

Studenti in autoformazione: esperienze significative

di Chiara Biasin

Abstract

L'articolo presenta i risultati di un'indagine quali-quantitativa tra gli studenti universitari volta a conoscere le esperienze di autoformazione significative da loro vissute al fine di valorizzare le capacità di autodirezione nell'apprendimento in contesti formali, come quello universitario, ma anche non formali e informali.

Parole chiave:

autoformazione, apprendimento autodiretto, esperienze di autonomia nell'apprendimento, università, educazione permanente e degli adulti

This article presents and discusses results of a qualitative-quantitative survey of students at university. Did the students know significant experiences of self-directed learning they had lived? Could knowing these experiences enhance their capacity for self-direction within formal contexts (like university) and in non-formal and informal milieu? From the data a possible track for increasing the students capacity for self-directed learning emerges.

Key-words:

self-directed learning, self-regulated learning, autonomous learning experiences, higher education, adult and lifelong education

Studenti in autoformazione: esperienze significative

Introduzione

L'idea che l'educazione continui lungo tutto il corso di vita si è ormai affermata come una delle caratteristiche precipue dell'educazione degli adulti del nuovo Millennio. Il Lifelong Learning è ritenuto la chiave di accesso per la Learning Society (Milana, Holford, 2013) nella quale l'adulto è in grado di autoformarsi e di dirigere il proprio apprendimento. Dopo il processo di Bologna, anche l'istruzione superiore è chiamata a far fronte alla sfida epistemologica e educativa posta dal Lifelong Learning: il ruolo dell'università non concerne solo la preparazione culturale, ma attiene anche al potenziamento di competenze per un apprendimento permanente e autodiretto¹ in una prospettiva sempre più lifedeeep (Zimmerman, 2002; Carré et al., 2010; Lichtinger e Kaplan, 2011). Bouchard (2009) e Francom (2010) ritengono che il compito dell'università sia quello di formare i Lifelong Learners e, innestandole nella formazione accademica, di insegnare le competenze autoformative: saper dirigere, monitorare e valutare l'apprendimento durante la vita professionale, socio-relazionale, personale e quotidiana; proporre occasioni ed attività di apprendimento in autonomia; offrire opportunità di trasferimento e applicazione delle strategie autoregolative dal contesto formale a situazioni della vita reale. Numerose istituzioni universitarie hanno sperimentato con successo programmi e corsi dedicati a potenziare i repertori di strategie autoformative negli allievi (Pellerey, 2006; Hiemstra, 2013, Cremers et al., 2013) e a sviluppare processi di autodirezione nell'apprendimento (Ricard, 2007) mostrandone, altresì, anche la correlazione con il successo negli studi e con l'innovazione nella didattica universitaria (Baldi, 2005; Francom, 2010).

Questo contributo presenta i risultati di un'indagine tra gli studenti universitari volta a conoscere i bisogni e le esperienze di autoformazione. Dai dati emergono delle piste di lavoro autoformativo per valorizzare la capacità di autodirezione nei Lifelong Learners. Alcune questioni alle quali il contributo intende rispondere sono: come rafforzare l'autoformazione negli studenti? Quali sono i bisogni di autonomia e le caratteristiche di autodirezione da potenziare? Come rilevare tali aspetti in un contesto di apprendimento formale come quello universitario? Quali sono le principali difficoltà che gli studenti incontrano nell'essere autonomi?

1 Nella letteratura internazionale, i concetti di autoformazione, autodirezione, autoregolazione e autocontrollo, pur simili, non sono del tutto equivalenti (Biasin, 2009). Essi verranno qui utilizzati in maniera sinonimica, per designare un'educazione centrata sul soggetto adulto e sulle sue capacità di apprendere in autonomia.

1. Esperienze e bisogni di autoformazione: uno strumento descrittivo e interpretativo

Nell'ambito dell'istruzione universitaria, oltre a corsi accademici dedicati, vi sono attività e strumenti specifici utilizzati per aiutare gli studenti in situazioni di autoapprendimento a definire il proprio livello di autodirezione. Tra questi vi è il *Questionnaire d'autodiagnostic des besoins de formation*, messo a punto a Nicole Tremblay (2002), professore di andragogia all'università di Montréal. Il questionario, elaborato a seguito delle ricerche della studiosa canadese sulle persone autodidatte, si compone di ventisei domande corrispondenti ad altrettante caratteristiche del profilo della persona autodiretta. Alla base vi è l'idea di un adulto che, in quanto tale, possiede tutte le capacità per essere autonomo nel suo apprendimento, nonché una visione del ruolo del formatore come accompagnatore dell'adulto nei percorsi autoapprenditivi. Questo strumento, che consente di descrivere i tratti della postura autoformativa, prende in considerazione tre ordini di fattori: quelli individuali legati al soggetto che apprende; quelli situazionali connessi all'ambiente di apprendimento; quelli implicati nella relazione interpersonale e/o formativa. Quest'impostazione si ritrova anche nel modello tridimensionale di Pineau (2006), che individua tre componenti sinergiche operanti nelle esperienze di apprendimento in autonomia: l'autoformazione (le caratteristiche e la storia personale dell'adulto); l'eteroformazione (il ruolo di supporto educativo del formatori); l'ecoformazione (la predisposizione di condizioni e l'organizzazione di contesti favorevoli).

Il questionario della Tremblay non è stato validato, né ha finalità predittive. Tuttavia, esso si presta a scopi applicativi specifici: può essere utilizzato dagli adulti che, in contesti educativi formali o non formali, sperimentano modalità autoformative oppure può venire usato dai formatori che vogliono conoscere i livelli di autonomia nell'apprendimento dei loro formandi per meglio accompagnarli. A differenza dei test psicometrici, il questionario non misura indici o componenti, ma fornisce indicazioni – dirette e indirette – sull'adulto in autoformazione sondando l'interesse, le capacità progettuali e organizzative, l'uso dei saperi e delle risorse e le difficoltà connesse all'apprendimento in autonomia.

Con finalità riflessivo-(auto)conoscitive e metodologico-didattiche, il questionario è stato proposto² all'interno di un corso universitario con un duplice scopo: aiutare un gruppo di studenti a identificare (sotto forma di incidente critico) le loro potenzialità di apprendimento autodiretto; fornire indicazioni ai docenti per progettare attività di apprendimento autonomo per gli allievi.

Il questionario richiede, attraverso una domanda a risposta aperta, di focalizzare l'attenzione su un vissuto significativo di autoformazione, riferito a qualsiasi ambito di vita, di lavoro, di relazione, e di descriverlo brevemente³. Ventisei

2 La traduzione del questionario di Tremblay è mia.

3 Nella versione originale del questionario della Tremblay si chiede di identificare l'esperienza significativa, non di descriverla brevemente.

domande chiuse analizzano in profondità tale esperienza, chiedendo di posizionare il parere su una doppia scala Likert (della ricorrenza e della difficoltà).

