi per la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti la consapevolezza del valore dello studio in un quadro orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento responsabile dello studente.

La promozione della qualità della didattica universitaria ha come scopo fondamentale quello di garantire agli studenti un apprendimento significativo ed efficace.

Tenendo conto dei risultati della riflessione sulle competenze e quelli recenti della letteratura di riferimento abbiamo voluto ipotizzare la sperimentazione dell'efficacia di un intervento didattico innovativo basato su strategie didattiche e centrato su un modello per lo sviluppo della maturità personale e professionale in grado di consentire agli studenti iscritti a Scienze dell'educazione di accrescere la consapevolezza della loro scelta professionale sviluppando la capacità professionale, affinché il passaggio al corso LM_85bis sia consapevole, responsabile e coerente alle proprie eccellenze personali.

Abbiamo scelto il metodo ADVP perché consente una formazione che aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio apprendimento; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica di ricerca didattica; incentiva gli scambi, i confronti e la collaborazione con i colleghi; porta ad elaborare e a condividere le conoscenze.

Dopo un'attenta riflessione sulle possibilità di utilizzo dei Contenuti Core definiti nell'ambito dei lavori del gruppo Teco-D Pedagogia (ANVUR) è stata avviata un'indagine si è voluto verificare in che modo sia possibile orientare adeguatamente i passaggi da L-19 a LM-85bis. Abbiamo focalizzato l'attenzione sulla dimensione disciplinare e trasversale degli obiettivi formativi di ogni insegnamento dei settori MPED01, MPED02, MPED03, MPED04 del CdS in Scienze dell'Educazione (L-19) dell'Università degli Studi di Palermo, abbiamo individuato gli Obiettivi Formativi Finali per ogni insegnamento. In questo modo è stato possibile identificare una descrizione delle competenze a "granularità sottile" ed esplicitare la corrispondenza tra quanto previsto nella declaratoria del corso di studi e quello effettivamente acquisito nei singoli insegnamenti. Questi obiettivi, grazie ad un'analisi della scheda SUA e delle schede di trasparenza, sono stati descritti e declinati nel loro carattere disciplinare e trasversale per verificarne la corrispondenza con gli Obiettivi Formativi Finali del CdS in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis).

La sfida alla responsabilità in Università

La sfida della formazione alla responsabilità coinvolge insieme docenti e studenti. Gli anni di frequenza universitaria risultano in tal senso fondamentali. Non è possibile infatti l'educazione senza una didassi criticamente fondata, nel senso che non si riesce ad aiutare una persona a diventare libera e responsabile dei suoi atti senza farle acquisire adeguate conoscenze e abilità, mediante una metodologia didattica basata sulla sua volontaria partecipazione al proprio processo di apprendimento.

La formazione alla responsabilità richiede una figura di docente che possa definirsi in termini di presenza/assenza, una figura capace di controllare la quantità e la qualità dei suoi interventi, che sa trarsi in disparte nel momento in cui prende atto che gli allievi sono in grado di lavorare da soli e/o in gruppo senza il suo aiuto. All'interno di questo quadro di riferimento, l'insegnante non può limitarsi ad informare, ma deve suscitare la volontà di imparare e stimolare lo studente ad appropriarsi dei mezzi e degli strumenti che gli consentono di prevedere l'esito delle sue azioni, per poi scegliere e decidere in modo responsabile (Montalbetti, 2011).

L'apprendimento, per essere realmente responsabile, non può essere considerato solo un comportamento guidato da regole e principi insegnabili esplicitamente. Occorre dare

spazio conveniente alla ricerca autonoma, alla discussione, alla rielaborazione dei significati. Alcune attività andranno proposte allo studente sotto forma di situazioni problematiche da analizzare: gli si chiederà di individuare gli elementi che le compongono, di formulare ipotesi di soluzione, di valutare e scegliere quella che è ritenuta migliore.

La promozione negli studenti della responsabilità e dell'autonomia in un contesto in cui sono chiamati a condividere le scelte, a decidere e, in sintesi, a gestire in modo consapevole l'intera esperienza universitaria, postula un modello di università non standardizzato, attento alla crescita delle potenzialità specifiche di ogni persona, capace di suscitare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti in attività cruciali come quelle della progettazione e della valutazione.

In altri termini ciò significa che l'esperienza universitaria non può essere circoscritta all'acquisizione di *conoscenze disciplinari* – seppur complesse e attinenti una sfera teorico-pratica, ben oltre il nozionismo -, ma deve necessariamente svolgere un'azione formativa più ampia e profonda, attraverso la quale gli studenti possano introiettare competenze funzionali ad affrontare la vita in modo partecipe, responsabile e consapevole.

L'Università costituisce un luogo privilegiato di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto; ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia.

