



**Università
degli Studi
di Ferrara**

E DIPARTIMENTO
DI ECONOMIA
E MANAGEMENT

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA

DIPARTIMENTO DI ECONOMIA E MANAGEMENT
Via Voltapaletto, 11 - 44121 Ferrara

Quaderno DEM 6/2020

October 2020

MIGLIORARE LE PERFORMANCE ATTRAVERSO
LA COMBINAZIONE DI STRUMENTI
DI PIANIFICAZIONE, AUTONOMIA E DINAMICHE
DI GRUPPO: UN CASO STUDIO
NEL SETTORE SCOLASTICO

Elena Mazzardo

Quaderni DEM, volume 9

ISSN 2281-9673

Editor: Leonzio Rizzo (leonzio.rizzo@unife.it)
Managing Editor: Paolo Gherardi (paolo.gherardi@unife.it)
Editorial Board: Davide Antonioli, Fabio Donato,
Massimiliano Ferraresi, Federico Frattini,
Antonio Musolesi, Simonetta Renga

Website:

<http://eco.unife.it/it/ricerca-imprese-territorio/quaderni-dipartimento/quaderni-dem>

**MIGLIORARE LE PERFORMANCE ATTRAVERSO LA COMBINAZIONE
DI STRUMENTI DI PIANIFICAZIONE, AUTONOMIA E DINAMICHE DI
GRUPPO: UN CASO STUDIO NEL SETTORE SCOLASTICO**

Elena Mazzardo*

Abstract

**Improving Performance Through the Combination of Planning Tools, Autonomy, and
Group Dynamics: A Case Study in the Field of Education**

Based on the Cognitive Evaluation Theory and on the Self-Determination Theory, this study aims at testing the effectiveness of planning tools combined with autonomy and group dynamics. The purpose of these tools is to increase intrinsic motivation because of their informational effect. More specifically, thanks to the use of a monthly planner, we tested the improvement of school performance in students attending upper secondary schools.

Keywords: Planning Tools, Education, Motivation, Self-Determination Theory, Cognitive Evaluation Theory

JEL Classification: A20, A22

* Via Cairo n. 3 – 35143, Padova. E-mail: elena.mazzardo@libero.it

Introduzione

Un'ampia letteratura scientifica, spesso identificata come “Cognitive Evaluation Theory” (Deci, Ryan, 1980), ha esplorato per decenni il controverso rapporto tra le condizioni di svolgimento di un'attività (per esempio, le condizioni organizzative, relazionali, la presenza di incentivi e così via) e l'effetto sui comportamenti e, in particolare, le motivazioni degli individui che poi producono differenze comportamentali.

Un focus primario di questa letteratura ha riguardato la distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca (Sansone, Harackiewicz, 2000). I due concetti possono essere brevemente sintetizzati nel modo seguente: la motivazione intrinseca riflette la propensione dei soggetti ad impegnarsi in attività in ragione dell'interesse specifico per l'attività in sé e per la possibilità di apprendere, sviluppare ed espandere le proprie capacità. In altre parole, la motivazione intrinseca deriva dalla soddisfazione che il soggetto ricava dallo svolgimento dell'attività stessa. La motivazione estrinseca, al contrario, riguarda la propensione dei soggetti ad impegnarsi in una certa attività in ragione dei premi o degli incentivi, di varia natura, che da essa derivano. Dunque, non ha a che fare con lo svolgimento dell'attività, ma con il desiderio di ottenere un qualcosa di “esterno” (estrinseco, per l'appunto) all'attività stessa.

Molti decenni di studi hanno evidenziato come spesso vi sia un rapporto problematico tra i due tipi di motivazione. In particolare, sono stati studiati i numerosi effetti negativi, tra cui la performance, l'apprendimento, la soddisfazione, la creatività (Amabile, 1993) generati dall'uso di incentivi di varia natura, finalizzati appunto ad accentuare la motivazione estrinseca. Tali effetti negativi sono dovuti alla diminuzione di motivazione intrinseca causata appunto dalla presenza di incentivi. La motivazione intrinseca, quindi, sembra avere effetti più importanti e influenti, sia in senso negativo (quando diminuisce), sia in senso positivo (quando aumenta) rispetto alla motivazione estrinseca. Il fenomeno è spesso chiamato *undermining*, cioè l'idea che il cattivo o eccessivo uso di incentivi riduce la motivazione intrinseca, generando

appunto effetti complessivamente indesiderabili e, spesso, di grande portata. Nonostante i dati e le ricerche sembrano dimostrare la generalità del fenomeno, vi sono numerose specificazioni possibili: gli effetti possono essere più o meno evidenti e significativi a seconda della forma degli incentivi (per esempio, a seconda che siano tangibili o intangibili, attesi o inattesi, contingenti a una performance o meno, e così via) e del contesto organizzativo e sociale nel quale vengono utilizzati. È interessante notare che proprio il tipo di incentivi più largamente usati nel mondo del lavoro (tangibili, attesi e contingenti alle performance) sono quelli ad avere maggiori effetti motivazionali e comportamentali negativi.

In questa sede è particolarmente importante sottolineare le ragioni di questo fenomeno. Secondo la Cognitive Evaluation Theory, è fondamentale considerare il significato veicolato dagli incentivi.

