

Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio

Concetta La Rocca

In questo studio si presentano le dimensioni teoriche e pratiche relative alla costruzione della pagina strutturata di ePortfolio denominata “Quaderno per la riflessione sul Senso della Vita” (QSV), ritenuta utile per contribuire alla promozione di un orientamento olistico per i giovani adulti in momenti di transizione. Il QSV è stato sperimentato nell’IIS “Luigi Einaudi” di Roma, partendo dall’assunto che l’ePortfolio è uno strumento/ambiente semi-strutturato nel quale il soggetto elabora liberamente alcune pagine e ne compila altre utilizzando indicazioni sistematiche fornite dal docente.

This study presents the theoretical and empirical framework related to the construction of a structured page of ePortfolio, said the “Notebook for the reflection on the meaning of life that can be considered a useful tool for young adults to enhance the exercise of reflection as a valid reference for holistic guidance in transitional moments. It has been tested in the Secondary School “Luigi Einaudi” in Rome, considering ePortfolio a semi-structured tool/environment because subjects build freely some eP pages and build other pages using systematic indications provided by the teacher.

Parole chiave: orientamento olistico, riflessione, trasformazione, valori, senso della vita

Keywords: holistic guidance, reflection, transformation, values, meaning of life

1. La questione

Al giorno d’oggi le attività di orientamento alla formazione e al lavoro non possono non tenere conto delle problematiche e delle contraddizioni della nostra complessa società contemporanea. Pertanto possono dirsi superate le concezioni deterministiche dell’orientamento che prevedevano sostanzialmente un adeguamento del soggetto ad una realtà sociale e lavorativa stabile, a favore di una visione dell’orientamento che sviluppi la capacità di interagire in modo attivo con il contesto sociale, mantenendo ferma la propria azione decisionale su un progetto di vita ad ampio spettro ma nello stesso tempo assumendo

forme di flessibilità, adattabilità, iniziativa e progettualità¹. Infatti oggi possono in qualche misura considerarsi non adeguate ai tempi quelle teorie/pratiche di stampo funzionalistico che mirano a costruire un rapporto consecutivo tra scuola e mondo del lavoro per favorire un'occupazione stabile e quelle che si propongono essenzialmente il raggiungimento del successo formativo per diminuire l'abbandono scolastico, a favore delle prospettive olistiche che pongono la persona al centro del proprio progetto orientativo, in modo che siano in grado di auto-orientarsi in un contesto socio-economico-culturale dinamico e a volte tanto instabile da generare quello che Guichard definisce *caos vocazionale*. La capacità di affrontare situazioni problematiche² impone la necessità di fermarsi a riflettere per assumere posizioni che determinino un mutamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita.

Agli adulti, oggi, vengono richieste molte delle competenze trasversali, *soft skills*, che l'Unione Europea ritiene sia fondamentale che i ragazzi acquisiscano nel proprio processo di formazione³; ciò a dire che se la nostra società di fatto esige che gli adulti siano pronti ad affrontare repentini cambiamenti di occupazione e di status sociale, evidentemente la stessa società dovrà fare in modo che tali adulti posseggano le competenze necessarie per fare fronte alle situazioni problematiche che si troveranno a vivere. Allora gli educatori dovrebbero assumere in modo stabile, tra i propri obiettivi formativi, lo sviluppo di competenze orientative nei ragazzi (futuri adulti), ovvero, ad esempio, la capacità di progettare azioni e di metterle in pratica, di essere consapevoli dei propri processi cognitivi e decisionali, di relazionarsi positivamente con gli altri, di mantenere fermi i valori esistenziali ritenuti positivi. Insomma bisognerebbe educare i ragazzi ad auto-orientarsi, affinché raggiungano l'autonomia decisionale che consenta loro di porre se stessi come centro stabile in un mondo che gira vorticosamente, attingendo a saperi e competenze profonde, di tipo stabile, sistematico e strutturato⁴.

¹ Cfr. J. Guichard, M. Huteau, *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

² Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

³ Cfr. M. Pellerrey, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

⁴ Cfr. G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Ro-

L'urgenza di attivare nelle nostre scuole un intervento di orientamento *olistico* risulta essere ancor più emergente qualora si consideri con attenzione la composizione delle classi scolastiche, costituite per elevate percentuali, da allievi con bisogni speciali, con disturbi cognitivi e del comportamento o provenienti da situazioni familiari o sociali caratterizzate da povertà educativa o da situazioni di emergenza anche politica (i giovani immigrati). Per provare ad intervenire in contesti scolastici problematici assumendo una visione olistica dell'orientamento della persona, si è formulata l'ipotesi che, tra i vari interventi educativi che mirino allo sviluppo delle suddette competenze, potrebbe essere efficace l'utilizzo di *linee guida strutturate* che stimolino forme di riflessione e di ragionamento su elementi che appartengono alla sfera profonda del sentire delle persone, quali sono i valori e l'attribuzione di senso alla propria vita. A questo riguardo, nell'ambito del Progetto CREI⁵, è stato elaborato il *Quaderno per riflettere sul Senso della Vita*, che è di fatto una pagina strutturata di un ePortfolio, più ampio e articolato strumento di riflessione, il quale consente l'analisi e la rappresentazione di molteplici aspetti dei percorsi formativi individuali avvenuti in ambito formale, informale e non formale⁶.

2. *Il Quaderno sul Senso della Vita: teorie*

La questione della ricerca del senso della vita sembra appartenere peculiarmente ad una dimensione filosofica o religiosa. Schinkel, nel 2016, nell'articolo *Education and Life's Meaning* afferma che ci sono connessioni molto profonde tra l'educazione e il tema del senso della vita perché per gli esseri umani il modo in cui vivono, e dunque il modo in cui allevano i propri figli, non è un fatto meccanico ma una questione problematica⁷. Allen sottolinea che, in generale, non ci si

ma-Bari, Laterza, 2009.