Gli studi mostrano come si sta diffondendo la convinzione professionale (competenze e soft skill) che, l'insieme di fattori cognitivi, sociali, pratici, emotivo relazionali e metacognitivi, consentono agli studenti non solo di adattarsi, ma di apprendere dalla realtà, innovare e personalizzare il progetto professionale, di mettere in moto processi relazionali e creativi. Ciò porta ad una domanda non solo di abilità, ma anche di competenze e di qualità personali (soft/character skill), che caratterizza l'attuale formazione universitaria. Le competenze trasversali possono anche essere considerate competenze multiple, ossia comuni a differenti contesti lavorativi. Sono capacità trasferibili da una professione all'altra. Per tale motivo si dicono trasversali. Tale trasversalità è traducibile su due livelli: - work based: sono quelle competenze correlate ad attività lavorative e comuni a vari contesti. L'importanza del loro apprendimento risiede nella possibilità di utilizzarle in differenti ambiti lavorativi; e - worker based: sono strategie collegate alla propensione naturale della persona. Le cosiddette personal requirements.

Queste rappresentano il cuore delle persone, quelle competenze che non sono direttamente osservabili ma che fanno la differenza. Il tema della trasferibilità delle competenze dai docenti agli studenti è ormai stato ampiamente discusso. La letteratura rivela come le competenze prevalentemente cognitive, soprattutto di problem solving, sono trasferibili in determinate condizioni. Queste condizioni riguardano in particolare metodi e contesti di apprendimento delle competenze. Pertanto, ci sono molte implicazioni per l'insegnamento delle competenze nel settore dell'istruzione superiore. L'apprendimento di principi e concetti facilita il trasferimento di questi nella realtà quotidiana, poiché crea rappresentazioni mentali più flessibili. Il trasferimento di

conoscenze basate unicamente sulle facoltà mnestiche invece, ostacola l'apprendimento, facilitato piuttosto dall'insegnamento pratico di tecniche di automonitoraggio. Formare al ragionamento ed al pensiero critico è possibile unicamente attraverso l'ausilio di esempi concreti e di un sistema sociale di riferimento

Il conseguimento di un'autonomia dell'apprendere e la richiesta di competenze che sappiano rigenerarsi e riqualificarsi nel tempo, in funzione di bisogni sempre nuovi ed emergenti, hanno posto negli ultimi decenni l'esigenza di un modo nuovo di guardare alla didattica: spingono insegnanti ed istituzioni verso attività che siano maggiormente orientate all'insegnare ad imparare piuttosto che all'insegnare conoscenze e alla promozione di una maggiore autonomia e consapevolezza da parte di chi apprende. Un apprendimento autoregolato è possibile soltanto se almeno una parte delle operazioni di controllo, di recupero e di sviluppo è svolta autonomamente dallo studente.

Jean Guichard (2010) è convinto che ogni persona ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione della propria vita in ambiti differenti. Si tratta di un approccio alla costruzione di sé che tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione del progetto di vita della maggior parte degli studenti. Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività e esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita.

Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, è necessario considerare gli studenti come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo.

Il messaggio è chiaro: non è possibile dal punto di vista formativo non tener conto della persona nella sua totalità e complessità, soprattutto oggi in cui la rapida evoluzione tecnologica e organizzativa delle varie filiere professionali, l'incertezza e la mobilità della struttura socio-economica in cui si vive, la difficoltà a un inserimento lavorativo stabile e coerente con una specifica identità professionale, esigono una visione più ampia e prospettiva del proprio progetto di vita, sollecitando forme imprenditoriali di sé aperte e dinamiche. Di qui anche la sempre più chiara importanza dello sviluppo delle soft skill e delle hard skill generiche nella formazione universitaria dei giovani.

La ricerca ha messo in luce come gli studenti raramente siano passivi, in quanto destinatari di processi di socializzazione sollecitati dall'esterno, e più spesso essi manifestino adattamenti di cui non solo sono consapevoli, cercando anche di gestirli in proprio e negoziando ogni cambiamento. Ibarra (1999) sottolinea come le persone tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale. In base alle caratteristiche enunciate McClelland (1973) ritiene che il bisogno

all'autorealizzazione stia alla base del raggiungimento del successo, soprattutto nell'ambito professionale.

Lo sviluppo della capacità di *decision making*

Per orientare i giovani universitari nelle scelte bisogna predisporre dei percorsi formativi all'interno dei corsi universitari che direttamente o indirettamente promuovano lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza.

L'Università costituisce un luogo privilegiato – certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani – di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto; ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia.

Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo dell'Università e ai suoi compiti, anche in termini di orientamento, prevedendo di conseguenza nuove funzioni e competenze per il docente universitario che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato. Non è più sufficiente trasmettere particolari conoscenze e *skills*, ma occorre fondare un apprendimento che consenta al giovane di muoversi e navigare in un contesto assai mobile ed incerto (Zanniello, 2001).