Da un lato, gli incentivi possono essere interpretati come strumenti di controllo esterno (*controlling*). In altre parole, i soggetti interpretano l'uso degli incentivi come il tentativo da parte di altri (il capo, l'insegnante, la propria organizzazione) di imporre certi comportamenti, di controllare e di ridurre la capacità di auto-determinazione della persona. In termini del tutto generali, quanto più l'aspetto *controlling* è saliente, tanto più si avranno effetti negativi sulla motivazione intrinseca della persona e, di conseguenza, si produrranno conseguenze comportamentali generalmente indesiderabili sia per l'individuo, sia per l'organizzazione.

D'altro lato, gli incentivi possono anche veicolare un messaggio di tipo *informational*, cioè un riscontro sulle proprie capacità, un riconoscimento e/o aiuto al miglioramento e allo sviluppo delle proprie competenze. Quando questo aspetto prevale nell'interpretazione da parte dei soggetti, gli effetti negativi scompaiono o possono perfino diventare positivi. Tuttavia, e questo è un aspetto cruciale per lo studio qui presentato, è stato ampiamente dimostrato che l'aspetto *informational* degli incentivi diventa saliente soltanto se il contesto organizzativo e sociale consente alle persone di mantenere un elevato senso di autonomia e auto-

determinazione. L'effetto complessivo dipende dalla prevalenza degli elementi *controlling* piuttosto che *informational*, e questo dipende a sua volta da numerosi elementi, come precedentemente menzionato, cioè dal modo in cui gli incentivi sono progettati e dal contesto organizzativo e sociale di riferimento.

La Self-Determination Theory (Deci, Ryan, 1985) ha focalizzato l'attenzione in particolare sull'aspetto cruciale dell'autonomia, dimostrandone l'importanza (in particolare nei contesti lavorativi, ma in realtà in ogni ambito d'azione umana) al fine di mantenere elevati livelli di motivazione intrinseca nei soggetti coinvolti e dunque generare effetti comportamentali e psicologici positivi.

Va sottolineato che la percezione di un contesto organizzativo *controlling* non dipende soltanto dalla presenza di incentivi, intesi in senso stretto o in senso lato. Altri elementi possono avere effetti del tutto simili. Per esempio, elementi quali lo stile di leadership, che può essere orientato più verso il controllo e l'uso dell'autorità o più verso il dialogo e il supporto reciproco (Berdicchia, Masino, 2019), oppure l'uso di strumenti di coordinamento e pianificazione. Anche in questi casi, si possono avere effetti simili a quelli descritti sopra con riferimento agli incentivi.

Anche nella letteratura sull'apprendimento scolastico si trovano conferme di quanto sopra riportato (Ryan, Deci, 2000; Ryan, Stiller, 1991). Per esempio, è stato riscontrato che lo stile didattico degli insegnanti ha effetti molto significativi sulla motivazione dei bambini, in modo del tutto simile a quanto riscontrato nel caso del rapporto tra stile del leader e collaboratori. Risultati analoghi sono emersi per quanto riguarda i voti scolastici, se interpretati appunto dai discenti come incentivi estrinseci. Inoltre, un forte focus sui voti sembra spingere comportamenti più orientati al miglioramento dei voti, intesi quindi come obiettivo primario, anche a scapito di comportamenti genuinamente orientati all'apprendimento. A volte, i comportamenti riscontrati sono di tipo *withdrawal*, cioè di distacco e rinuncia da parte del

discente, in quanto forma di protezione psicologica da esiti attesi negativi. In generale, la letteratura mostra che non è facile creare, nel contesto scolastico, condizioni per cui i voti siano percepiti in modo prevalentemente *informational* anziché *controlling*.

Anche la letteratura sulla creatività, in particolare nei bambini ma anche negli adulti, ha trovato effetti negativi molto significativi causati da dispositivi di tipo *controlling*. Tuttavia, proprio da questa letteratura emergono interessanti suggerimenti su come ridurre o eliminare gli effetti negativi. La soluzione non riguarda (sempre, o necessariamente) l'eliminazione degli incentivi o degli altri strumenti di pianificazione e coordinamento che spesso nei contesti lavorativi sono necessari per ragioni organizzative, ma l'utilizzo di essi solo quando si ritiene opportuno aumentare la motivazione estrinseca a discapito di quella intrinseca (certamente una minoranza di casi e situazioni), e comunque creando condizioni di contesto che, enfatizzando gli aspetti di tipo *informational*, riducano gli effetti negativi degli aspetti *controlling* (Hennessey, Amabile, Martinage, 1989). Ancora una volta, emerge l'importanza di preservare un forte senso di autonomia e auto-determinazione al fine di creare tali condizioni contestuali. Questo può essere fatto in molti modi, che possono variare in modo anche molto significativo a seconda del tipo di attività o di contesto. Per esempio, come già si accennava sopra, lo stile di leadership è fondamentale. Allo stesso modo è importante lasciare margine di scelta alle persone, laddove possibile; enfatizzare obiettivi di apprendimento oltre che di performance o di risultato e, naturalmente, fornire opportunità di apprendimento; stabilire ambienti lavorativi interessanti e stimolanti; far partecipare le persone alla definizione dei propri obiettivi e fare in modo che gli obiettivi siano percepiti come sfidanti ma non impossibili o troppo facili da raggiungere (Locke et al., 2002); disegnare attività e mansioni che siano il più possibile coerenti con le passioni e le attitudini di ciascuno; incoraggiare la proattività e l'iniziativa (Wrzesniewski, Dutton, 2001); valorizzare la reciprocità, il lavoro di gruppo, il supporto tra pari.