Sono stati così raccolti i dati che si riferiscono a 238 studentesse e studenti iscritti ai corsi di laurea triennale delle (ex) facoltà di Scienze della Formazione e Psicologia. Il campione per il 65,1% è di sesso femminile, l'età media è di 21 anni, la mediana è di 19 con una deviazione standard di 4,24; l'area di maturità prevalente afferisce all'area sociale (27%) e pedagogica (24%) e tecnico-professionale (19%).

2. Risultati

a) *Esperienze significative di autoformazione.* Attraverso il software NVivo è stata effettuata un'analisi del contenuto delle risposte aperte, aggregate per categorizzazioni successive in quattro ambiti prioritari: la vita scolastica/lavorativa, le relazioni, gli interessi personali, le esperienze di lutto o malattia.

L'ambito più numeroso (199 references) che riguarda quasi la metà delle risposte (42,74% coverage) si riferisce, congruentemente con la fascia d'età dei rispondenti, a situazioni affrontate durante il percorso scolastico:

un'esperienza che mi ha resa più autonoma è stato l'esame di maturità. Infatti, seppur difficile, mi ha insegnato molte cose, come ad esempio dominare l'ansia, saper organizzare il lavoro da fare, ecc... è stata un'esperienza significativa perché mi ha dimostrato che con le mie sole forze posso arrivare agli obiettivi che mi prefiggo (1, 43).

La scelta del percorso universitario è presentata come frutto di una (prima) decisione autonoma accompagnata dalla consapevolezza che essa ha segnato l'identità personale:

la decisione di frequentare l'università, cercando un lavoro per potermi pagare le spese di questa, e organizzare il tempo con i rispettivi mezzi pubblici e compatibili con gli impegni personali. Ho dovuto chiedere informazioni e consigli a ragazze che già frequentavano questa università; oggi posso dire che sono autonoma perché sono riuscita ad organizzarmi con i tempi, i libri e con i testi (1,15);

una esperienza di autoformazione e autoapprendimento che mi ha fatto riflettere molto su me stessa, su chi sono e cosa voglio diventare in futuro è stata proprio la scelta di frequentare l'università. Dopo 10 anni che ho terminato le scuole ho deciso auto-analizzandomi che dovevo fare qualcosa di importante per me e questo mi ha fatto pensare molto e mi ha dato l'opportunità di iniziare un nuovo percorso, questa decisione mi ha dato forza (1a, 21).

La significatività riguarda anche le (prime) esperienze lavorative (stage di tirocinio, baby-sitter) di apprendimento in ambiti diversi da quello scolastico-universitario:

sono stato ad un campo di formazione per animatori. Ci ero andato da accompagnatore di un gruppo della mia parrocchia. Il campo durava sette giorni ed era per ragazzi fino alla terza superiore di tutto il triveneto. Io ero in prima superiore, e da accompagnatore pensavo solo di dover stare accanto ai miei ragazzi, ma in realtà gli organizzatori mi hanno chiesto di tenere un gruppo, quindi ad essere io a formare gli animatori. Mi sono trovato un po' spaesato però accettai. Il primo giorno mi sono informato su tutto ciò che avrei dovuto fare, sugli obiettivi da raggiungere con il gruppo che seguivo e le modalità di insegnamento avrei dovuto seguire. Ho chiesto di essere affiancato da qualcuno che mi correggesse in caso dicessi cose sbagliate. Dopo la settimana di campo ho imparato che sono capace a insegnare, l'ho imparato insegnando ora per fare queste cose mi pagano e in più aiuto in prima persona a scrivere dei sussidi per l'animazione (11c, 11).

Il secondo ambito esperienziale (con il 28,71% di coverage e 68 references codificate) è quello delle relazioni. All'interno di questo gruppo possono essere individuate tre partizioni significative. Una riguarda le relazioni affettive e amicali individuate come situazioni di apprendimento informale, implicito o esistenziale anche laddove l'esperienza non è stata particolarmente felice:

l'esperienza più importante di autoformazione è stata quella di sfidare me stessa ed il soggetto che volevo conquistare. Ho dovuto passare molte fasi problematiche per poter raggiungere il mio obiettivo cioè quello di legare a me una persona, che sembrava "selvaggia". Ho avuto fiducia, mi sono fatta aiutare, a volte sono anche "caduta" alla fine ho vinto la mia battaglia, apprendendo che cosa vuol dire amare e come amare una persona apparentemente delusa dall'amore. Il mio obiettivo è stato raggiunto ormai da molti anni. Ho auto-conosciuto molti miei limiti, fragilità e debolezze ma anche miei punti di forza (b1,8).

Anche dalle relazioni familiari e quotidiane i giovani adulti hanno appreso qualcosa da sé e di sé:

quest'estate sono rimasta a casa da sola per due lunghissime settimane: i miei genitori erano partiti per le vacanze e i miei due fratelli erano entrambi all'estero, uno per studio e l'altro per lavoro. Era la prima che i miei acconsentivano a lasciarmi a casa per un periodo che io credevo fosse anche troppo breve. Invece, si sono rivelate due settimane durissime: dovevo prendermi cura non solo di me stessa, ma anche del mantenimento della casa, fare spesa, dare ogni giorno da bere alle piante, chiudere tutte le finestre quando uscivo ed infine, il mio più grande incubo, cucinare! Era davvero molto complicato ricordarmi di come si preparava una lavatrice o si mette l'acqua dentro il ferro da stiro. Credo che questa esperienza mi abbia dato la possibilità di conoscere altre caratteristiche di me stessa, ora so che non sono in grado di essere completamente autonoma anzi, non credo proprio di volerlo essere! (b1,12).

Infine, la relazione con se stessi in cui i rispondenti mostrano una spiccata capacità di riflessione che coincide con un lavoro autobiografico sui punti di forza e di debolezza personali. L'apprendere di/da sé parte dai limiti individuali per divenire una sorta di auto-sfida:

la mia esperienza riguarda la sfera personale e il superamento dei limiti che mi imponevo. Il mio processo di apprendimento è stato nel cercare di superare i miei limiti attraverso l'osservazione delle esperienze altrui e cercando di accettare i punti deboli del mio carattere e renderli punti di forza. Quando avvertivo la sensazione davanti ad un'esperienza del tipo "Io non farò mai questa cosa". Ho cercato di guardare la situazione da fuori e di pormi la domanda: "come posso fare questa cosa che trovo ora difficile? Quali benefici posso avere?". Questo processo di apprendimento mi ha permesso di pormi davanti alle situazioni in modo libero e autonomo non più vincolato da "paure, ansie il più delle volte amplificate" (es: essermi iscritta all'università nonostante il lavoro) (b2,5);

un anno fa ho "sperimentato" un'esperienza di autoformazione. I miei genitori si sono separati e sono dovuta in qualche modo, diventare il più autonoma possibile per quanto riguarda qualsiasi tipo di campo. Sono riuscita a stare vicino a mia madre e a mio fratello, ai loro bisogni... anche se questo mi ha reso sì autonoma, ma ha fatto sì che non riflettessi più di tanto su me stessa e sul mio modo di affrontare la questione. Mi ritrovo oggi, infatti, a non riuscire a superare questa separazione (b2,14).