Per questo, sono necessarie delle modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscano lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie al giovane universitario per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

La valutazione dei processi decisionali diventa quindi un elemento essenziale durante l'intero arco dell'esperienza formativa universitaria, diretta a favorire la produzione dei saperi che sono, a loro volta, indispensabili per realizzare un apprendimento continuo, in modo autonomo, da parte di ciascuno. L'Università pertanto, oltre a fornire gli strumenti cognitivi di base, deve aiutare gli studenti a sviluppare quei comportamenti e quelle strategie che sono in grado di facilitare l'apprendimento: la motivazione verso i saperi, la capacità di rapportarsi con gli altri, l'attitudine ad analizzare i processi cognitivi per renderli sempre più consapevoli ed efficaci.

Se orientare significa sostenere il giovane nel prendere coscienza di sé stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sostengano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività.

Concetti, questi, che richiamano altrettante risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite durante gli anni universitari.

In questa ottica, il processo formativo va inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979).

La capacità di *decision making*, processo mentale che ci guida nel compiere la scelta migliore fra varie opzioni disponibili. Quando si è propensi a prendere la decisione giusta si calcolano i vantaggi e gli svantaggi di ogni opzione. Possedere una buona capacità di decision making prevede l'abilità di fare previsioni circa i risultati ottenibili.

Il modello ADVP per lo sviluppo della capacità decisionale responsabile

Il modello di università che viene fuori dal processo di Bologna è quello di un'università volta alla costruzione di sapere attivi e non inerti. Questo modello ha diverse implicazioni che vanno dall'attenzione agli aspetti applicativi, comunicativi e generativi della conoscenza appresa (descrittori di Dublino) ad un ruolo maggiormente attivo dello studente nell'acquisizione e nella costruzione dei saperi. È richiesto all'istruzione superiore altresì di formare uno studente che padroneggi opportune conoscenze e abilità (conoscenze e capacità di comprensione) ma anche che sappia mobilitare le proprie risorse interne ed esterne e le sappia trasferire a situazioni nuove e inedite (conoscenza e capacità di comprensione applicate), sappia prendere opportune decisioni in situazioni complesse e riflettere sul proprio processo decisionale (autonomia di giudizio), verbalizzarle e argomentarle opportunamente attraverso l'utilizzo di differenti media (abilità comunicative) e reperire e gestire informazioni affidabili mediante l'autodirezione e l'autoregolazione del proprio processo di apprendimento (capacità di apprendere). È un traguardo ambizioso, una sfida per le future generazioni che l'università non può non accogliere. Lo studente capace di autoregolazione che considera l'apprendimento come un processo sistematico e controllabile sarà in grado di assumersi la responsabilità dei propri risultati. È uno studente che ha una percezione elevata di autoefficacia, ha delle attribuzioni causali riferite al Sé e un interesse intrinseco direttamente incentrato sul compito. Dà avvio autonomamente al proprio processo di apprendimento, che affronta con impegno e perseveranza. Chiede consigli e informazioni ed è capace di autorinforzo nel corso delle prestazioni (Glaser e Bassok, 1989; Brown, 1987; Pintrich – De Groot, 1990; Zimmermann, 1990).

La scelta della professione è un processo complesso ed influenzato da molti fattori contestuali il genere, l'età, il background socioculturale, i valori. Il processo di maturità personale e professionale degli studenti universitari comprende l'acquisizione di conoscenze, convinzioni e valori, l'esplorazione degli interessi che sono rilevanti per lo sviluppo degli interessi professionali, l'autoefficacia, le aspettative.

La maturità è la finalità naturale e l'obiettivo principale del processo di sviluppo professionale che si raggiunge in parte spontaneamente e in parte attraverso un lungo processo formativo durante il quale possono essere identificati nello studente dei comportamenti favorevoli al raggiungimento della maturità professionale. Tali

comportamenti possono essere visti come indici della maturazione che permettono di stabilire il grado di maturità raggiunto ed un determinato livello di età cronologica.

Per giudicare, se un giovane ha raggiunto il grado di maturità sufficiente a prendere delle decisioni determinanti per la vita professionale futura, occorre rendersi conto prima del grado di maturità generale da lui raggiunto nell'affrontare i problemi della sua vita quotidiana, e cioè se è ancorato alla realtà vissuta, se sa stabilire relazioni interpersonali di comprensione e di collaborazione, se ha padronanza e sicurezza di sé nell'affrontare lo stress del lavoro e degli avvenimenti sociali, se ha coerenza d'azione e un sistema di valori personalmente vissuti

In passato, lo schema diagnostico che modellava inizialmente l'azione di orientamento dell'esperto riguardo alle potenzialità del cliente, visto come un soggetto incapace di elaborare, da solo, una soluzione pertinente al problema del suo inserimento nella vita attiva, accettava sostanzialmente il presupposto che le due realtà confrontate fossero stabili nel tempo. Alla stabilità prima ipotizzata si è sostituita oggi la certezza del cambiamento.