In questo studio descriveremo un'esperienza pluriennale, in un contesto post-scolastico, in cui si è tentato di aiutare gli studenti che incontravano maggiori difficoltà, ad usufruire di uno strumento di organizzazione e pianificazione della propria attività di studio e apprendimento, perché si è spesso osservato che, almeno in parte, i risultati scolastici degli studenti sono penalizzati appunto dalla loro scarsa capacità di auto-organizzazione nello studio. Il rischio, evidente, era quello di far percepire agli studenti tale strumento di pianificazione come un elemento di tipo *controlling*. Senza una forte attenzione al contesto sociale, e alle modalità di implementazione dello strumento di pianificazione proposto, con ogni probabilità si sarebbe assistito a un rifiuto dello strumento o, peggio, un'ulteriore riduzione del loro interesse e passione per lo studio, cioè la loro motivazione intrinseca. Al contrario, l'introduzione dello strumento è avvenuta sia valorizzando in modo molto evidente l'autonomia degli studenti nella gestione e utilizzo dello strumento, sia il contesto di gruppo e di supporto reciproco tra "pari" nel quale le attività di aiuto allo studio venivano realizzate e pianificate. In altre parole, è stato creato, in coerenza con quanto suggerito dalla Self-Determination Theory, un contesto sociale e organizzativo nel quale veniva ridotto al minimo l'aspetto *controlling*, valorizzando invece l'autonomia e l'aspetto *informational*, ma senza perdere l'utilità dello strumento in termini di auto-organizzazione, auto-disciplina e pianificazione nello studio. Come si vedrà, i risultati sono stati estremamente positivi. Lo studio riguarda un numero ridotto di studenti e dunque non è possibile alcuna generalizzazione, ma pensiamo che possa essere interessante, in futuro, replicare esperienze simili su più vasta scala. Nei prossimi paragrafi descriveremo nel dettaglio il processo seguito e i risultati ottenuti.

Il contesto dello studio

Al giorno d'oggi, sempre più studenti riscontrano difficoltà riguardo l'organizzazione dei momenti di studio extrascolastici. Molto spesso si trovano a dover pianificare le loro

giornate senza sapere come farlo, senza avere una guida o qualcuno che spieghi loro come ottimizzare il tempo per ottenere risultati migliori. Questo va a peggiorare il loro rendimento e ad aumentare il senso di frustrazione, poiché l'impegno non viene ricompensato in maniera adeguata in base a quelle che sono le aspettative maturate dagli studenti. Alcuni alunni dedicano molto tempo allo studio, ma in maniera completamente disorganizzata e questo mina la loro autostima, poiché molto spesso si crede che una maggiore quantità di tempo dedicato allo studio corrisponda una probabilità più alta di ottenere un buon voto. Di conseguenza, cresce il senso di insoddisfazione generale che insinua nello studente pensieri che portano a studiare meno poiché studiando di più non sono stati raggiunti i risultati previsti. È importante sottolineare che gli scarsi risultati ottenuti non dipendono dalla quantità di impegno che gli alunni mettono nello studio e nell'organizzazione, ma dal fatto che le loro energie sono spesso direzionate verso obiettivi poco realizzabili (ad esempio studiare trenta pagine il giorno/la notte prima di una verifica) e male organizzate (ad esempio, nel caso in cui siano state programmate due verifiche per lo stesso giorno, studiare unicamente per una delle due sperando di avere fortuna nell'altra anche senza aver studiato).

Nonostante l'organizzazione sia solo uno dei tasselli che va a comporre il grande mosaico del rendimento scolastico, essa risulta fondamentale al fine di ottenere risultati tangibili: molti studenti capaci e dediti non ottengono i voti desiderati poiché non riescono a destreggiarsi tra i molti impegni che hanno, come ad esempio lo sport, gli amici, la famiglia e così via. Inoltre, il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola secondaria di secondo grado può essere impegnativo a causa dell'aumento del numero di materie, della quantità di richieste da parte della scuola (alla quale i nuovi studenti non sono abituati), la mole di lavoro e, di conseguenza, il tempo da dedicare allo studio. Tutto ciò a soli quattordici anni. È importante sottolineare che stiamo prendendo in considerazione il periodo dell'adolescenza, che non è semplice da gestire per l'individuo anche a livello caratteriale/emotivo. Se sommiamo

tutti questi fattori, notiamo che gli anni in cui gli studenti frequentano la scuola secondaria di secondo grado si trovano in un periodo caratterizzato da una grande confusione, creata da vari fattori sovrapposti, che impedisce di concentrarsi sull'organizzazione dei momenti di studio e di svago. Tuttavia, è importante inserire l'azione della pianificazione in questo momento della vita scolastica degli studenti, poiché se appresa in questa fase può essere sfruttata anche per studi successivi in ambienti universitari e/o lavorativi dove la "capacità organizzativa" è una *soft skill* sempre più richiesta.

Il lavoro in gruppo

Attività in gruppo e attività svolte singolarmente

La ricerca è stata svolta presso un'associazione di promozione sociale di Ferrara, dove, essendo coordinatrice delle attività didattiche per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, ho ideato, introdotto e somministrato lo strumento su un campione di 25 studenti per una durata di sei mesi.