⁵ Il progetto CREI (Creare REti gli Immigrati), coordinato dal Prof. Massimo Margottini, Dip. Scienze della Formazione dell'Università degli Studi RomaTre, finanziato dal Ministero dell'Interno (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014), ha avuto l'obiettivo di contribuire alla qualificazione del sistema degli attori, pubblici e privati, che insiste nel XIV Municipio di Roma, a tutela dei minori e giovani cittadini di Paesi extra UE.

⁶ Cfr. C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VIII, 14, 2015, pp 157-174.

⁷ Naturalmente questa dimensione teorica può a buon diritto essere riferita in modo più ampio alla filosofia problematicista di G. M. Bertin e ai filoni interpretati-

può riferire al senso della vita come se ne esistesse uno soltanto, perché è possibile dare un senso alla vita a partire da diverse prospettive teoriche⁸. Di conseguenza l'educazione non dovrebbe mirare ad offrire ai giovani una visione unidirezionale verso la definizione di uno specifico senso della vita, ma dovrebbe mostrare loro come riconoscere il *senso dei sensi che possono attribuirsi alla vita*. Gli educatori non hanno tanto lo scopo di mostrare ai giovani la dimensione morale dei valori che sottendono l'attribuzione di senso alla vita, ma piuttosto quello di comunicare loro come i valori possano servire nella propria vita. Rinunciare a questa dimensione educativa equivale, per i formatori, ad una sorta di tradimento della propria missione, specialmente nell'attuale contesto socio-culturale, nel quale la mancanza di scopi e di senso può condurre a quelle aberrazioni comportamentali che troppo spesso, purtroppo, si osservano nella prassi quotidiana. Perciò educare ai valori e alla ricerca del senso della vita non significa indottrinare i giovani ad assumere un'unica prospettiva valoriale, ma al contrario, da una parte, educarli a sviluppare competenze relazionali, disposizioni emotive e metodi di ragionamento, e dall'altra coinvolgerli in attività che siano esempi di come dare fondamento alla propria esistenza.

Schinkel, in un lavoro collettaneo⁹, riprendendo di fatto le argomentazioni di Allen¹⁰, articola questo ragionamento in due interessanti paragrafi del suo capitolo *Come l'educazione possa contribuire al senso della vita*: il primo riguarda lo sviluppo delle capacità cognitive, della conoscenza e della comprensione in ottica metacognitiva; il secondo lo sviluppo delle sensibilità e dei sentimenti e la stimolazione dell'immaginazione.

Per quanto riguarda lo sviluppo della conoscenza in ottica metacognitiva alcuni autori¹¹ rilevano che se un soggetto non si allena a ri-

vi di alcuni suoi allievi, quali F. Frabboni e M. Baldacci. Tra gli altri lavori si possono citare: G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004; M. Baldacci, *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2004; F. Frabboni, *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*, Trento, Erickson, 2012.

⁸ Cfr. R. T. Allen, *The Meaning of Life and Education*, in "Journal of Philosophy of Education", Vol. 25, No. 1, 1991.

⁹ Cfr. A. Schinkel *et alii*, *Education and Life's Meaning*, in "Journal of Philosophy of Education", 50, 3, 2016.

¹⁰ Cfr. R.T. Allen, *The Meaning of Life and Education*, cit.

¹¹ Cfr. J. White, *Education and a Meaningful Life*, in "Oxford Review of Education", 35, 4, 2009, pp. 423-435.

lettere sui propri processi di conoscenza e sulla propria esistenza, ciò produce una grande limitazione nella sua capacità di attribuire un significato alla vita; altri autori¹² sottolineano che l'abilità di riflettere su ciò che è buono, alla luce di alternative legate anche ad esperienze di vita concrete, consente di regolare i propri comportamenti per effettuare cambiamenti, anche nell'ottica di progettare un percorso esistenziale più generale.

Schinkel¹³ rileva che, secondo la visione di White, una vita è significativa se è intelligibile in virtù del fatto di essere *costruita attorno a ragionamenti* che culminano *nei nostri obiettivi più significativi*, e dunque già dalla prima infanzia e per tutto il percorso scolastico, gli adulti dovrebbero tendere a sviluppare queste abilità. Ma l'attenzione alle capacità cognitive e riflessive dovrebbe essere combinata con lo sviluppo della volontà e della motivazione, coinvolgendo i ragazzi in attività significative che permettano loro di partecipare con la mente e con il cuore nel riconoscimento del senso della vita e soprattutto nell'attribuire senso alla propria vita¹⁴.

Di conseguenza la cornice concettuale a cui si riferisce questo lavoro pone il tema della riflessione come elemento cardine da cui partire per sviluppare nei ragazzi e nei giovani adulti quelle capacità metacognitive che possano consentire loro di agire consapevolmente e da protagonisti nel proprio percorso di crescita formativa e professionale¹⁵. L'importanza della riflessione in ambito educativo viene sottolineata con forza da Dewey¹⁶, il quale rileva che non è l'esperienza ma la riflessione sull'esperienza a modificare significativamente le convinzioni di un soggetto e dunque a produrre in esso una modificazione cognitiva, ovvero un apprendimento.

¹² Cfr. D. J. De Ruyter, *The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs*, in "Journal of Beliefs & Values", 23.1, 2002, pp. 33-42; A. Aviram, *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010.

¹³ Cfr. A. Schinkel *et alii*, *Education and Life's Meaning*, cit.

¹⁴ Cfr. R. S. Peters, *Farewell to Aims?*, in "The London Educational Review", 1973, 2,3, pp. 1-4.