Ciò significa che la persona deve formulare di continuo nuovi progetti, da realizzare progressivamente secondo il ritmo delle esigenze del suo sviluppo e di rinnovamento della sua dinamica motivazionale. In quest'ottica è facile comprendere quanto sia importante configurare l'orientamento come un intervento formativo a sostegno del giovane che si prepara ad affrontare il problema del suo avvenire personale e professionale. Tra le varie metodologie per lo sviluppo professionale l'*Activation du Developpement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Quebec, Canada), sviluppata da Pelletier, Boujold & Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso, validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015, 2018), riconosce le strutture di formazione (nel nostro caso formazione universitaria) quali mediatori strategici dei processi di sviluppo della maturità personale e professionale. L'ADVP si propone di guidare tale sviluppo e di mobilitare nello studente le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. La finalità del metodo è quella di attivare le abilità mentali attraverso degli esercizi che permettano l'assolvimento di compiti utili per lo sviluppo e la maturazione professionale della persona.

Secondo i teorici dell'ADVP, le scelte professionali vengono elaborate lungo un processo evolutivo segnato da stadi e caratterizzato da compiti che la persona deve assolvere per pervenire a scelte soddisfacenti per sé e per la società, in una sequenza di azioni finalizzate all'orientamento verso la professione e di decisioni che gradualmente tessono la trama dello sviluppo della storia di vita della persona. Per promuovere lo sviluppo di ogni fase del processo di maturazione, l'ADVP propone una serie azioni di orientamento consistenti in scenari collettivi basati sull'esperienza e adattati a ogni fase. La persona lavora sul sé (la sua personalità, la sua storia personale, etc.), sulle relazioni con la famiglia e sul mondo delle attività umane.

Sul piano teorico, il metodo ADVP si basa sulla teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1974, 1990) e sul modello di intelligenza di Guilford e Hoepfner (1971).

Per quanto riguarda la validità dell'analisi operativa in quanto tale, molti sono gli studi e le ricerche che supportano la validità di tale metodo; Bujold (2007) e Bujold, Noiseux & Pelletier (1974, 1984, 2007), hanno continuato a validare e a studiare gli effetti della metodologia e hanno effettuato diversi studi sulla maturità professionale in relazione ai processi cognitivi e ad alcune variabili personali che intervengono in tale processo.

Numerosi risultano gli studi e gli interventi effettuati negli ultimi decenni, non solo in Canada, che dimostrano la validità della metodologia ADVP. Diverse ricerche sono state realizzate, infatti, anche in Francia (Solazzi, 2004), in Svizzera (Thommen & Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), Zanniello (2008) e Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015, 2018). Il metodo ADVP permette di promuovere la capacità di dirigere se stessi nello studio e nel lavoro, implica la necessità di sviluppare un articolato sistema di competenze strategiche che sono indispensabili per affrontare con successo l'ampio quadro delle trasformazioni che investono il mondo del lavoro e della formazione.

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che la persona dovrebbe completare per giungere ad una scelta professionale matura: *esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione*. Le abilità mentali coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale-categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967). Lo svolgimento dei compiti di sviluppo coinvolge l'intelligenza, la volontà e il comportamento degli alunni, in una sequenza che li porta dal pensare all'agire. Le singole attività e le loro espressioni, raggruppate in compiti, sono considerate all'interno di uno schema logico di apprendimento ma non indicano una successione temporale. I compiti indicano delle manifestazioni distinte che possono essere successive, ma che a volte operano simultaneamente e a volte, pur agendo secondo una successione, procedono in un ordine diverso da quello prestabilito (fig. 1).

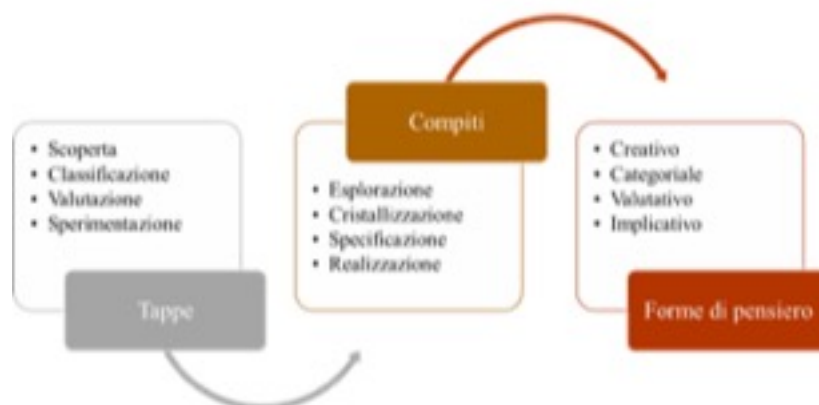


FIG. 1 - COMPITI EVOLUTIVI DEL METODO ADVP

L'originalità del metodo ADVP sta nell'aver individuato le abilità mentali che sottostanno ai compiti e ne rendono possibile l'attuazione e nell'aver proposto delle maniere pratiche di attivare queste abilità per il raggiungimento della maturità professionale.