Prima di delineare la procedura, è opportuno presentare come si svolgono le attività dell'associazione, la cui *mission* principale è il supporto di studenti in età scolare (dai 6 ai 18 anni) durante il loro percorso scolastico, come accompagnamento guidato allo studio con il fine ultimo di sviluppare una propria indipendenza sotto questo aspetto e di migliorare il rendimento, senza trascurare la parte psicologico-emotiva dell'individuo.

Le attività vengono svolte principalmente in due modi: singolarmente e in gruppo. Per quanto riguarda il primo modo, si tratta di una ripetizione con un insegnante laureato. Abbiamo deciso di non somministrare lo strumento agli studenti che svolgono attività individuali poiché la loro frequenza alle attività associative è ridotta: facendo solo due/tre ore di ripetizioni alla settimana, sarebbe stato impossibile assicurare la costanza necessaria del coordinatore durante la prima fase di somministrazione dello strumento.

I gruppi vengono divisi in base alle fasce d'età: uno per la scuola secondaria di primo grado (dagli 11 ai 13 anni) e uno per la scuola secondaria di secondo grado (dai 14 ai 18 anni). Durante il colloquio preliminare svolto in presenza dei genitori, dell'alunno e dei coordinatori delle attività didattiche dell'associazione, si decide la frequenza con cui lo studente parteciperà alle attività associative extrascolastiche: da due/tre volte alla settimana a tutti i giorni, dalle ore 15.00 alle ore 19.00. Le attività di gruppo vengono consigliate a chi ha più di un'insufficienza e a chi ha necessità di organizzare le proprie attività in maniera migliore, imparando inoltre un metodo di studio. Infine, il gruppo è consigliato anche allo scopo di svolgere i compiti assegnati che lo studente ritiene più difficoltosi e dove ha bisogno di un aiuto. Ciò avviene tramite l'ingresso singolo giornaliero non programmato, che, però, non stabilisce una continuità nel tempo che permette di implementare strumenti per migliorare l'organizzazione.

I vantaggi del gruppo

Una maggiore inclusione

Dopo svariati anni di attività, abbiamo riscontrato numerosi vantaggi per quanto riguarda l'attività in gruppo rispetto alla classica ripetizione.

Il primo vantaggio è senza dubbio l'inclusione. All'interno dello stesso gruppo non solo sono presenti studenti di diverse età, ma anche persone con differenti necessità e bisogni. Nell'associazione di promozione sociale presa in considerazione, all'interno dello stesso gruppo ci sono persone con disturbi specifici dell'apprendimento, con bisogni educativi specifici, con disturbi dello spettro autistico, con deficit di attenzione/iperattività, con plusdotazione e così via. Inoltre, ci sono persone provenienti da varie parti del mondo (Marocco, Russia, India, e così via), che spesso sono protagoniste di storie di immigrazione e/o di adozione. È importante per educatori e coordinatori promuovere in maniera costante l'inclusione di tutti gli individui, al fine di costruire un ambiente educativo dove tutti possano sentirsi parte di un gruppo. Creando un ambiente privo di giudizio e di etichette, gli studenti

imparano a rispettare tutti gli individui che fanno parte del gruppo, comprendendo che la diversità è un valore aggiunto. Inoltre, è interessante notare come nasca una sincera curiosità, che porta i ragazzi a chiedere in maniera genuina e non critica il motivo del comportamento particolare di alcuni studenti: ad esempio, a un ragazzo che si alza molte volte per poi tornare a sedersi viene domandato il motivo di quel gesto. La domanda in questione, però, è scevra da qualsivoglia malizia e, nella maggior parte dei casi, riceve una risposta altrettanto genuina. Questo tipo di domande ci permettono di spiegare caratteristiche particolari come l'iperattività, per quanto riguarda l'esempio menzionato. Solitamente le domande vengono poi poste allo studente stesso e ciò fa sì che chiunque possa parlare di sé senza alcun giudizio, semplicemente esponendo le proprie necessità e peculiarità. Una volta evidenziati i lati positivi di ogni caratteristica particolare dell'individuo da parte del coordinatore, lo studente si sente maggiormente integrato nel gruppo e ciò aumenta l'inclusione e la solidità del gruppo stesso.

Un maggiore sostegno reciproco

Il condividere una situazione di difficoltà (in questo caso scolastica) è un fattore che stimola ogni individuo all'interno del gruppo a comprendere in maniera migliore la situazione dei propri compagni. Mentre all'interno di una classe il confronto può talvolta diventare una competizione a chi ha il voto più alto, all'interno dell'associazione si crea uno spirito di collaborazione, perché gli studenti sanno di essere lì per lo stesso motivo. In una classe si possono trovare persone con un ottimo rendimento scolastico, persone che hanno voti sufficienti e persone che hanno una o più insufficienze. Queste ultime sono le uniche a partecipare alle attività dell'associazione, perciò chiunque venga incluso nelle meccaniche del gruppo è consapevole del fatto che gli altri sono nella stessa situazione. Ciò porta a un maggiore sostegno reciproco, dove il successo di uno è il successo di tutti, e il "fallimento" di uno trova consolazione nelle parole di altre persone che ci sono già passate. Quindi, oltre a un sostegno di tipo verticale (da educatore a studente), nel gruppo esiste un sostegno di tipo orizzontale (da

studente a studente) che risulta fondamentale al fine di ottenere risultati migliori e vivere più serenamente eventuali risultati non sperati.