22

Il terzo ambito nel quale i vissuti significativi possono essere categorizzati riguarda gli specifici interessi dei giovani adulti interpellati (23,23% di coverage con 61 references). Si tratta di situazioni legate all'apprendimento della musica, di uno sport, ma soprattutto al conseguimento della patente e a viaggi compiuti per lo più da soli o in compagnia di amici. Queste due ultime situazioni risultano potenzialmente autoformative nella misura in cui i rispondenti le associano a momenti di vera e propria auto-configurazione identitaria:

la mia esperienza è quella della patente. Per me è stata un'esperienza di autonomia perché non avrei mai creduto che fosse possibile per me, sono incredula anche adesso. È stata un'esperienza positiva ora sono autonoma perché vado in giro in macchina da sola, posso spostarmi da un luogo all'altro senza disturbare nessuno aiuto mia nonna nelle spese. È una comodità essere autonoma. Vado in giro, faccio faccende e commissioni anche per i miei familiari che non sempre per motivi lavorativi possono esserci (c1, 4);

l'inverno scorso ho organizzato un viaggio, decidendo che cosa vedere, come spendere i soldi, come relazionarmi con le altre persone. Era il mio primo viaggio in un posto dove non conoscevo la lingua e non avevo un'idea di ciò che mi aspettava. È stata un'esperienza molto autoeducativa e mi sono sentita autonoma. Girare l'Inghilterra è stata un'esperienza educativa che mi ha dato modo di capire tante mie forze e debolezze (c2,17).

L'ultimo ambito nel quale le risposte aperte possono essere categorizzate è quello dell'esperienza del lutto e della malattia. Gli eventi negativi, riletti e rimemorati con una intenzionalità autopedagogica, si sono rivelati, nonostante la loro drammaticità, autoformativi per i rispondenti:

tre anni fa ho perso mio padre. Appena mi è capitata questa cosa mi sentivo perduta, sola, proprio persa come del resto la mia famiglia. Dopo questa prima parte di smarrimento totale e di sofferenza enorme ho deciso che in qualche modo dovevo reagire. Così ho fatto. Innanzitutto ho aiutato la mia famiglia che si trovava nella stessa mia situazione, ho imparato ad arrangiarmi in tante cose da sola che prima di questo fatto si occupava mio padre (anche mia madre) esempio pagamento di bollette, affitto, scadenze varie. cose che prima di allora non avevo idea cosa volessero dire: ho aperto gli occhi di più in tante cose che prima vedevo ingenuamente. In questo modo (doloroso) ho raggiunto una certa autoformazione di me stessa (d,7);

la mia esperienza autoeducativa è stata affrontare e superare una situazione familiare non semplice nella quale un membro della mia famiglia è riuscito a combattere un tumore. Le sono stata vicina, accompagnandola a tutte le visite e terapie meravigliandomi della mia, inaspettata, capacità di affrontare situazioni simili. Ho osservato che ora a dispetto di prima riesco ad affrontare situazioni molto dure, non scappo più. Ho escogitato delle strategie autonomamente per affrontarle e superarle (d,12).

Nelle esperienze descritte, l'idea di autonomia non è legata solo agli aspetti pratico-applicativi (saper fare qualcosa da soli) o contenutistici (imparare qualcosa da soli). Essa è associata a una specifica postura del soggetto verso a se stesso e ricondotta a volontà e interesse personali come pure a capacità di affrontamento del vissuto stesso. Le esperienze, spesso negative o difficili, sono state presentate come autoformative nella misura in cui le persone hanno appreso qualcosa rispetto al proprio modo di agire, di essere, di relazionarsi. In questo senso, l'identificazione del vissuto ha comportato una riflessione a posteriori su tale esperienza, la quale ha generato da una parte una forma di autoconsapevolezza, dall'altra una sorta di intenzionalità autopedagogica. Le esperienze significative hanno spesso a che fare anche con un auto-apprendimento identitario, che funge da disvelamento di sé, delle proprie potenzialità e caratteristiche personali messe poi a frutto anche negli studi accademici.

b) *Autoformazione*. Tredici domande chiuse (su ventisei componenti il questionario) approfondivano il ruolo del soggetto durante l'esperienza autoformativa significativa⁴. La domanda 1, con preferenza maggiore assegnata al valore 4 (33,19%), mostra come gli studenti si siano esplicitamente domandati se quello che volevano apprendere era fattibile o possibile (gr.1).

4 L'analisi dei dati si riferisce alle risposte alla scala Likert della frequenza.

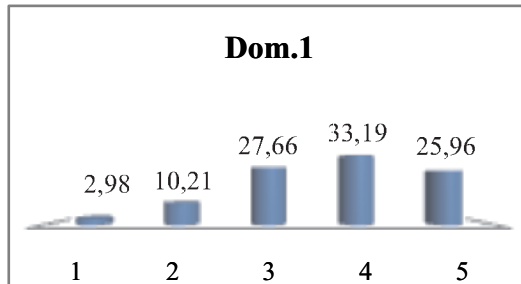


Grafico 1: Fattibilità (in %)
(Non risponde: 1,48%)

Altrettanto rilevante sembra la valutazione circa la difficoltà nell'affrontare l'esperienza autoapprenditiva; nella domanda 2 (gr. 2), il valore 5 (39,57%) segnala come questo aspetto abbia accompagnato nelle sue varie fasi l'apprendimento in autonomia.

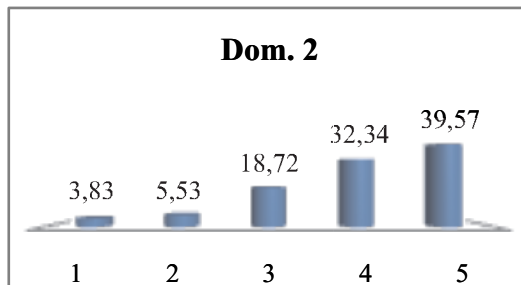


Grafico 2: Difficoltà (in %)
(Non risponde: 1,11%)

Dal quesito 4 (gr. 3) emerge che l'esperienza di autoapprendimento è stata preceduta da un'autodefinizione degli obiettivi (31,22% al valore 4, 23,63% al valore 5), anche se si riscontra una distribuzione delle frequenze ampia, che suggerisce il fatto che più del 20% dei rispondenti non ha intenzionalmente e prioritariamente considerato gli scopi del proprio apprendere in autonomia (1 con 8,02% e 2 con 15,19%).