¹⁵ Cfr. M. Pellerery, *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas scuola, 2004; Idem, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

¹⁶ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Anche negli studi di Mezirow¹⁷, Bernaud¹⁸ e Mancinelli¹⁹, che sono gli autori a cui si è fatto riferimento in modo più esplicito per l'elaborazione teorica e pratica del *Quaderno sul Senso della Vita*, viene sottolineata l'importanza della riflessione quale concetto chiave per consentire ad un soggetto l'analisi critica delle proprie convinzioni e per riformulare il processo di giustificazione che le sostiene; naturalmente gli autori evidenziano quanto sia opportuno educare il soggetto nello sviluppo di *soft skills* che consentano di acquisire quella flessibilità nel pensiero e nell'azione assolutamente necessarie per affrontare gli specifici e complessi contesti di vita attuali.

È doveroso sottolineare però che l'obiettivo generale dell'educazione alla riflessione non è affatto quello di offrire certezze e prospettive teleologiche, orientate verso una risoluzione di problemi socialmente e culturalmente accettata e ritenuta "vera" e "giusta", ma è quello di indurre il soggetto a riconsiderare le proprie convinzioni a partire dalle *provocazioni* che i contesti di vita gli pongono davanti. Compito dell'educatore è quello di facilitare un processo di elaborazione in cui porre problemi e tentare di risolverli, non certamente quello di condurre il soggetto ad una meta predefinita.

Infatti Mezirow afferma che il "transformative learning is learning to see through one's experience to discover what has been taken-for-granted"²⁰, ovvero che l'apprendimento trasformativo non è un movimento che procede da ciò che è falso verso ciò che è vero, ma piuttosto è il passaggio da una credenza acritica ad una che sia giustificata da esperienze empiriche o da processi continui di ragionamento. Mezirow sottolinea che la teoria dell'apprendimento trasformativo, seppure nata nel mondo occidentale, si sviluppa attraverso la sollecitazione di un pensiero critico che può mettere in discussione anche i pilastri culturali del nostro stesso mondo occidentale perché il suo obiettivo è quello di rendere ciascun soggetto membro di una comunità di parlanti, con i quali e attraverso i quali, formulare e riformulare strategie

¹⁷ Cfr. J. Mezirow, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference. Conference Proceedings* (DeKalb, IL), Kansas State, University Libraries New Prairie Press, 1999.

¹⁸ Cfr. J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erikson, 2015.

¹⁹ Cfr. M. R. Mancinelli, *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

²⁰ J. Mezirow, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference*, <http://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/29>, 1999, p. 4.

di auto-motivazione e di auto-direzione. Ogni cultura possiede quelle che vengono definite meta-narrazioni, ovvero grandi paradigmi condivisi di lettura e di interpretazione della realtà; nella teoria dell'apprendimento trasformativo non sembra trovare posto la domanda sul senso di queste grandi narrazioni, poiché il suo interesse sembra essere rivolto soprattutto alla ricerca delle domande critiche sui loro fondamenti. Naturalmente l'obiettivo educativo non è quello di tacitare domande fondamentali ma è quello di promuovere lo sviluppo del pensiero dubitante e razionale che continua a porre problemi e a cercare le risposte, in una sorta di ricerca maieutica sul senso della vita e delle cose che possono essere fatte nella vita. Nella propria vita e in quella della collettività.

Ed è proprio in questo punto del ragionamento di Mezirow che sembra possibile inserire la prospettiva elaborata da Bernaud che riguarda la ricerca del senso della vita e del lavoro. Bernaud afferma che “se il senso della vita è un elemento così centrale, ciò non dipende da ragioni teoriche o ideologiche” e citando diversi studi empirici sul tema, considera che “un livello basso di senso della vita viene considerato da molto tempo come un fattore in grado di provocare crisi, malessere, e perfino un sentimento di disperazione... Al contrario, il fatto di aver trovato un senso della vita è un fattore di resistenza alle situazioni estreme, come è stato dimostrato da Frankl a proposito della sopravvivenza dei deportati nei campi di concentramento”²¹.

Il concetto di senso della vita è complesso e ricco di influenze religiose, filosofiche e culturali, ma questo non significa che non possa essere operazionalizzato, ovvero inglobato in un modello applicabile concretamente nei contesti di vita reali di specifici soggetti agenti e pensanti. Lo scopo dell'applicazione di un modello siffatto non è certo quello di risolvere *sic et simpliciter* la dimensione esistenziale di un soggetto, ma è senz'altro quello di provocare un allenamento alla riflessione e alla riformulazione di progetti e prospettive poiché lo sviluppo del senso della vita, della propria vita, può essere un utile elemento di forza anche in situazioni di difficoltà, “un fattore di protezione e di adattamento sia nella vita personale sia nella vita professionale”²².

La costruzione del senso della vita è di fatto un *moto perpetuo* che non ha fine e che accompagna il soggetto durante tutto l'arco della sua

²¹ J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, cit., pp. 47-49.

²² *Ibidem*, p. 51.

esistenza poiché “si basa principalmente sull’analisi e sull’interpretazione delle esperienze vissute che inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali”²³.