Una maggiore partecipazione

Il gruppo fa sì che gli individui coinvolti si sentano parte di qualcosa di più grande e aumenta la voglia di partecipare alle attività educative dell'associazione. La classica ripetizione, infatti, stabilisce un rapporto insegnante-studente mirato alla risoluzione di problematiche relative alla comprensione di una determinata materia, mentre il lavoro in gruppo crea rapporti anche tra i partecipanti stessi, che intrecciano relazioni personali con gli altri studenti.

Durante il pomeriggio, un momento di aggregazione è costituito dalla pausa (che solitamente viene fatta alle 16.30/17.00 e dura circa quindici minuti). In pausa i ragazzi possono guardare il cellulare, parlare con gli amici e fare merenda. Questo momento di svago, congiuntamente con i momenti di studio, rende più solidi i legami. Tutto ciò comporta una maggiore partecipazione alle attività associative, poiché facendo amicizia con dei ragazzi che frequentano il centro regolarmente, gli studenti sono spinti a frequentare le attività in maniera più assidua. La parola chiave per un lavoro basato sull'organizzazione è infatti "costanza", perché non si può pianificare un lavoro di un solo giorno, di una sola settimana o di un solo mese e aspettarsi dei risultati concreti e duraturi nel tempo. Ciò che premia è infatti la dedizione continua e l'apprendimento di un metodo organizzativo efficace, che potrà essere successivamente applicato in futuro anche in ambiti non scolastici.

Lo strumento: il planner mensile

Esempio di strumento compilato

Il focus di questa ricerca è l'implementazione di uno strumento chiamato "planner". Si tratta di un calendario mensile che viene stampato o utilizzato in formato digitale dagli studenti, che comprende la pianificazione di verifiche, interrogazioni ed eventuali lavori da consegnare.

Il periodo è mensile e non settimanale, poiché gli studenti hanno già un orario delle lezioni che dà loro un'idea della disposizione delle materie all'interno della settimana, ma non permette loro di organizzare un periodo di tempo più ampio. Il diario che viene utilizzato a scuola, inoltre, è un'agenda giornaliera: sfogliando le pagine gli alunni possono vedere in quale data avranno una verifica o un'interrogazione, ma non avranno un'idea visiva precisa del tempo che li separa dalla stessa. Lo strumento utilizzato è quindi un planner mensile, proprio perché ciò facilita la visione complessiva delle verifiche/interrogazioni che lo studente andrà a sostenere durante un arco di tempo di trenta giorni. Il planner del mese successivo verrà preso in considerazione a metà del mese in corso, in maniera tale da non trovarsi a sostenere una verifica il primo giorno del mese successivo senza essersi preparati adeguatamente solo perché non si ha ancora preparato lo strumento.

I planner vengono stampati e appesi su un muro all'interno dell'associazione, in maniera tale da facilitare la consultazione: mentre si studia basta alzare gli occhi per ricordarsi quando sarà la prossima verifica/interrogazione.

Di seguito, un esempio di planner compilato.

GENNAIO 2020	NOME E COGNOME					
LUN	MAR	MER	GIO	VEN	SAB	DOM
30	31	1	2 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	3 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	4 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	5 RIPOSO
6 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	7 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	8 <i>Studiare 5 pag. di storia</i>	9 RIPASSO STORIA	10 TEST ORALE DI STORIA (30 pag.)	11 <i>Studiare argomenti tema inglese</i>	12 RIPOSO

13 <i>Studiare 1 argomento inglese + scrivere un tema</i>	14 <i>Studiare 1 argomento inglese + scrivere un tema</i>	15 <i>Studiare 1 argomento inglese + scrivere un tema</i>	16 RIPASSO INGLESE GRAMM. E RIPASSO TEMI	17 RIPASSO INGLESE GRAMM. E RIPASSO TEMI	18 VERIFICA DI INGLESE (3 argomenti gramm. + tema)	19 RIPOSO
20 <i>Creare 2 slide PowerPoint scienze</i>	21 <i>Creare 2 slide PowerPoint scienze</i>	22 STUDIA PPT	23 PORTA PPT SCIENZE (4 slide)	24	25	26
27	28	29	30	31	1	2

Per arrivare a compilare un planner come mostrato nell'esempio, sono previste tre fasi, dalla prima in cui lo studente apprende come si compila, alla terza in cui compila lui stesso lo strumento in maniera completamente autonoma.

Il primo passo è l'inserimento di tutte le verifiche/interrogazioni e dei lavori da consegnare all'interno del planner. Successivamente si compila "a ritroso" dividendo le pagine o gli argomenti da studiare e distribuendoli nei giorni precedenti, lasciando il giorno prima della verifica per il ripasso e scegliendo un giorno di riposo (che nel planner presentato è la domenica ma può essere qualsiasi giorno scelto dallo studente).

A prima vista, lo studente viene rassicurato dal fatto che, distribuendo il carico di lavoro, esso sembra essere molto inferiore. Inoltre, la preparazione alle verifiche orali o scritte non impedisce lo svolgimento dei compiti a casa né tantomeno la presenza di altri impegni, poiché il tempo impiegato per la preparazione al test non deve occupare un intero pomeriggio, perciò c'è spazio per i compiti e/o per altre attività di svago come lo sport, uscire con gli amici, una cena in famiglia e così via.