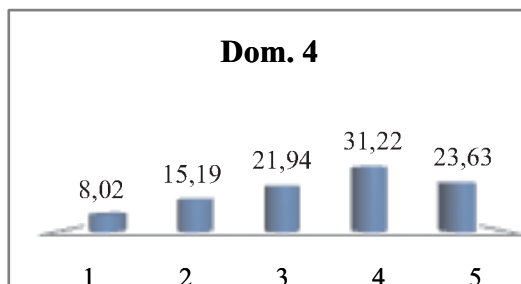


Grafico 3: Obiettivi (in %)
(Non risponde: 0,37%)

Sulla stessa linea anche la risposta alla domanda 5 (gr.4), che chiedeva se la finalità dell'esperienza di autoapprendimento fosse stata considerata in anticipo. Più della metà delle frequenze si concentrano sui valori più elevati (29,66% al valore 4 e 33,05% al 5) lasciando pensare che oltre il 60% dei partecipanti abbia progettato intenzionalmente finalità e obiettivi prima di intraprendere il proprio apprendimento.

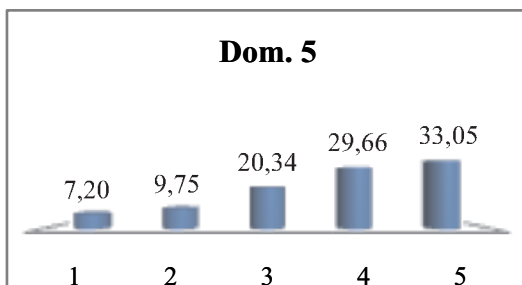


Grafico 4: Finalità (in %)
(Non risponde: 1,48%)

Dalle risposte all'item 10 (gr.5) si evidenzia che più del 75% dei rispondenti si è posto delle domande su ciò che stava apprendendo e su come ciò stava avvenendo (valore 4 al 26,58% e valore 5 al 49,37%), testimoniando il bisogno di controllo del vissuto autonomo.

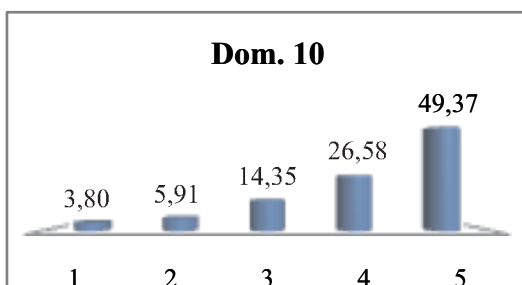


Grafico 5: Riflessione (in %)
(Non risponde: 0,37%)

Dalla domanda 11, si desume come la necessità di conseguire risorse, abilità e conoscenze ulteriori rispetto a quelle possedute (gr.6) sia stata sentita da più del 65% dei rispondenti (4 con 31,77 e 5 con 35,59).

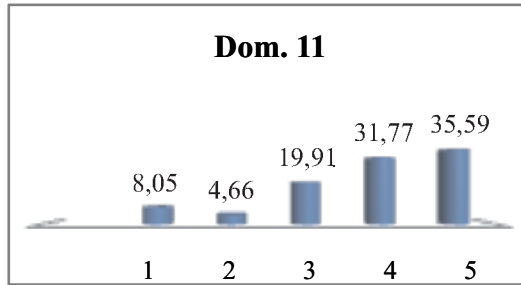


Grafico 6: Conoscenze e abilità da acquisire (in %)
(Non risponde: 0,74%)

Le risposte in merito alla capacità organizzativa (domanda 15 gr.7) sono distribuite sui cinque valori della Likert, mostrando, soprattutto con il valore 4 (al 30,38%), come questo aspetto abbia diversamente pesato.

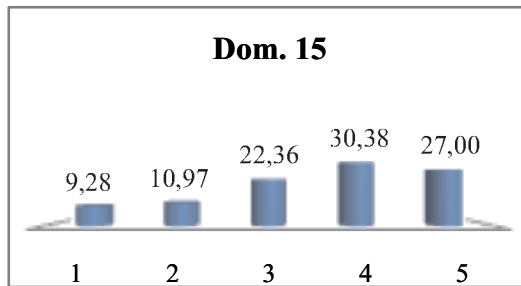


Grafico 7: Organizzazione (in %)
(Non risponde: 1,11%)

La capacità di prendere decisioni è stata sondata mediante il quesito 19 (gr.8): le risposte si discostano dall'andamento delle precedenti (dom.15), mostrando come non sia stato necessario compiere scelte specifiche tra persone o risorse a disposizione. I valori più bassi della Likert (1 al 28,39%, 2 al 14,41% così come il valore 5 all'8,05%) fanno supporre che i partecipanti abbiano gestito la loro esperienza senza la necessità di introdurre correttivi o modifiche.

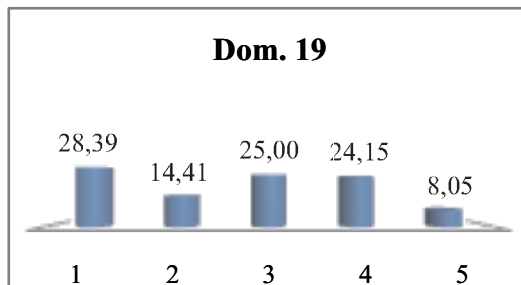


Grafico 8: Scelte (in %)
(Non risponde: 1,11%)

La distribuzione delle frequenze sui valori intorno al 20% su 4 opzioni (item 20, gr.9) fa pensare che i rispondenti si siano serviti, in misura molto differenziata, di un supporto teorico per l'apprendimento autonomo: le risposte polarizzate mostrano che c'è chi ha proceduto in maniera spontanea o istintiva (1 con 22,36%) piuttosto che seguendo uno schema guida (5 con 20,68%).

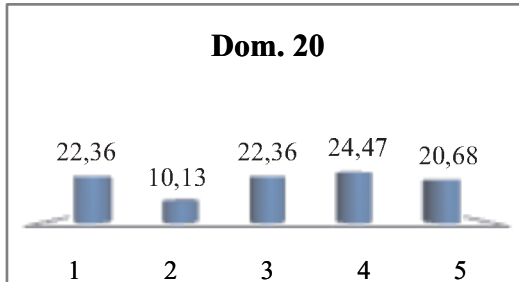


Grafico 9: Modello teorico (in %)
(Non risponde: 1,11%)

Sulla scorta delle domande 20 e 19, si possono leggere anche le risposte date all'item 21 (gr.10). L'insistenza sui valori più bassi (1 con 25,86%, 2 con 13,36%) sembra palesare il fatto che la maggior parte degli intervistati non ha dovuto districarsi tra modalità di procedere poco chiare o informazioni contraddittorie (coerentemente con quanto espresso nelle domande 4, 5 e 15).