Dunque, anche in questa prospettiva, la ricerca del senso della vita si assume non come una traiettoria teleologica in cui vengono indicati i valori giusti di riferimento, ma come un esercizio che consenta al soggetto di fermarsi a pensare a cose che non aveva considerato e che invece possono essere affrontate in modo critico e problematico, in pieno accordo con la visione trasformativa dell’apprendimento elaborata da Mezirow. La necessità di fermarsi a riflettere si manifesta soprattutto quando nella vita personale si verificano situazioni problematiche, quelle che Mezirow definisce dilemmi esistenziali, che richiedono di assumere posizioni che determinino un cambiamento, e che consentano così di attualizzare il proprio potenziale senso della vita. Bernaud ritiene che questo processo di attualizzazione possa essere accompagnato, al fine di consentire lo sviluppo del governo di sé che secondo l’autore si fonda su cinque assi fondamentali, riportati di seguito sinteticamente:

- una migliore comprensione di sé e degli altri basata sull’analisi dei propri valori al fine di definire le priorità per il futuro;
- uno sviluppo della capacità di azione per favorire il cambiamento utilizzando risorse personali e ambientali;
- una riflessione sugli ambienti e sulle interazioni e le azioni da compiere per avvicinarsi alla propria arte di vivere;
- uno sviluppo della riflessione permanente per far fronte ad un mondo incerto, liberarsi di false credenze, privilegiando decisioni portatrici di senso;
- una attività che valorizzi l’interesse per l’altro e per l’umanità.

Inoltre, in riferimento alle riflessioni di Mancinelli²⁴, nella progettazione teorica del *Quaderno sul Senso della Vita*, si è voluto dare un rilievo importante anche all’immaginazione, potente e vitale facoltà umana che consente di rappresentare oggetti culturali e realtà non esistenti, o non ancora esistenti, e che è alla base non solo della progettualità esistenziale, ma della stessa ricerca scientifica.

²³ *Ibidem*, p. 53.

²⁴ Cfr. M. R. Mancinelli, *Tecniche d’immaginazione per l’orientamento e la formazione*, cit.

I metodi educativi e gli strumenti didattici messi a punto per favorire l'esercizio della riflessione in ambito formativo sono molteplici²⁵, ma hanno in comune la *dimensione narrativa* come veicolo necessario per l'organizzazione semantica e diacronica degli oggetti di riflessione. L'autrice di questo lavoro, sulla base di studi scientifici e di ricerche empiriche, ritiene che il portfolio elettronico (ePortfolio, eP) sia uno strumento particolarmente adatto a testimoniare gli stadi formativi raggiunti da un soggetto e contemporaneamente il percorso seguito; inoltre l'eP è uno strumento flessibile e dinamico che consente di predisporre con facilità una raccolta di dati informativi immediatamente accessibili da qualsiasi supporto elettronico in grado di connettersi al web²⁶.

Nelle ricerche precedentemente effettuate, è emersa la necessità di indirizzare i soggetti alla costruzione di un eP con carattere misto ovvero: a) alcune delle pagine di cui è composto l'eP possono essere elaborate liberamente dal soggetto secondo la propria specifica originalità ed hanno lo scopo di porre in evidenza competenze, conoscenze, capacità possedute e ritenute degne di considerazione; b) altre pagine sono costruite seguendo traiettorie definite e strutturate, volte a far emergere riflessioni nel senso ritenuto opportuno dall'educatore, sulla base di un progetto educativo e degli studi che lo corroborano. Il *Quaderno sul Senso della Vita* va annoverato in questa seconda tipologia di pagina di eP: i soggetti vengono invitati a costruire una pagina di eP seguendo le indicazioni e le esercitazioni proposte, delle quali si offrirà una breve sintesi nel prossimo paragrafo.

3. Il Quaderno sul Senso della Vita (QSV): strumento

Si riporta di seguito una sintesi descrittiva dello strumento, strutturato in sei pagine; per ragioni di spazio non sono stati riportati per esteso gli esercizi, gli schemi operativi e le griglie di osservazione. I contenuti delle pagine riportati in questo lavoro sono diretti all'operatore che affianca il soggetto nella compilazione dello strumento; nella versione consegnata ai ragazzi sono contenuti i soli esercizi con la relativa spiegazione.

²⁵ Cfr. F. Batini (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Trento, Erickson, 2005; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

²⁶ Cfr. C. La Rocca, *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, cit.

Le pagine 2-3-4-5 sono state costruite sulla base degli strumenti elaborati da Jean-Luc Bernaud nella seconda parte del suo volume *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*. La pagina 1 è stata elaborata assumendo le sollecitazioni contenute nel testo di Maria Rosaria Mancinelli *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione* e in riferimento al *Questionario sulla Prospettiva Temporale* di Zimbardo e Boyd²⁷. La pagina 6 è stata inserita al fine di favorire la condivisione e la circolazione delle attività di riflessione personale.

Pagina 1: Il futuro immaginato

– *Obiettivi della seduta*: stabilire un approccio ludico e confidenziale; sollecitare la descrizione del futuro immaginato come motivazione alla formazione - NON partire dalla descrizione del passato.

– *Metodologia*: utilizzo di strumenti e materiali anche multimediali per consentire al ragazzo di costruire la sua immagine di futuro per mostrarla a se stesso e all'operatore; dialogo impostato su temi tratti dal *Questionario sulla Prospettiva Temporale*²⁸; attribuzione del compito per la seduta successiva (raccogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il futuro immaginato per arricchire l'immagine elaborata).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando un'apposita griglia.

Pagina 2: L'individuazione del senso

– *Obiettivi della seduta*: presentazione e consegna della pagina 1; descrizione delle modalità in cui avvengono le sedute specificando che non sono di carattere psicoterapeutico e non sono dirette alla compilazione di bilanci di competenze, ma mirano a sviluppare l'autoconsapevolezza, l'autovalutazione e il riconoscimento del senso attribuito alla vita e al lavoro.

– *Metodologia*: esercizio sull'elogio (anche funebre) di un personaggio o di una persona ritenuta esemplare; esercizio sulla descrizione

²⁷ Tutti i testi citati sono inseriti in bibliografia.