Con il passare del tempo, nella maggior parte dei casi, gli studenti desiderano portarsi avanti con il lavoro, invertendo l'impulso che li ha portati ad un'organizzazione poco efficace: la procrastinazione. Il motivo principale di questo cambiamento è il rendersi conto che

anticipare lo studio rende l'attività più leggera e spesso viene chiesto ai coordinatori se è possibile studiare le pagine previste per il giorno successivo durante il pomeriggio stesso. Quando ciò succede, il coordinatore ricorda che anche se ci si porta avanti studiando il doppio delle pagine il giorno stesso, il giorno successivo bisognerà comunque ripassare tutto, in maniera tale da non dimenticare i contenuti assimilati in precedenza. L'attività di ripasso delle pagine fatte il giorno precedente non viene inserita nel planner mensile poiché viene spiegato a voce la prima volta che si compila lo strumento e diventa un automatismo dopo le prime due o tre verifiche/interrogazioni.

Se la materia risulta particolarmente ostica, si può scegliere di pianificare due pomeriggi per il ripasso (nel planner qui riportato la materia ostica per lo studente è inglese).

Lo strumento del planner mensile è estremamente versatile poiché il metodo di compilazione dipende dalle preferenze dello studente che, quando raggiunge l'autonomia, può scegliere di evidenziare le materie con colori diversi per capire in maniera più immediata quando deve studiare cosa, può scegliere un giorno di riposo che non sia la domenica, può organizzare lo studio in base alle materie che risultano più facili/difficili e così via.

Procedura

Lo strumento viene presentato durante il colloquio preliminare con genitori, studente e coordinatori didattici dell'associazione, quando la famiglia manifesta la volontà di un percorso duraturo e continuativo nel tempo tramite il lavoro in gruppo, preferendo questa formula alla classica ripetizione. Dal momento dell'iscrizione e dell'inizio della frequenza, inizia la prima fase, che verrà seguita dalla seconda fino ad arrivare alla terza, in cui si raggiunge l'ottimizzazione dell'utilizzo dello strumento e il suo implemento in maniera autonoma da parte dello studente.

Come precedentemente menzionato, durante il primo colloquio viene esposto il metodo di compilazione: si trascrive la data del test o del lavoro da consegnare, si dividono le pagine o gli argomenti da studiare in base ai giorni a disposizione a partire dalla data della verifica andando a ritroso, tenendo sempre presente che in tutti i giorni successivi al primo ci saranno sia le nuove pagine da studiare che quelle da ripassare, in modo tale da non dimenticare i concetti già studiati.

Fase uno: compilazione standard tramite il controllo del registro elettronico

Durante la prima fase, che dura circa un mese, il planner viene compilato dal coordinatore delle attività didattiche tramite il controllo del registro elettronico, strumento fondamentale per una corretta compilazione. Il diario, infatti, non sempre riporta esattamente la data della verifica o dell'interrogazione, poiché esso è compilato dallo studente che può non riportare tutte le informazioni necessarie a causa di eventuali distrazioni. Ad inserire le informazioni nel registro elettronico sono invece i docenti, che esplicitano le pagine da studiare, le modalità di consegna di lavori (come ricerche, relazioni, presentazioni PowerPoint) e gli argomenti della verifica/interrogazione facendo riferimento agli appunti, al libro di testo o al materiale didattico allegato in una sezione specifica del registro stesso. Scorrendo insieme i giorni tramite l'applicazione, studente e coordinatore possono vedere i compiti assegnati, i lavori da consegnare e i vari test programmati.

Una volta compilato dal coordinatore, il planner viene stampato e appeso al muro dove può essere facilmente consultato dallo studente. Non appena lo studente arriva, nei giorni successivi al primo, il planner viene aggiornato, inserendo nuove verifiche o interrogazioni. L'aggiornamento del planner viene fatto sempre e costantemente tramite il controllo del registro elettronico da parte del coordinatore, in maniera tale da creare una routine e un'organizzazione che non lasci spazio all'errore. La routine viene creata tramite un momento specifico dedicato alla compilazione del planner: non appena tutti gli studenti arrivano e stanno per iniziare le

attività didattiche dell'associazione (quindi ogni giorno alle 15.00), il coordinatore chiederà a tutti di aprire l'applicazione del registro elettronico al fine di inserire i nuovi dati sul planner. In questo modo, gli studenti che frequentano l'associazione si aspettano questo tipo di richiesta quotidianamente e la compilazione/l'aggiornamento dello strumento diventa un'azione meccanica abituale.

Come precedentemente menzionato, questo processo dura circa un mese. Dopo trenta giorni, nella maggior parte dei casi, lo studente controlla il registro elettronico e chiede al coordinatore che venga aggiornato il planner, senza bisogno di essere esortato a controllare se ci sono nuove verifiche o interrogazioni. Nel caso in cui questo non succeda, si lascia una settimana di transizione allo studente per fargli capire che, per il mese successivo, sarà lui a controllare il registro con maggiore autonomia.

Fase due: lo studente controlla il registro in autonomia

In questa seconda fase, il coordinatore pone fiducia nello studente e lascia che sia lui a controllare il registro in maniera autonoma, dettando poi le modifiche o le aggiunte che il coordinatore inserirà nel planner. Viene lasciata maggiore autonomia perché lo studente, dopo il primo mese, comincia a comprendere che lo strumento del planner viene utilizzato per facilitare la sua organizzazione e non per controllare le sue attività. Inizialmente lo strumento viene visto come qualcosa che facilita il lavoro al coordinatore, ma in questa seconda fase lo studente capisce che serve a lui per migliorare l'organizzazione e la pianificazione dei momenti di studio e di svago durante la settimana. Per questo motivo, lo studente tende ad essere completamente trasparente nei confronti dei coordinatori, senza mentire omettendo verifiche o interrogazioni per le quali non ha voglia di studiare o che risultano estremamente difficili e quindi richiedono più tempo per essere preparate. Durante la seconda fase, il planner viene compilato in maniera standard (così come nella prima fase), in accordo tra studente e coordinatore, ma l'alunno comincia a sentire la necessità di avere un grado di personalizzazione

maggiore: la prima richiesta di personalizzazione solitamente è evidenziare con colori diversi le diverse materie per non confondersi e comprendere già a colpo d'occhio quando si deve studiare cosa. Anche questa fase ha una durata approssimativa di un mese.