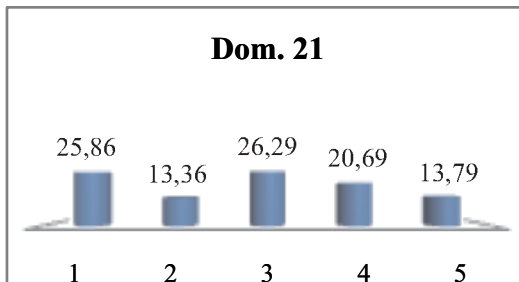


Grafico 10: Informazioni contraddittorie (in %)
(Non risponde: 3,33%)

L'interesse per quanto/come appreso sondato nella domanda 23 (gr.11) sembra non essere mai scemato (valore 1 pari al 54,11%) sorreggendo l'apprendimento mentre avveniva.

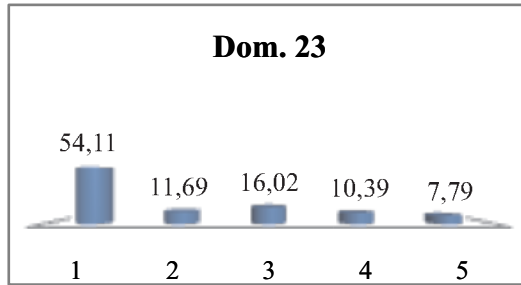


Grafico 11: Interesse (in %)
(Non risponde: 3,33%)

Il dubbio sulle capacità personali è il focus del quesito 24; benché il valore centrale sia il più selezionato (28,27%), gli estremi della Likert, sia in senso positivo (5 con 17,72%) e sia in senso negativo (1 con 16,88%), mostrano come la messa in discussione di sé o delle proprie capacità abbia caratterizzato l'apprendimento dei partecipanti (gr.12).

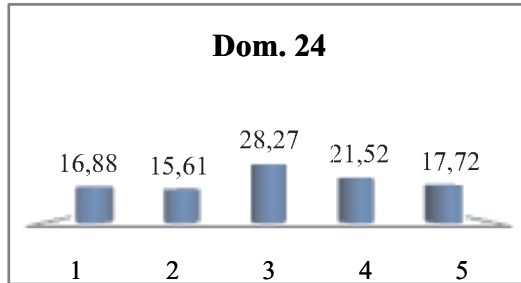


Grafico 12: Dubbio (in %)
(Non risponde: 1,11%)

L'item 25 (gr.13) ha rilevato la presenza di momenti di scoraggiamento per più di metà dei rispondenti. I valori 4 (22,41%) e 5 (23,71%) palesano, assieme al valore centrale (29,74%), che l'esperienza si è svolta anche in situazioni di difficoltà che non hanno intaccato l'interesse per l'esperienza in sé (domanda 23) ma che hanno alimentato, piuttosto, i dubbi sulle personali capacità (domanda 24).

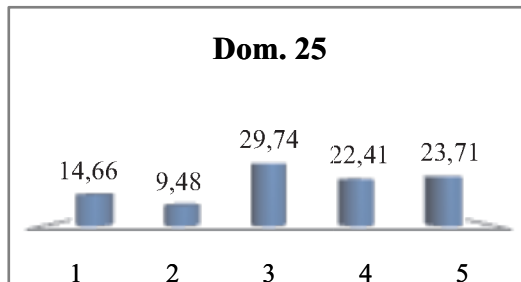


Grafico 13: Scoraggiamento (in %)
(Non risponde: 2,22%)

c) *Eteroformazione*

Sei domande del questionario esploravano la funzione di altre persone all'interno dell'esperienza autoformativa. L'item 9 (gr.14) chiedeva se il parere altrui fosse stato cercato o considerato. I rispondenti si dividono: il 30% si assesta sulla parte più bassa della Likert mentre più del 45% dichiara di avere tenuto conto del parere di altre persone (26,38% al valore 4) e mostra come tale esperienza non sia assimilabile a un isolamento solipsistico.

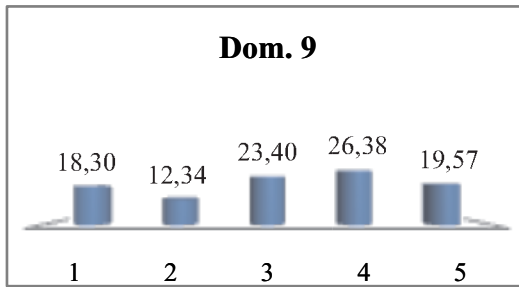


Grafico 14: Parere degli altri (in %)
(Non risponde: 1,85%)

Su questa stessa linea sembrano attestarsi anche le risposte all'item 13 che riguarda il ruolo di persone significative all'interno dell'esperienza di auto-apprendimento. Più della metà dei rispondenti afferma di aver individuato persone di aiuto o supporto (gr.15).

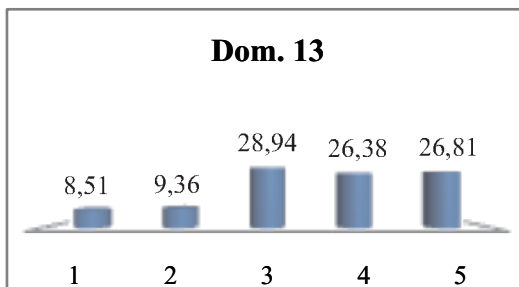


Grafico 15: Persone significative (in %)
(Non risponde: 1,48%)

Le risposte all'item 16 (gr.16), che sondano il ruolo incidentale degli altri nell'apprendimento, sembrano in corrispondenza con quelle date alla domanda 13 (gr.15).

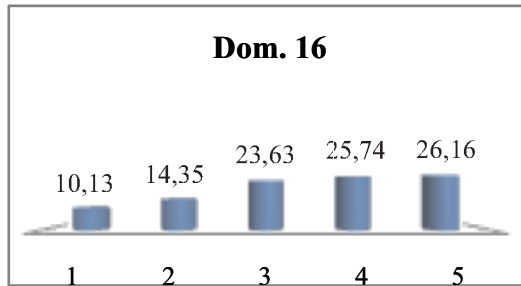


Grafico 16: Persone incontrate (in %)
(Non risponde: 0,74%)

Il ruolo degli altri è stato esplicitamente riconosciuto come forma di aiuto nella domanda 18 (gr.17), che conferma quanto rilevato nelle domande 13 e 16.

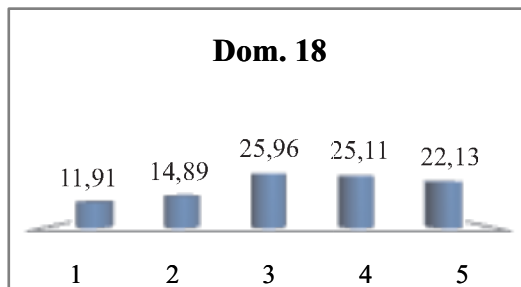


Grafico 17: Persone cercate (in %)
(Non risponde: 1,48%)

La domanda 22 mostra come l'aiuto altrui sia stato un vero e proprio sostegno (gr. 18); il valore 5 legato all'incoraggiamento altrui totalizza un 27,23%: ciò appare in sintonia con il 23,71% del valore 5 circa lo scoraggiamento personale (domanda 25, gr.13).