Infatti attivando le abilità mentali del pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo, mediante i compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione, si sostiene lo sviluppo dei processi evolutivi di: scoperta, classificazione, valutazione e sperimentazione che porta alla maturazione della scelta (fig. 2).



FIG. 2 - COMPITI E PROCESSI EVOLUTIVI.

Abbiamo scelto di avvalerci dell'*Activation du Developpement Vocationnel et Personnel*, perché oltre ad essere già stato validato in Sicilia, consente, attraverso il suo impianto metodologico, non solo lo sviluppo della capacità decisionale degli studenti ma attraverso il processo riflessivo aiuta lo studente ad effettuare un passaggio consapevole e responsabile degli studenti dal corso L-19 al corso LM-85bis salvaguardando i contenuti core già acquisiti e in linea con quelli del corso LM-85bis. Attraverso tale processo si arriva alla creazione di un setting in cui significati e concetti si vanno via via definendo in modalità condivisa in funzione di una sintesi co-costruita dalla comunità. La restituzione del processo attività dall'ADVP rappresenterà l'occasione in cui lo studente compie un bilancio dei risultati di apprendimento conseguiti.

Alle nuove generazioni si richiede di rispondere in modo flessibile alle continue trasformazioni della società che continuamente pongono in discussione abitudini consolidate e che esigono dai giovani la riorganizzazione della propria esistenza e della propria identità.

Una proposta formativa per lo sviluppo della capacità di *decision making*

Dopo una riflessione sulle possibilità di utilizzo dei Contenuti Core definiti nell'ambito dei lavori del gruppo Teco-D Pedagogia (ANVUR) è stata avviata un'indagine per verificare fino a che punto fosse possibile orientare adeguatamente i passaggi da L-19 a LM-85bis.

In una prima fase, focalizzando l'attenzione sulla dimensione disciplinare e trasversale degli obiettivi formativi di ogni insegnamento dei settori MPED01, MPED02, MPED03, MPED04 del CdS in Scienze dell'Educazione (L-19) dell'Università degli Studi di Palermo, abbiamo individuato gli Obiettivi Formativi Finali per ogni insegnamento. In questo modo è stato possibile identificare una descrizione delle competenze a "granularità sottile" ed esplicitare la corrispondenza tra quanto previsto nella declaratoria del corso di studi e quello effettivamente acquisito nei singoli insegnamenti. Questi obiettivi, grazie ad un'analisi della scheda SUA e delle schede di trasparenza, sono stati descritti e declinati nel loro carattere disciplinare e trasversale per verificarne la corrispondenza con gli Obiettivi Formativi Finali del CdS in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis).

Dopo aver individuato e analizzato i cambiamenti delle progettazioni dei corsi degli ultimi anni, in relazione alle competenze proposte da TECO e quelli individuate attraverso i descrittori di Dublino abbiamo scelto il metodo canadese dell'*Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP), quale strumento per migliorare significativamente lo sviluppo della maturazione personale e professionale degli studenti per garantire che la richiesta di passaggio al CdS LM-85bis sia il risultato di una decisione consapevole, responsabile e autonoma.

La relazione tra i contenuti core per la L-19 e i paralleli individuati per la LM-85bis (limitatamente ai descrittori di Dublino 4 e 5) sono presentati nelle tabelle 1 e 2.

TAB. 1 - DESCRITTORI DI DUBLINO E OBIETTIVI CORE

Obiettivo formativo finale	Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale		
DESCRITTORI DI DUBLINO	CORE	2020 –EDUCAZIONE Conoscenza e comprensione, e Capacità di applicare conoscenza e comprensione: Dettaglio Area pedagogica	2020 – PRIMARIA Conoscenza e comprensione, e Capacità di applicare conoscenza e comprensione: Dettaglio Area pedagogica

<p>- Descrittore di Dublino 1 CONOSCENZA E CAPACITÀ DI COMPRESIONE</p>	<p>Conoscere le teorie educative, i modelli pedagogici, le epistemologie professionali in prospettiva storico-evolutiva e politico-economica.</p>	<p>Educazione di comunità - Conoscenza dello statuto epistemologico della pedagogia e della didattica, dei modelli esplicativi dei processi di insegnamento-apprendimento e della loro evoluzione storica. Educazione della prima infanzia / Educazione socio-pedagogica - Conoscenza e comprensione dell'oggetto, del metodo e della storia della Pedagogia, della Didattica Generale e dei suoi rapporti con le altre scienze dell'educazione nella prima infanzia.</p>	<p>- Conoscenza critica dei principali modelli pedagogico-didattici integrati da elementi di psicologia dello sviluppo e dell'educazione per meglio comprendere gli alunni; - conoscenze sulla sfera volitiva-motivazionale ed emotiva-affettiva e sui processi di socializzazione.</p>
<p>- Descrittore di Dublino 2 CONOSCENZA E CAPACITÀ DI COMPRESIONE APPLICATA</p>	<p>Collegare i contenuti teorici e metodologici appresi alla interpretazione degli eventi e dei processi passati, presenti, futuri.</p>	<p>Educazione di comunità - Capacità di progettare, simulare, valutare situazioni didattiche, rilevando le condizioni di applicabilità in ambienti di apprendimento e contesti specifici, individuando i bisogni educativi, selezionando gli strumenti tecnici adeguati e impostando piani di intervento mirati alla integrazione ed alla inclusione della diversabilità in contesti comunitari e multiculturali. Educazione della prima infanzia - Capacità di gestire le situazioni educative inerenti l'ambito didattico e di ipotizzare possibili interventi metodologico-didattici nella prima infanzia. Educazione socio-pedagogica - Capacità di gestire le situazioni educative inerenti l'ambito didattico e di ipotizzare possibili interventi metodologico-didattici.</p>	<p>- Capacità di adottare ed utilizzare strategie didattiche integrate e flessibili in base ai bisogni ed ai reali processi di apprendimento messi in atto dagli alunni.</p>