Fase tre: compilazione personalizzata da parte dello studente

Dopo circa due mesi, il coordinatore smette di compilare il planner e lascia totale libertà allo studente. In questo modo, il planner diventa uno strumento altamente personalizzato e diversificato in base alle necessità del singolo. Il coordinatore resta una figura di supporto nel momento in cui lo studente chiede un aiuto per organizzare i momenti di studio all'interno del mese per una determinata verifica, oppure per rispondere a eventuali domande o risolvere alcuni dubbi riguardo l'organizzazione.

Questa fase può durare per tutto il restante anno scolastico perché a questo punto lo studente è indipendente e, una volta imparato il metodo, tende a utilizzarlo anche al di fuori dell'associazione, stampandosi altri planner e tenendoli a casa o utilizzando dei metodi alternativi.

Risultati

Prendendo in esame un campione di 25 studenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni, l'84% (21 studenti) ha migliorato il rendimento scolastico grazie a una migliore organizzazione dei momenti di studio, mentre il 16% (4 studenti in tutto) non ha notato differenze.

In generale, inizialmente lo strumento viene accolto con diffidenza poiché appare come una sorta di controllo sulle attività scolastiche ed extrascolastiche che non lascia la possibilità di prendere decisioni in maniera autonoma. In realtà, nel giro di poche settimane, lo studente si accorge che la libertà e l'autonomia esistono e lo strumento viene accolto come un aiuto per migliorare organizzazione e rendimento scolastico.

Aspetti positivi

Migliore organizzazione

Alcuni studenti che fanno parte del campione preso in esame si sono resi conto che la causa delle loro insufficienze non era il fatto che non studiassero abbastanza, ma che non studiassero nel modo corretto: nel giro di poche settimane, una volta imparato come utilizzare il planner, sono diventati completamente autonomi e hanno manifestato la volontà di non essere accompagnati nello studio da educatori e coordinatori didattici, poiché grazie al planner avevano recuperato le materie che precedentemente risultavano insufficienti. Era quindi una questione di organizzazione e di pianificazione. Già dalla prima settimana, questi studenti hanno portato a casa lo strumento, iniziando a personalizzarlo (perciò hanno quasi saltato la prima fase arrivando alla terza in pochissimo tempo).

Questo ha permesso di risparmiare molto tempo alle famiglie e agli studenti stessi, poiché inizialmente (non conoscendo le meccaniche del lavoro in gruppo) i genitori erano propensi per la scelta di un percorso individuale che comprendesse delle ripetizioni mirate per migliorare il rendimento in alcune specifiche materie. Ciò che veniva dato per scontato era che la loro organizzazione fosse efficace: in realtà questi studenti scoprivano l'esistenza di alcune verifiche il giorno stesso e quindi venivano valutati negativamente perché non si erano preparati in maniera adeguata, non sapendo gli argomenti contenuti nel test.

Coinvolgimento diffuso

Una delle conseguenze positive del lavoro in gruppo è l'aumento della partecipazione degli studenti alle attività associative. Anche coloro che avevano scelto la formula dell'ingresso singolo giornaliero (rispetto ad un coinvolgimento mensile programmato che prevede due/tre/cinque ingressi settimanali) hanno manifestato la volontà di essere coinvolti nella creazione di un planner personalizzato. Ciò ha fatto sì che tutte le persone che utilizzavano lo strumento si confrontassero chiedendo strategie e metodi di personalizzazione al fine di migliorare la pianificazione mensile dei momenti di studio. Di conseguenza, anche coloro che

desideravano un semplice aiuto nello svolgimento dei compiti assegnati hanno notato un netto miglioramento a livello organizzativo.

Creazione di metodi alternativi

Una volta padroneggiato l'utilizzo del planner, alcuni studenti hanno abbandonato il classico documento standardizzato e sono andati alla ricerca di metodi alternativi, come ad esempio l'utilizzo dell'applicazione *calendar* all'interno degli smartphone. Visualizzando il *calendar* mensile, infatti, alcuni hanno preferito inserire la pianificazione direttamente sull'app, in maniera tale da avere sempre con loro lo strumento, ma in un formato digitale di altrettanta facile consultazione. Ciò ha permesso inoltre l'inserimento di notifiche che hanno la funzione di ricordare gli impegni quotidiani, settimanali e mensili. Tramite le notifiche, infatti, è meno probabile dimenticare la pianificazione dei momenti di studio, anche senza avere costantemente il planner cartaceo a portata di mano.