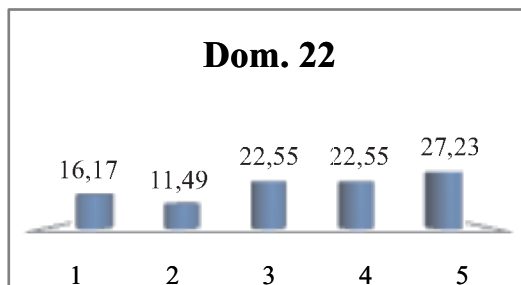


Grafico 18: Incoraggiamento (in %)
(Non risponde: 1,48%)

Dall'item 26 (gr.19), che chiedeva se i rispondenti si fossero uniti ad altri nel condividere interesse durante l'esperienza realizzata, emergono dati molto più netti. Se il valore centrale diminuisce sensibilmente rispetto alle altre domande di quest'area del questionario, le risposte di quasi un quarto dei rispondenti (valore 1 e valore 2 insieme al 32,49%) sembrano concentrarsi su un'idea di autonomia apprenditiva intesa come solitudine e distacco anche fisico. D'altro canto, il 47% (valore 4 e 5 sommati) afferma di aver cercato la partecipazione di altri alla propria esperienza.

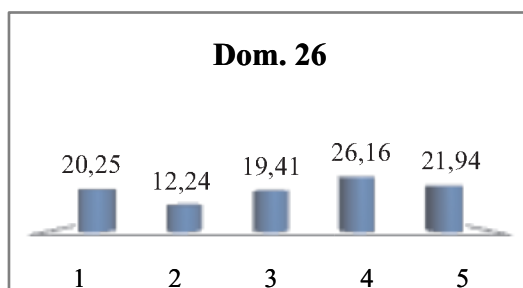


Grafico 19: Condivisione (in %)
(Non risponde: 0,74%)

d) *Ecoformazione*

Sette domande del questionario si concentrano sul ruolo degli aspetti contestuali e strutturali dell'esperienza di autoapprendimento. Le risposte alla domanda 3 (gr.20) mostrano che il gruppo è diviso: una parte non ha affatto considerato i costi materiali ed economici dell'autoapprendimento (valori 1 e 2 con 38,80% complessivo); un'altra ha preventivamente considerato tali questioni (valori 4 e 5 con totale di 48,70); molto bassa la percentuale del valore medio (12,50%).

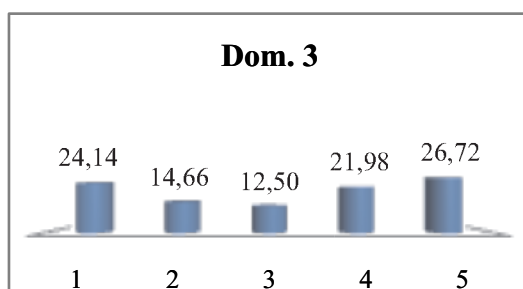


Grafico 20: Costi (in %)
(Non risponde: 2,96%)

La pianificazione di tappe e fasi nella progressione dell'esperienza era l'oggetto del quesito 6 (gr.21), alla quale gli interpellati hanno risposto concentrandosi per lo più sul valore 4 (30,67%).

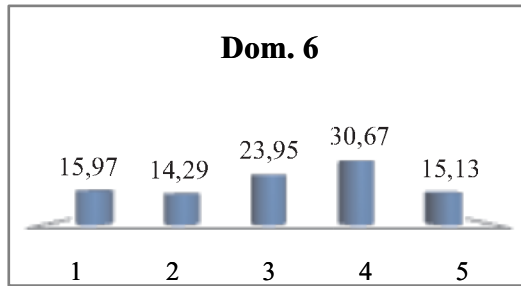


Grafico 21: Tappe (in %)
(Non risponde: 0,00%)

L'attenzione della domanda 7 (gr.22) è posta sulle scadenze da rispettare, ovvero su date di monitoraggio o momenti di (auto)valutazione. Le risposte mostrano come una parte del gruppo non abbia operato fissando timeline né stabilendo learning outcomes (il 25,42% sceglie il valore 1).

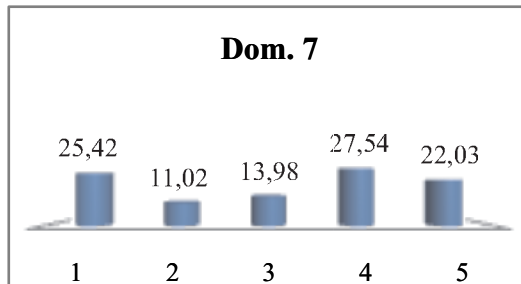


Grafico 22: Scadenze (in %)
(Non risponde: 1,11%)

Sul fronte dell'organizzazione della tempistica, le risposte alla domanda 8 (gr.23) mostrano che più del 60% degli intervistati (valori 4 e 5) ha saputo gestire i tempi dell'esperienza.

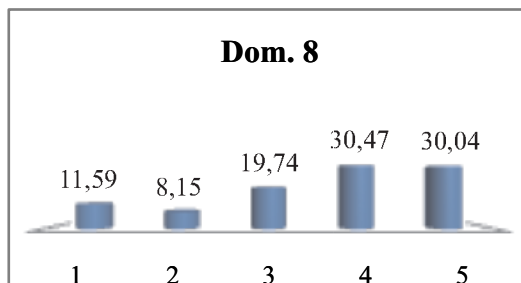


Grafico 23: Tempi (in %)
(Non risponde: 2,22%)

L'identificazione di ulteriori aiuti (persone e spiegazioni) rispetto allo svolgimento dell'esperienza autoapprenditiva (item 12 e gr.24) si concentra prevalentemente sul valore centrale della scala Likert (32,48%).

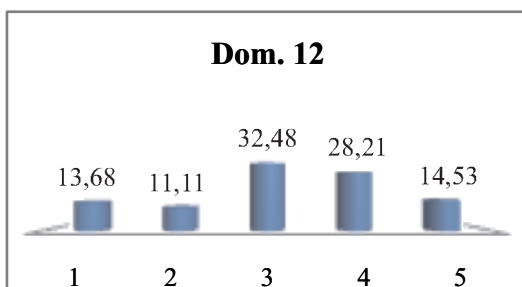


Grafico 24: Richieste (in %) (Non risponde: 1,85%)

L'acquisizione di supporti materiali o risorse utili come siti, libri, programmi, (domanda 14, gr.25) fa risaltare il valore 4 (27,23%), sebbene vi sia un'ampia distribuzione dei valori delle frequenze con valori inferiori al 20%.