<p>- Descrittore di Dublino 3 AUTONOMIA DI GIUDIZIO</p>	<p>Saper sintetizzare le diverse narrazioni presenti nelle teorie dell'educazione e valutarne la pertinenza rispetto alle situazioni affrontate ed alle azioni educative gestite e/o osservate.</p>	<p>- Capacità di utilizzare le conoscenze e le competenze metodologiche acquisite per sviluppare diversi metodi di ricerca nell'ambito educativo e sociale. - capacità di lettura critica dei mutamenti delle società contemporanee. - capacità di sviluppare concetti interpretativi e di valutare le conoscenze secondo metodi analitici e sintetici.</p>	<p>- Acquisire capacità di riflessione autonoma e critica in relazione ai fenomeni educativi e culturali previsti dall'esercizio professionale; - essere in grado di problematizzare i fenomeni educativi, di analizzare criticamente e scegliere programmi e interventi formativi</p>
<p>- Descrittore di Dublino 5 CAPACITÀ DI APPRENDERE</p>	<p>Promuovere processi di cambiamento nei contesti in cui opera attraverso la produzioni di conoscenze situate</p>	<p>- Capacità di utilizzare le proprie conoscenze e competenze metodologiche per sviluppare nuova ricerca in ambito educativo e sociale. - abilità di apprendimento necessarie per il proprio ulteriore sviluppo professionale e/o per affrontare autonomamente i successivi livelli della formazione universitaria.</p>	<p>- Competenze nell'utilizzare strategie di studio per la formazione continua, ossia strategie di apprendimento significativo e capacità di reperire fonti per aggiornare ed approfondire le conoscenze e competenze professionali.</p>

TAB. 2 - DESCRITTORI DI DUBLINO E OBIETTIVI CORE

<p>Obiettivo formativo finale</p>	<p>Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento</p>		
<p>DESCRITTORI DI DUBLINO</p>	<p>CORE</p>	<p>2020 –EDUCAZIONE Conoscenza e comprensione, e Capacità di applicare conoscenza e comprensione: Dettaglio Area pedagogica</p>	<p>2020 – PRIMARIA Conoscenza e comprensione, e Capacità di applicare conoscenza e comprensione: Dettaglio Area pedagogica</p>

<p>- Descrittore di Dublino 1 CONOSCENZA E CAPACITÀ DI COMPRESIONE</p>	<p>Possedere le conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi</p>	<p>Educazione di comunità - Padronanza delle mappe concettuali del discorso interculturale, della pratica pedagogica rivolta a soggetti diversamente abili e delle principali strategie di intervento in ambito educativo. Educazione della prima infanzia - Conoscenza e comprensione delle teorie, dei metodi e i dei principi della valutazione in campo educativo della prima infanzia.</p>	<p>- conoscenze sullo sviluppo del bambino con riferimento ai seguenti processi: sensoriali, attentivi, linguistici, di memoria, di pensiero, di ragionamento e di problem solving; - conoscenza dei fondamenti e delle strategie della ricerca educativa utili a verificare e innovare le pratiche educative e didattiche; - comprensione del proprio lavoro in relazione ai processi di regolazione del sistema educativo e, con ottica comparata, agli sviluppi europei e internazionali in materia di politiche educative.</p>
		<p>Educazione socio-pedagogica - Conoscenza e comprensione delle teorie, dei metodi e i dei principi della ricerca in campo educativo. - Conoscenza e comprensione delle principali questioni educative e formative emergenti, con particolare riguardo all'educazione degli adulti e al possibile nesso tra educazione e democrazia.</p>	
<p>- Descrittore di Dublino 2 CONOSCENZA E CAPACITÀ DI COMPRESIONE APPLICATA</p>		<p>Educazione di comunità - Capacità di progettare, simulare, valutare situazioni didattiche, rilevando le condizioni di applicabilità in ambienti di apprendimento e contesti specifici, individuando i bisogni educativi, selezionando gli strumenti tecnici adeguati e impostando piani di intervento mirati alla integrazione ed alla inclusione della diversabilità in contesti comunitari e multiculturali.</p>	<p>- Capacità di organizzare la classe come ambiente di apprendimento e comunità di relazioni, padronanza di una pluralità di metodologie didattiche che favoriscono il processo di apprendimento; - capacità di adottare ed utilizzare strategie didattiche integrate e flessibili in base ai bisogni ed ai reali processi di apprendimento messi in atto dagli alunni;</p>