²⁸ Cfr. P. G. Zimbardo, J. N. Boyd, *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-differences Metric*, in "Journal of Personality and Social psychology", 1999, 77, pp. 1271-1288.

di un'opera artistica di varia natura e sulle riflessioni scaturite dalla sua fruizione; attribuzione del compito per la seduta successiva (portare in seduta un'immagine significativa/rappresentativa della propria cultura, dei propri ideali, valori, etc.; completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 3: L'analisi dei valori

– *Obiettivi della seduta*: sostenere il soggetto nella individuazione dei suoi valori di riferimento.

– *Metodologia*: esercizio sulla individuazione e l'analisi dei propri valori; esercizi di riflessione sul posto che i valori occupano nella propria esistenza; esercizi che aiutano a porre i propri valori in prospettiva di uno sviluppo professionale e di vita; attribuzione del compito per la seduta successiva (racogliere ulteriore materiale che abbia attinenza con il campo dei valori)

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 4: La narrazione dei percorsi di vita personali, formativi e professionali

– *Obiettivi della seduta*: sviluppo di una strategia progettuale.

– *Metodologia*: individuazione e indicazione su apposita scheda degli eventi positivi e negativi vissuti in ambito personale, formativo e professionale; proiezione degli eventi vissuti nel futuro per possibili sbocchi potenziali; attribuzione del compito per la seduta successiva (completare gli esercizi anche con l'ausilio di materiali multimediali).

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 5: Lo sviluppo dell'arte di vivere

– *Obiettivi della seduta*: sviluppare una riflessione consapevole sulle condizioni dell'esistenza e sul raggiungimento di un equilibrio; individuare le proprie priorità nella vita e nel lavoro.

– *Metodologia*: somministrazione della scheda e degli interrogativi guidati²⁹; restituzione degli esiti e commento.

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione degli esercizi deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. Il docente/operatore osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

Pagina 6: La condivisione

– *Obiettivi della seduta*: sviluppare il senso di appartenenza e di relazione.

– *Metodologia*: condivisione della pagina di eP – QSV- in piccoli gruppi.

– *Tempi della seduta*: due incontri di due ore ciascuno; l'esecuzione dell'esercizio deve essere effettuata con il sostegno del docente/operatore, in un clima di dialogo e disponibilità. L'operatore convoca i ragazzi che hanno compilato la pagina di eP – QSV- personale, in gruppi di tre, quattro persone scelte secondo un criterio che va esplicitato e condiviso con il gruppo di ricerca; il criterio potrebbe essere o quello della maggiore differenza possibile, in rapporto alla provenienza e alla cultura, o alle maggiori analogie riscontrate nei trattamenti individuali. Nel primo caso si favorisce soprattutto la provocazione reciproca, nel secondo lo sviluppo della vicinanza tra i soggetti. Il docente/operatore organizza gli incontri in modo da favorire, per ogni pagina, la circolazione dei contributi inseriti in ciascuna pagina di eP e osserva in modo sistematico l'evento utilizzando una apposita griglia.

4. *L'esperienza empirica nell'IIS "Luigi Einaudi"*³⁰

L'IIS "Luigi Einaudi" ha partecipato al progetto CREI essendo inserito tra le scuole a forte processo immigratorio; nel corso degli anni

²⁹ Adattato da J. L. Bernaud, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, cit., pp. 184-186.

³⁰ Si ringrazia la Prof.ssa Elvira Cerrito per la disponibilità e la sensibilità dimostrata verso il tema della ricerca e per l'assunzione responsabile e puntuale del carico organizzativo che si è reso necessario per la sperimentazione del QSV.

L'Istituto ha cercato di porre in atto strategie educative volte a favorire la piena e reale inclusione degli alunni immigrati, anche di seconda generazione, che, nell'anno scolastico 2017/18 hanno avuto una incidenza complessiva pari al 24% dell'intera popolazione studentesca. La ricerca, che può essere considerata una esperienza pilota, ha riguardato la compilazione del QSV da parte degli alunni delle classi IIC, IIIC, IVC, IIID (l'età dei ragazzi oscilla tra i 15 e i 18 anni; ve ne sono solo 2 di 19 e 1 di 20); la scelta delle classi è stata effettuata sulla base della disponibilità dei docenti ad aderire al progetto.

È opportuno precisare che la percentuale di studenti stranieri presenti in queste classi, rilevata attraverso i questionari somministrati in entrata, è di circa il 13% su 73 alunni rispondenti, e che solo 1 tra loro ha dichiarato di essere in Italia da meno di un anno, mentre tutti gli altri hanno indicato la loro presenza nel nostro paese da più di 10 anni. Ciò non toglie però l'interesse scientifico e pedagogico rivestito dalla ricerca che ha inteso proporre un argomento di riflessione, rivolto ad adolescenti, di fatto piuttosto inusuale nelle pratiche didattiche.

a. Fasi dell'intervento

Fase di ingresso:

– l'autrice di questo lavoro ha tenuto un seminario introduttivo rivolto a tutti gli studenti e ai docenti delle classi coinvolte; nel corso dell'incontro si è introdotto il tema della ricerca trattando in modo generale della questione dei valori e dell'importanza del processo riflessivo per mettere a fuoco il percorso temporale necessario per la formulazione di un progetto di vita consapevole, evidenziando soprattutto l'importanza delle cosiddette competenze trasversali³¹. Si è poi proseguito presentando lo strumento in modo puntuale, ovvero proiettando tutte le pagine dello stesso su uno schermo e commentandone le varie parti, anche sollecitando gli interventi dei ragazzi.