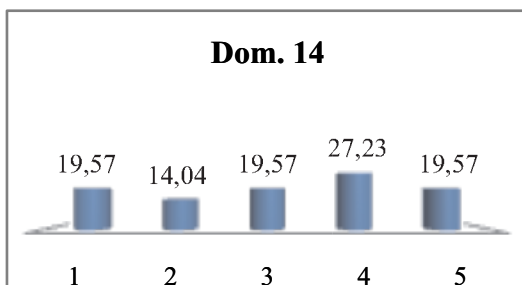


Grafico 25: Risorse e supporti (in %) (Non risponde: 1,48%)

Infine, la scelta di un luogo di riferimento organizzativo e gestionale è stata indagato con la domanda 17. Dal grafico 26 emerge come questo aspetto abbia riguardato meno della metà degli intervistati (valore centrale al 27,59%).

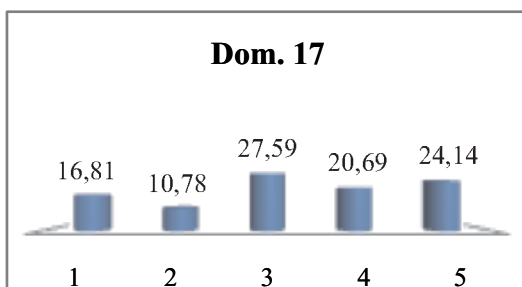


Grafico 26: Luoghi (in %) (Non risponde: 3,70%)

e) *Analisi fattoriale*. Dall'analisi descrittiva delle frequenze rilevate attraverso l'uso della scala Likert è stato possibile raggruppare i dati del questionario in tre grandi aree, corrispondenti alle macro partizioni del modello di Pineau. Tuttavia, con Corbetta (1999), si può notare come uno dei principali limiti di questa tecnica sia il fatto che il punteggio assegnato ai singoli elementi corrisponde a una variabile ordinale, non cardinale, a parziale autonomia semantica. Inoltre, la mancata riproducibilità della scala Likert non consente di risalire alle singole risposte per cui due punteggi identici potrebbero, di fatto, riferirsi a modalità di risposte molto diverse. L'analisi fattoriale permette, attraverso una matrice di correlazione, di ricondurre gli elementi della scala ad un numero inferiore di variabili ipotetiche o latenti, consentendo di spiegare tali correlazioni attraverso un numero inferiore di dimensioni sottostanti. Le saturazioni (factor loadings) consentono ulteriori considerazioni sui dati. Attraverso il programma SPSS, è stata ottenuta la seguente matrice (tab.1), da cui emergono otto fattori.

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
18A	,712	,068	,083	-,011	,129	,063	-,021	,097
13A	,671	,134	-,069	,143	,038	,132	,350	-,023
16A	,664	,190	-,035	,191	,001	-,026	,158	-,104
9A	,643	-,248	,072	-,063	,121	,108	,062	,212
22A	,493	-,082	,273	-,011	,373	,120	-,279	,090
26A	,422	,419	-,096	,050	-,091	,149	-,169	-,164
17A	,121	,716	,210	,055	,016	,015	,116	,119
14A	,006	,677	,117	,034	,094	,084	,176	-,066
15A	,037	,562	,089	,050	,008	-,081	-,168	,434
20A	,023	,524	,259	,279	,007	,322	,099	-,166
8A	,099	,227	,772	-,082	-,083	-,078	,051	,121
7A	-,128	,350	,703	-,076	,042	-,083	,142	,033
3A	,118	-,071	,580	,151	-,041	,191	-,064	-,206
6A	-,050	,345	,472	,198	,061	,051	,070	,272
4A	-,041	,282	-,146	,759	-,131	-,072	,000	,119
5A	,187	,115	,023	,743	-,129	-,078	,060	-,041
2A	,080	-,262	,387	,568	,249	,084	-,009	,083
1A	,009	-,038	,187	,500	,444	,280	-,116	,177
24A	,080	-,061	-,044	,015	,825	-,033	,030	,029
23A	,125	,199	-,026	-,147	,667	,077	,135	-,079
21A	,187	,029	,018	-,056	,184	,776	,022	-,075
19A	,064	,128	,012	,004	-,065	,756	,109	,208
12A	,168	,005	-,026	-,062	,125	,279	,747	,092
11A	,141	,247	,148	,098	,025	-,054	,624	,175
25A	,260	,074	-,125	,053	,378	,161	-,416	,288
10A	,091	,001	,032	,100	,007	,119	,195	,756

Tabella 1: Matrice dei componenti ruotata – otto fattori⁵

5 Tecnica di estrazione: analisi delle componenti principali; tecnica di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 12 iterazioni.

Il primo e più significativo fattore appare correlato alle domande 18,13,16 e 9 e riguarda la dimensione dell'aiuto o dell'incoraggiamento richiesto ad altre persone nell'attività di autoapprendimento. Il secondo fattore, saturato dalle domande 17,14 e 15,20, concerne gli aspetti gestionali del vissuto legati al luogo, ai supporti, alle risorse, alle idee necessarie nell'esperienza significativa; il terzo fattore è correlato agli aspetti organizzativi della stessa (domande 8,7,3.6): la tempistica, le scadenze, i costi economici e materiali. Il quarto fattore rimanda alle domande 4,5,2,1 e agli aspetti progettuali (finalità, obiettivi e fattibilità). Le altre proprietà sono saturate da minori variabili: il quinto fattore riguarda l'autovalutazione e concerne il dubbio o l'interesse per quanto appreso; il sesto è legato al processo di presa di decisione; il settimo al bisogno di ulteriori acquisizioni (spiegazioni, conoscenze, abilità) mentre l'ultimo attiene alla riflessione personale in rapporto all'esperienza autoapprenditiva.

Riaggregando gli otto fattori sottostanti emergono tre macrofattori: a) il supporto altrui; b) le dimensioni progettuali, gestionali e organizzative; c) l'autoanalisi. Tali macrofattori appaiono riconducibili alle tre macrocategorie del modello di Pineau (2006) anche se, rispetto al modello dello studioso francese, qui appare prevalente il fattore riconducibile all'eteroformazione.

Per verificare quest'ipotesi, un'ulteriore analisi fattoriale, limitata a tre fattori, ha verificato quali fossero i principali elementi soggiacenti e se effettivamente essi corrispondessero alle macrocategorie di Pineau (tab.2).

	Componente		
	1	2	3
17A	,647	,291	-,138
7A	,643	-,042	-,053
6A	,628	,031	,156
20A	,594	,219	,017
8A	,593	,031	,043
14A	,540	,269	-,195
15A	,485	,074	,018
4A	,437	-,134	,189
11A	,393	,367	-,174
5A	,381	-,013	,276
3A	,297	,002	,262
13°	,090	,701	,068
18°	,022	,579	,272
12°	,057	,573	-,175
16°	,132	,548	,100
9°	-,180	,518	,320
21°	-,043	,499	,201
19°	,139	,412	,050
23°	-,020	,393	,187
26°	,169	,377	-,023
10°	,190	,212	,170
1°	,230	,052	,677
2°	,241	-,070	,654
22°	-,018	,333	,558
25°	-,089	,210	,489
24°	-,156	,224	,472

Tabella 2: Matrice dei componenti ruotata – tre fattori⁶

6 Tecnica di estrazione: analisi delle componenti principali; tecnica di rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser. La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 10 iterazioni

La matrice conferma l'ipotesi: il primo fattore concerne gli aspetti progettuali, organizzativi e gestionali dell'esperienza autoformativa, saturando 11 domande centrate sull'ecoformazione, con valori positivi prevalenti sul 4 e 5 della scala Likert. Il secondo fattore satura 10 domande legate al ruolo altrui nell'autoapprendimento, afferenti all'eteroformazione e all'autoformazione, con prevalenza dei valori 3 e 1. Il terzo fattore riguarda la capacità di autoriflessione individuale e satura 5 domande focalizzate sull'autoformazione e afferenti ai valori da 3 a 5.