		<p>Educazione della prima infanzia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacità di progettare un piano di valutazione e di definire e strutturare gli strumenti di valutazione di una ricerca. <p>Educazione socio-pedagogica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacità di gestire le situazioni educative inerenti l'ambito didattico e di ipotizzare possibili interventi metodologico-didattici. 	<ul style="list-style-type: none"> - capacità di condivisione con il gruppo degli insegnanti della classe modelli flessibili di progettazione-implementazione delle attività e modelli di valutazione; - riconoscere le potenzialità e le valenze didattiche presenti nelle nuove tecnologie e integrarle funzionalmente nella predisposizione di adeguati ambienti di apprendimento; - saper sviluppare percorsi di ricerca educativa sul campo basati su processi di osservazione, documentazione, innovazione, valutazione dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati.
- Descrittore di Dublino 3 AUTONOMIA DI GIUDIZIO		<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di utilizzare le conoscenze e le competenze metodologiche acquisite per sviluppare diversi metodi di ricerca nell'ambito educativo e sociale. - capacità di sviluppare concetti interpretativi e di valutare le conoscenze secondo metodi analitici e sintetici. - conoscenze e strumenti critici nel campo dei linguaggi e dei contenuti dell'informazione digitale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisire capacità di riflessione autonoma e critica in relazione ai fenomeni educativi e culturali previsti dall'esercizio professionale; - fenomeni educativi, di analizzare criticamente e scegliere programmi e interventi formativi; - autovalutare le proprie competenze didattico-educative.
- Descrittore di Dublino 5 CAPACITÀ DI APPRENDERE			<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare strategie di studio per la formazione continua, ossia strategie di apprendimento significativo e capacità di reperire fonti per aggiornare ed approfondire le conoscenze e competenze professionali

Nello specifico, l'intervento formativo può far perseguire i seguenti obiettivi:

- scoprire che esistono, nel contesto immediato problemi da risolvere e compiti da realizzare;
- raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni;
- decidere integrando tutti gli elementi considerati;
- pianificare le tappe della decisione;
- prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati;
- formulare scelte di ricambio;
- creare, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che sviluppino le soft skills degli studenti universitari;

- sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari, sia per i docenti e gli studenti;
- esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare, nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative e nuove modalità di interazione tra docenti e studenti verificandone la validità e l'efficacia.

L'intervento innovativo di insegnamento/apprendimento con il metodo ADVP è stato pianificato sulle principali fasi di problem solving come emergono dalla letteratura (comprensione, rappresentazione, pianificazione, diverse strategie di soluzione, controllo e monitoraggio) e caratterizzato da: situazioni problematiche complesse e autentiche; interazione in piccolo gruppo, discussione di confronto collettivo; riflessione metacognitiva (individuale e collettiva); modeling e feedback nella discussione tra pari e collettiva.

Il docente illustrando agli studenti il senso delle scelte che di volta in volta si fanno, deve sottolineare come l'acquisizione delle competenze decisionali (decision making) rappresenta una delle principali life skills nel progetto di maturità personale e professionale. Per questo, sono necessarie delle modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie al giovane universitario per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

Per promuovere il senso di responsabilità negli studenti universitari, il docente cercherà di stimolare in loro lo sviluppo di una *intelligenza critica* orientata al controllo delle fonti; la capacità di *ragionamento procedurale*, per verificare i passaggi metodologici; il *pensiero di tipo anticipatorio*, per fare ipotesi di tipo innovativo; la *capacità di tipo associativo*, che consenta valutazioni comparative rapide e rigorose; la *capacità di passare da un contesto virtuale ad uno reale*, cogliendo con prontezza somiglianze e differenze; la *capacità di prendere decisioni*, anche in condizioni di incertezza, valutando in termini probabilistici il rapporto tra rischi e benefici; la *capacità di porre domande*, centrando i quesiti relativi ai problemi che si esaminano. In tal senso, le discipline sono potenti mezzi formativi della responsabilità personale nella misura in cui sono impiegate per introdurre alla dimensione della scoperta, degli studenti che dovranno affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri.

Anche l'atto valutativo infine incide significativamente sul ritardo o sullo sviluppo del senso di responsabilità nei giovani (1). L'influsso del giudizio del docente può essere maggiore o minore in relazione all'opinione che lo studente si fa del suo effettivo valore; è noto infatti che quando l'immagine di sé non è ancora stabile o è inadeguata, la sensibilità verso l'opinione altrui è maggiore.