– È stato poi distribuito un questionario di entrata (QE) costituito da una prima sezione per la rilevazione di informazioni anagrafiche e da 11 domande a risposta chiusa e 5 a risposta aperta, con vincolo di spazio nella risposta, disposte in modo non consecutivo: il primo gruppo di item ha riguardato l'esercizio dell'attività di riflessione eventualmente praticato nel percorso formativo, analizzandone luoghi,

³¹ Naturalmente ai ragazzi è stato spiegato cosa si intende per competenze trasversali in riferimento alle Indicazioni della Commissione Europea.

modi, strumenti; il secondo gruppo di item ha richiesto una auto-valutazione delle proprie abilità nell'utilizzo delle nuove tecnologie e della rete; l'ultimo item ha sollecitato l'esternazione delle aspettative relative all'esperienza appena iniziata. È necessario precisare che il QSV è stato elaborato dai ragazzi in formato elettronico.

– Infine la scrivente ha riunito le docenti che avrebbero sostenuto i ragazzi nella compilazione del QSV fornendo loro la versione dello stesso strumento nel quale erano state inserite le *indicazioni per l'operatore*, in modo da fornire loro alcune istruzioni puntuali per lo svolgimento delle diverse sessioni di riflessione, ognuna delle quali corrisponde ad una specifica pagina. Naturalmente si sono condivise anche questioni, richieste, perplessità e quant'altro è emerso nel confronto.

Fase centrale:

– Questa fase ha riguardato lo svolgimento pratico dell'esperienza, ovvero la compilazione delle pagine del QSV partendo dagli esercizi in esse contenuti. La fase è durata circa due mesi, da aprile a maggio 2018; in realtà erano state previste solo sei settimane, con la compilazione di una pagina a settimana, ma le interruzioni dell'attività didattica dovute allo svolgimento di uscite o viaggi di istruzione non hanno consentito di terminare nei tempi previsti.

Fase di uscita:

– La fase di uscita è consistita nella somministrazione di un questionario di uscita (QU) per la rilevazione delle opinioni degli studenti in merito all'esperienza svolta. Il questionario è stato così articolato: una prima sezione per la rilevazione di informazioni anagrafiche, 14 item strutturati e 6 item aperti, con vincolo di spazio nella risposta, disposti in modo non consecutivo.

– Le risposte alle domande strutturate sono state declinate secondo una scala Likert a quattro intervalli (per niente, poco, abbastanza, molto). Il primo gruppo di domande ha riguardato l'impressione ricevuta dalla compilazione del QSV, il secondo gruppo di domande ha nuovamente richiesto una auto-valutazione delle proprie abilità nell'utilizzo delle nuove tecnologie e della rete; l'ultima domanda ha richiesto di esprimere una riflessione sull'esperienza appena conclusa.

b. Discussione

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali-quantitativo e si è configurata sostanzialmente come uno studio di caso³²; il trattamento dei dati è stato effettuato in SPSS, con elaborazione di macro-categorie a posteriori per la decodifica delle risposte aperte; nella descrizione e interpretazione dei dati non si è tenuto conto delle risposte non date, che peraltro rappresentano percentuali minime.

Come già detto, 73 ragazzi hanno compilato il QE. In merito alla prima domanda nella quale si chiedeva se nel proprio percorso di formazione fosse già capitato di compilare strumenti strutturati che guidassero una riflessione sulle proprie competenze trasversali, il 58,9% dei ragazzi ha risposto di No, dimostrando quanta poca abitudine vi sia nell'esercizio della meditazione sul senso della vita e sui valori. Comunque anche se il 35,6% ha risposto Sì, dall'analisi delle successive domande aperte di approfondimento, è emerso che in realtà i ragazzi non avevano interpretato esattamente la domanda poiché solo il 5% tra questi ha poi correttamente indicato di aver compilato questionari o di aver partecipato a colloqui gestiti da figure professionali, mentre i restanti hanno fatto riferimento a discorsi effettuati in famiglia o con amici.

Alla domanda aperta posta a conclusione del QE, che ha sollecitato i ragazzi ad esternare le proprie aspettative riguardo all'esperienza appena presentata, la totalità ha espresso opinioni positive e sentimenti di curiosità, affermando, in modo articolato nelle diverse risposte, che questa esperienza lo aiuterà: a conoscersi meglio; ad imparare cose nuove che possano servire per costruire il proprio futuro; ad analizzare i propri comportamenti e le proprie convinzioni anche nell'ottica di cambiarli; ad effettuare importanti e delicate riflessioni sul senso della vita. Un ragazzo ha dichiarato di non sapere cosa aspettarsi ed un altro ha affermato che al momento non ha alcuna aspettativa verso la sua vita e che spera di poterne assumere grazie a questa esperienza.

Gli esiti relativi al rapporto che i ragazzi ritengono di avere con le nuove tecnologie sarà trattato ponendo a confronto questionario di entrata e di uscita.

Il QU è stato compilato da 69 studenti. Riguardo alle domande relative alla compilazione del QSV, sommando le risposte "abbastanza

³² Cfr. R. K. Yin, *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Roma, Armando Editore, 2005.