Conclusione

Questo contributo ha presentato i risultati di un questionario sui bisogni di autoformazione espressi da un gruppo di studenti universitari. Gli esiti sono stati restituiti ai partecipanti sotto forma di approfondimenti per lo sviluppo di competenze autoformative durante il percorso di studi accademico; una sintesi dei dati è stata consegnata ai docenti sotto forma di indicazioni didattico-metodologiche per la progettazione di attività di apprendimento autonomo all'interno dei corsi universitari.

Dai dati, pur non generalizzabili, emergono alcuni spunti che possono essere letti da un punto di vista pedagogico. Le esperienze di autoapprendimento descritte dai rispondenti provengono da ambiti molto vari e, per certi versi, inattesi. Episodi legati alla quotidianità, esperienze familiari e scolastiche, situazioni non sempre positive sono state identificate per la fecondità del loro portato autoformativo piuttosto che per l'eccezionalità delle esperienze stesse. Infatti, più che sui contenuti appresi o su tecniche sperimentate, tali esperienze riguardano ciò che i rispondenti hanno appreso da sé e di sé. Nelle vicende segnalate, gli studenti si sono sentiti pienamente responsabili e autonomi nella personale formazione. Si tratta, inoltre, di vissuti riconducibili a situazioni di apprendimento reali, in ambienti non formali o informali la cui significatività, invertendo la tradizionale logica applicativa, va a incidere sulle situazioni di apprendimento istituzionali e formali. L'interrelazione tra forme e contesti apprenditivi, con differenti livelli di intenzionalità e formalizzazione, è qui pienamente affermata. Nel vissuto riconosciuto come *key experience* autoformativa, i rispondenti appaiono come persone pienamente colte nella loro globalità individuale e nella loro unicità personale; l'episodio ritenuto significativo testimonia sia la progettualità esistenziale sia l'intenzionalità autopedagogica messe concretamente in campo.

Dai dati si rileva come tale esperienza autoformativa non sia totalmente riconducibile a caratteristiche o tratti specifici di personalità da misurare con test psicometrici. Ciò porta a pensare che le capacità di autodirezione e di autoformazione emergano come aspetti individuali impliciti, latenti addirittura invisibili, all'interno di situazioni quotidiane poiché si radicano nella dinamica globale di formazione della persona, strettamente connesse alle sue esperienze di vita: di routine, relazionali, professionali, familiari, amicali, ecc. La capacità autoformativa, più che allenata da batterie di esercizi o rilevata

da test psicodiagnostici, sembra emergere quando vengono predisposte le condizioni formative affinché il soggetto stesso possa riconoscerla e valorizzarla a partire dai propri vissuti, per una migliore o maggiore coscienza di sé. Infatti, la significatività degli episodi è stata valutata dai rispondenti in base all'impatto identitario e alla pregnanza in termini di autoriflessività; essa ha comportato l'apertura di uno spazio di autoanalisi, di consapevolezza delle potenzialità e dei limiti.

Le esperienze di autoformazione identificate non sono caratterizzate da isolamento o chiusura; in esse hanno significativamente inciso altre persone nel ruolo di supporto o di vere e proprie risorse. Anche gli aspetti organizzativo-gestionali hanno operato in maniera non secondaria; essi hanno costituito il corollario di fasi, aspetti, momenti che, in una successione non rigida, hanno fornito ai rispondenti i mezzi per intraprendere una riflessione su di sé e sul proprio autoapprendimento.

Da un punto di vista pedagogico, questi dati suggeriscono alcune considerazioni che riguardano l'idea stessa di autoformazione spesso spiegata come il risultato di un'abilità addestrabile attraverso esercizi dedicati. L'autoformazione appare piuttosto legata alla capacità di riflessione "a posteriori", tramite un'intenzionalità pedagogico-progettuale, al fine di trasformare esperienze vissute in un apprendimento significativo. Essa sembra assimilabile a una "comprensione a distanza" attraverso la quale rimemorare di sé e comprendere da sé, seguendo finalità autoeducative di miglioramento e di crescita.

In questo senso, l'università, oltre al suo scopo di preparazione culturale e specialistico-professionale, può giocare un ruolo cruciale ponendo particolare attenzione anche al processo di maturazione globale degli studenti come persone autonome e responsabili verso di sé e verso la formazione in una prospettiva di Lifelong Education. All'interno del più ampio processo formativo e culturale, l'università dovrebbe potenziare le competenze autoformative negli allievi, predisponendo attività, spazi e momenti per un accompagnamento autoformativo inteso anche come forma di tutoring durante il corso di studi per far diventare gli studenti dei Lifelong Learners.

Riferimenti bibliografici

- Baldi F. (2005). *Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento*. Pisa: ETS.
- Biasin C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Bouchard P. (2009). Pedagogy without a Teacher: What are the limits? *International Journal of Self-directed Learning*, 6,2, pp. 13-22.
- Carré P., Moisan A., Poisson D. (2010). (Eds.). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris: PUF.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Cremers P., Wals A.E.J.W., Wesselink R., Nieveen N., Mulder M. (2013). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Learning*, DOI: 10.1080/02601370.2013.838704.
- Francom G. (2010). *Teach me how to Learn: Principles for Fostering Students's Self-*

- Directed Learning Skills. *International Journal of Self-directed Learning*, 7,1, pp. 29-44.
- Hiemstra R. (2013). Facilitating Adult Self-directed Learning. In R. Hiemstra, P. Carré, *A Feast of Learning. International Perspectives on Adult Learning and Change* (pp. 25-46). Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Lichtinger E., Kaplan A. (2011). Purpose of Engagement in Academic Self-Regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, pp.9-19.
- Milana M., Holford J. (2013). *Adult Education Policy and European Union*. Rotterdam: Sense.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pineau G. (2006). Moments de formation de l'autos et ouvertures transdisciplinaires. *Éducation Permanente*, 168, pp. 5-18.
- Ricard V.B. (2007). Self-directed Learning Revisited: a Process Perspective. *International Journal of Self-directed Learning*, 4,1, pp. 53-64.
- Tremblay N.A. (2003). *L'autoformation: Pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, pp. 64-70.