Per questo motivo è necessario che il docente, attraverso il metodo ADVP, crei i presupposti che permettano allo studente di non percepire la valutazione come una sentenza sul proprio valore, ma come un momento utile alla propria crescita, un momento in cui imparare a conoscere i propri punti di forza e in cui comprendere in che modo far fronte alle carenze utilizzando le strategie adeguate (2). L'autovalutazione dei propri risultati, la percezione adeguata della propria competenza e la regolazione dei criteri di azione costituiscono delle mete che tutti gli studenti dovrebbero essere aiutati a

raggiungere per poter affrontare il proprio studio con ottimismo ed efficacia; in questo modo lo studente è sollecitato ad attribuirsi personalmente le responsabilità dei propri successi o insuccessi.

In sintesi, il compito formativo anche nella pratica di passaggio da un CdS ad un altro è quello di promuovere nello studente lo sviluppo di una vera e propria identità professionale, favorendo l'integrazione tra quanto fornito dall'esperienza aziendale e quanto offerto dall'attività formativa istituzionale.

Note degli autori

Il contributo frutto delle riflessioni delle due autrici è così suddiviso: Introduzione, paragrafi 1 e 4 sono attribuiti ad Alessandra La Marca e i Paragrafi 2 e 3 sono attribuiti a Giuseppa Cappuccio.

Note

- (1) Viganò (2017, 277-278) sottolinea come la valutazione abbia "in sé uno specifico valore educativo poiché intende comprendere una situazione per esprimere su di essa un giudizio fondato e alla luce di questo supportare una decisione volta al miglioramento o al raggiungimento di obiettivi ulteriori. Se correttamente impostata, dovrebbe essere responsabilizzante nei confronti dello studente aiutandolo ad autovalutarsi e a cercare soluzioni adeguate alle eventuali difficoltà. A ben vedere, autovalutarsi nel proprio apprendimento è la naturale conclusione del processo di apprendimento medesimo".
- (2) Come afferma Viganò (2017, 275), "l'impiego per così dire ambiguo della valutazione produce effetti motivazionali impropri negli studenti, che la recepiscono non come riscontro utile per orientare il processo di apprendimento ma come strumento selettivo che può minacciare o affermare il loro valore".

Bibliografia

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bujold, R. (2007). L'ADVP: un modèle d'éducation psychologique. *L'indécis*, n° 65.
- Cappuccio, G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In G. Zanniello, *Didattica Orientativa*. Napoli: Tecnodid, pp. 53-180.
- Cappuccio, G. (2009). La costruzione degli esercizi advp e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In G. Zanniello (ed), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 123-138.
- Cappuccio, G. (2012). Advp technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, June, vol. 4, n° 1, pp. 85-96.
- Cappuccio, G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In S. Ulivieri e M. Tomarchio, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS.
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2018). La valutazione formativa in università: trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile. In Notti, A. M. (ed) *La funzione educative della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 51-72). Lecce: Pensa Multimedia.
- Friedman, I. A. (1996). Deliberation and resolution in decision-making processes: A self-report scale for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 5, 881-890.
- Gagné, R. M., Briggs, L.J., & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th ed.). Fort Worth, TX: HBJ College Publishers.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Glaser, R., & Bassok, M. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40.
- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designino. *Items*, 15, pp.1-4.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, (44), 4, pp. 764-791.
- La Marca, A. (ed.). (2009). *Insegnare a studiare in università*. Troina (En): Città Aperta.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, January, 1-14.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione nelle pratiche formative*. Milano: Vita e Pensiero.
- Noiseux, G. (2007). L'Approche ADVP: une nouvelle méthodologie et une nouvelle conception de l'orientation. *L'indécis*, N° 67.
- Pelletier, D. & Bujold, C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Morin, Québec: Université de Laval.

- Pelletier, D. (1973). Conception opératoire du développement vocationnel. *Atti del Congresso dell'AIOSP*, Québec.
- Pelletier, D., Bujold, C., & Noiseux, G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-40.
- Poláček, K. (2005). *QPA. Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Ricoeur, P. (1998). Il concetto di responsabilità. Saggio di analisi semantica. In P. Ricoeur, *Il giusto* (trad. it. di D. Iannotta, Torino, Società Editrice Internazionale, 1998, pp. 31-56).
- Solazzi, R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, pp. 52-86.
- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52), 269-285.
- Biglietti, M. (1988). *Orientamento. Una modalità educativa permanente. Guida teorico-pratica per insegnanti della scuola dell'obbligo*. Torino: SEI.
- Viglietti, M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 143-158.
- Viglietti, M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, XXXI, 3, pp. 129-146.
- Zanniello, G. (ed) (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (2001). I giovani e il lavoro: considerazioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, 6, pp. 114-137.
- Zanniello, G. (ed) (2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning. Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zimmermann, B.J. (1990). Self-Regulated learning and Academic achievement: an Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), pp. 3- 17.