+ molto”, risulta che il 72,7% ha trovato la compilazione interessante, il 72,2% coinvolgente, il 22,7% difficile, il 77,3 % utile. Alla richiesta (domanda aperta) di spiegare perché la compilazione fosse stata difficile, la maggior parte dei ragazzi ha precisato che il problema risiedeva nella difficoltà di pensare al proprio futuro e di ragionare su temi così complessi da non essere “cosa da tutti i giorni”; 3 studenti hanno affermato di aver avuto difficoltà nell’interpretare alcuni esercizi. A questo proposito, nel rispondere all’item successivo, il 62,1% ha affermato di non aver avuto bisogno di supporto nella compilazione, il 24,2% di essersi fatto aiutare dalla professoressa e il 4,5% dalla famiglia (genitori o fratelli maggiori). Sembra dunque che il QSV non abbia creato grandi difficoltà elaborative, e che, dove questo sia accaduto, i ragazzi abbiano trovato un sostegno presso gli adulti di riferimento; naturalmente la domanda ha riguardato l’esecuzione materiale della compilazione dello strumento poiché, come si è detto, nella comprensione ed interpretazione degli esercizi contenuti nelle diverse pagine del QSV i ragazzi sono stati sempre affiancati dal docente. Alla domanda “Ti era già capitato di riflettere da solo sugli argomenti del QSV?” la percentuale delle risposte Sì (53%) e No (45,5%) mostra un sostanziale equilibrio, e in merito alla richiesta se la compilazione del QSV avesse portato soddisfazione, il 74,2% ha risposto Sì, e il 19,7% No. Il motivo della soddisfazione, come precisato nella successiva domanda aperta, risiede nell’essere riusciti a riflettere su temi che generalmente “non vengono affrontati da ragazzi della nostra età”, nell’essere riusciti a confrontarsi con se stessi, nell’aver pensato al futuro in modo sistematico per la prima volta. Inoltre, in risposta all’ultimo quesito che chiedeva di effettuare una valutazione generale sull’esperienza, la maggior parte dei ragazzi ha espresso parere positivo, affermando: “Sono riuscita a riflettere sui miei valori e sul mio futuro e grazie all’elogio anche sulle persone a cui voglio bene”; “molto utile, mi ha fatto riflettere e capire tante cose sulla mia vita e sul mio futuro su quello che potrei fare da grande”; “è stata una grandissima esperienza che ti aiuta a riflettere molto anche sulle scelte future”; “ho riflettuto su argomenti importanti e senza questo lavoro non lo avrei mai fatto”; “mi ha aiutato tantissimo a capire che i valori sono importanti”; “mi ha aiutato a chiarirmi le idee sul fatto che devo pormi degli obiettivi e impegnarmi a raggiungerli”; “non mi ero mai posta alcune domande molto importanti”; “mi ha permesso di conoscere più a fondo anche i miei compagni oltre che me stessa”; “esperienza nuo-

va, diversa dalle altre, interessante e in un certo senso ho potuto dire quello che penso sulla vita in generale”; “il nostro futuro è molto importante e dipende in gran parte da noi”; “questa esperienza mi ha fatto capire che adesso è l’età giusta e il momento giusto per impegnarmi a realizzare al meglio il mio futuro e che solo con impegno e volontà posso far avverare i miei sogni”; “sono riuscita a pensare bene a quello che non vorrei fare nel mio futuro”; “ho riflettuto su esperienze che mi hanno formata”; “penso che potrebbe essere utile ai professori per instaurare un rapporto più profondo con gli alunni” (sono state riportate alcune delle osservazioni più originali e argomentate).

Per quanto riguarda le opinioni negative, si è osservato che esse sono state espresse per la maggior parte nella classe IVC, ma c’è da osservare che probabilmente questi ragazzi non hanno preso seriamente l’esperienza in quanto i questionari sono stati compilati in modo frettoloso, viste le molte risposte omesse, in particolare quelle alle domande aperte che richiedono un maggiore investimento in termini di concentrazione e di riflessione; spesso si afferma che non si era stati soddisfatti ma non se ne spiega il motivo; alcune risposte risultano provocatorie (“progetto senza senso e senza valore” e “non mi ritrovo con il contenuto”) e contraddittorie (si risponde No alla domanda se era già capitato di riflettere sui temi del QSV e poi, avendo risposto di non essere soddisfatto dell’esperienza, si commenta dicendo che si pensa tutti i giorni al senso della vita); si afferma che il progetto sia stato organizzato male, ma non se ne spiega il perché.

In ogni caso le pagine del QSV che hanno ricevuto il maggior grado di soddisfazione sono state la “1”, 38,8% e la “2”, 28,8%. Come si ricorderà, la compilazione della pagina “1” riguarda “il futuro immaginato” ed è stata considerata non solo interessante ma anche divertente vista l’opportunità di utilizzare anche il linguaggio multimediale; la pagina “2” sollecita alla “individuazione del senso” e si avvale dell’esercizio dell’elogio (anche funebre) che è risultato molto gradito poiché ha consentito di parlare di persone care, importanti, che hanno lasciato un segno nella memoria e nel cuore e, inoltre, di analizzare un’opera d’arte, ovvero il film *Freedom Writers*, selezionato dai docenti in accordo con la scrivente, la cui visione li ha molto coinvolti.

In merito alla domanda relativa alla “autovalutazione dell’impiego delle nuove tecnologie”, sembra interessante proporre uno schema che raccoglie esclusivamente gli *items*, contenuti in entrambi i questionari,

per i quali si è verificata una variazione tra l'entrata e l'uscita di almeno 3 punti percentuali (cfr. Tabella 1).

Come è evidente, osservando il livello “elevato”, l'utilizzo dei programmi di scrittura e di quelli per l'elaborazione di file multimediali ha subito un incremento in positivo tra l'entrata e l'uscita: i ragazzi dunque hanno trovato non solo divertente, ma anche istruttivo l'impiego dei software per la compilazione delle pagine, in particolare per le pagine “1” e “2”, tanto da ritenere aumentata la propria competenza in merito. Risulta invece un decremento di 6 pp in relazione all'auto-percezione per l'utilizzo del programma *paint*: probabilmente ciò sta a significare che i ragazzi ritenevano di possedere una certa abilità che è stata però ridimensionata nell'esperienza di elaborazione multimediale effettuata. Un'ultima considerazione va effettuata in merito alla percezione della propria abilità che i ragazzi hanno espresso relativamente all'utilizzo dei *social network* che, pur avendo subito una flessione al rialzo in uscita, di fatto risulta essere comunque altissima sempre, mostrando come i ragazzi siano perfettamente consapevoli di saper utilizzare le tecnologie soprattutto per interagire con gli amici.

5. Nota di chiusura

A conclusione di questo lavoro sulla prima indagine relativa all'applicazione del QSV, è possibile rilevare alcuni punti di forza e altrettante criticità, pur nella ferma convinzione di aver intrapreso una strada di ricerca teorica e didattica di notevole interesse pedagogico.

Il maggiore elemento di criticità, oltre agli inevitabili disguidi organizzativi e procedurali che accompagnano in modo quasi naturale le indagini pilota, riguarda il fatto di non essere riusciti ad elaborare i dati in tempo utile da riportarli ai ragazzi subito dopo il termine del lavoro svolto ed è noto che, didatticamente, la restituzione del *feed-back* è tanto più utile quanto più è prossima alla prova svolta³³. Purtroppo ciò non è stato possibile poiché la chiusura del progetto ha coinciso con quella dell'anno scolastico; comunque sono stati già presi accordi con la docente che ha affiancato la scrivente nell'organizzazione del lavoro³⁴, affinché la restituzione possa avvenire nel primo periodo del prossimo anno scolastico.

³³ Cfr. C. La Rocca, R. Capobianco, *L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento*, in “Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies”, V, 14, 2016, pp. 83-106.

³⁴ La già menzionata Prof.ssa Elvira Cerrito.

Un altro elemento di criticità è consistito nel fatto che i docenti non hanno avuto modo di compilare le griglie osservative a causa dei troppi impegni e del carico di lavoro legati al termine dell'anno scolastico.

Gli elementi positivi riguardano sostanzialmente il fatto che il QSV è stato sentito dai ragazzi come un esercizio che ha consentito loro di fermarsi a riflettere su temi profondi e inusuali e a considerare come questa attività possa essere d'aiuto per costruire la visione della propria vita.

Anche a seguito di brevi interviste semistrutturate effettuate ai docenti coinvolti, è emerso che è stato realizzato un interessante connubio tra il lavoro introspettivo svolto dai singoli ragazzi e la dimensione dialogica e di interazione positiva realizzata nella condivisione in gruppo delle problematiche individuali. I docenti si sono mostrati interessati a continuare l'esperienza nel prossimo anno scolastico estendendola a classi di allievi del biennio, nella convinzione che sia opportuno anticipare la riflessione sui valori ad una più giovane età.

Bibliografia

Allen R.T., *The Meaning of Life and Education*, in "Journal of Philosophy of Education", Vol. 25, No. 1, 1991

Aviram A., *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam, Sense Publishers, 2010

Baldacci M., *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*, Lecce, Milella, 2004

Barrett H., Wilkerson J., *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*, 2004, <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>

Barrett H., *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003, <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

Batini F. (a cura di), *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*, Trento, Erickson, 2005

Batini F., Del Sarto, G., *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005

Bernaud J. L., *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erikson, 2015

Bertin G. M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004

Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992

De Ruyter D. J., *The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs*, in "Journal of Beliefs & Values", 23.1, 2002, pp. 33-42

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949

Domenici G., *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma-Bari, Laterza, 2009

Frabboni F., *Il Problematicismo in pedagogia e in didattica*, Trento, Erickson, 2012

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003

Huang J. J. S., et alii, *Building an e-portfolio Learning Model: Goal orientation and metacognitive strategies*. *Knowledge Management & E-Learning*, in "An International Journal", 2012, 4, 1, <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewFile/163/131>

La Rocca C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VIII, 14, 2015, pp 157-174

La Rocca C., Capobianco R., *L'apprendimento insegnato. Valutazione per l'apprendimento vs valutazione dell'apprendimento*, in "Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies", V, 14, 2016, pp. 83-106

Mancinelli M. R., *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Margottini M., *Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario*, in "Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies", VIII, 15, 2017, pp. 229-251.

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

Idem, *Transformation Theory - Postmodern Issues*, in *Adult Education Research Conference. Conference Proceedings* (DeKalb, IL), Kansas State, University Libraries New Prairie Press, 1999

Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Milano, Etas scuola, 2004

Idem, *Apprendimento e trasferimento di competenze professionali*, in "Orientare l'orientamento", Roma, Isfol, 2007, pp. 305-323.

Peters R. S., *Farewell to Aims?*, in "The London Educational Review", 2, 3, 1973, pp. 1-4

Pitts W., Ruggirello R., *Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework*, in "International Journal of ePortfolio", 2, 1, 2012, pp. 49-74, <http://www.th-eijep.com>

Schinkel A. et alii, *Education and Life's Meaning*, in "Journal of Philosophy of Education", 50, 3, 2016

White J., *Education and a Meaningful Life*, in "Oxford Review of Education", 35, 4, 2009, pp. 423-435

Yin R. K., *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Roma, Armando Editore, 2005

Zimbaro P. G., Boyd J. N., *Putting Time in Perspective: a Valid, Reliable Individual-differences Metric*, in "Journal of Personality and Social psychology", 1999, 77, pp. 1271-1288

Tabella 1: Confronto Questionario Entrata Uscita sull'uso delle TIC

Software /azioni	Entrata				Uscita			
	Nulla	Minimo	Sufficiente	Elevato	Nulla	Minimo	Sufficiente	Elevato
Scrittura (word)	1,4	23,3	47,9	27,4	3,0	18,2	47,0	30,3
Disegno (paint)	19,2	38,4	27,4	15,1	19,7	37,9	31,8	9,1
Elaborazione file multimediali	11,0	21,9	43,8	20,5	9,1	27,3	34,8	27,3
Social network		5,5	27,4	67,1	1,5	6,1	16,7	74,2