Aspetti negativi

Poca frequenza e disinteresse

Due studenti su venticinque hanno mostrato disinteresse nei confronti dello strumento, ritenendolo poco efficace. Questo è probabilmente da imputare all'utilizzo errato, poiché durante il primo mese (quindi la prima fase) hanno frequentato l'associazione in maniera poco assidua e disinteressata. Nonostante avessero manifestato la volontà di iniziare un percorso di studio guidato e di migliorare il loro rendimento scolastico, questo non si è verificato poiché promettevano una frequenza in determinati giorni settimanali per poi non presentarsi. Per questo motivo, il planner di questi due studenti è stato compilato parzialmente, in maniera poco continuativa e incostante. Questo ha fatto sì che alcune verifiche non fossero inserite nel planner e che gli studenti si presentassero impreparati.

La situazione appena descritta, tuttavia, ha a che fare con la motivazione allo studio, argomento che deve essere affrontato tramite un percorso che ha poco a che fare con

l'organizzazione. Quando lo studente si confronta con valutazioni negative costanti, poco interesse nei confronti della scuola, e poca volontà di partecipare ad attività extrascolastiche, non si può prendere in considerazione la mera organizzazione delle attività. Nei casi appena descritti, infatti, i coordinatori delle attività didattiche hanno contattato i genitori consigliando un percorso diverso al fine di raggiungere i risultati sperati.

Ritorno alla fase uno

Una volta terminata la prima fase, in cui il coordinatore trascrive le informazioni direttamente dal registro elettronico al planner, viene lasciata più libertà e più autonomia allo studente. Questo ha portato, in due casi su venticinque, a dei risultati negativi. Questi due studenti, durante la seconda fase (quando il registro non viene più controllato) e durante la terza fase (quando è lo studente stesso a compilare il planner) hanno ommesso delle informazioni riguardo verifiche/interrogazioni/lavori da consegnare al fine di evitare di farli. Dato che il registro viene comunque controllato a campione dal coordinatore anche nelle ultime due fasi (anche se non con l'assiduità della prima fase che prevede un controllo giornaliero), è stata notata l'omissione di importanti verifiche solo perché la materia risultava più ostica per lo studente che aveva deciso di ometterla. Dopo una lunga discussione tra coordinatore, studente e genitori, si è deciso (in entrambi i casi) di prolungare la fase uno, mettendo in atto un controllo costante del registro elettronico, spiegando che lo strumento viene utilizzato per aiutare gli studenti.

Anche in questi due casi, non si è registrato un netto miglioramento dell'andamento scolastico e dell'organizzazione poiché le informazioni registrate erano incomplete. Durante una riunione tra i coordinatori dell'associazione si è cercato di comprendere quale fosse il fattore che ha causato il fallimento dello strumento in questi due casi specifici. È stato riscontrato che i due studenti in questione frequentano entrambi il primo anno di scuola secondaria di secondo grado e sono, quindi, quattordicenni. Il passaggio da scuola secondaria

di primo grado a scuola secondaria di secondo grado può essere difficoltoso per alcuni studenti, che hanno bisogno di più tempo per acquisire la maturità necessaria per soddisfare richieste superiori rispetto a quelle a cui sono stati abituati nelle scuole precedenti. Probabilmente, quindi, il loro tentativo di sottrarsi all'utilizzo corretto del planner è dovuto a una scarsa comprensione dell'utilità dello stesso, dovuta a sua volta a un'incapacità di soddisfare le necessità di una scuola secondaria di secondo grado che ha richieste maggiori in termini di tempo da dedicare allo studio, mole di lavoro, difficoltà delle verifiche/interrogazioni, materie nuove mai affrontate prima.

Risultati e conclusioni

Come già sottolineato, uno dei limiti della ricerca è il campione preso in considerazione che risulta ristretto e quindi non rilevante in termini statistici. Nonostante questo, il tempo di implementazione dello strumento è stato di circa sei mesi totali per il 92% dei casi (23 studenti su 25), poiché, come menzionato precedentemente, due studenti hanno deciso di intraprendere un percorso differente, perciò hanno smesso di utilizzare il planner. In questi sei mesi, l'84% dei partecipanti ha notato un netto miglioramento in termini organizzativi e di rendimento scolastico. I risultati sono stati sorprendenti e migliori di quanto sperato dai coordinatori. Quest'ultimi si aspettavano risultati altalenanti proprio perché i partecipanti non sono mai stati abituati a utilizzare strumenti come il planner e perché richiede loro una dose di autonomia e indipendenza che viene assicurata (anche se parzialmente) già dalla seconda fase, quindi ci si aspettava che molti più di due studenti cercassero di compilare il planner a proprio piacimento, omettendo verifiche per le quali non avevano voglia di studiare. Il controllo del registro elettronico a campione ha permesso di evitare questo tipo di atteggiamento, e di individuarlo nel caso in cui venisse adottato.

Lo strumento si è rivelato molto utile anche per il gruppo stesso, che ha coinvolto sempre più partecipanti nell'esperimento, consigliando di utilizzare il planner perché esso ha notevolmente migliorato l'organizzazione, dando la possibilità di pianificare giorni, settimane e mesi in maniera adeguata, includendo momenti di studio e momenti di svago/riposo. Gli studenti coinvolti nell'esperimento hanno dimostrato di riuscire a trovare un proprio metodo personalizzato al fine di migliorare la loro organizzazione e, di conseguenza, il loro rendimento scolastico.

In termini più generali, il nostro studio ha evidenziato la possibilità di combinare l'utilizzo di strumenti di coordinamento e pianificazione (che pur possedendo una chiara utilità in termini organizzativi, rischiano tuttavia di indurre, attraverso l'effetto *controlling*, una riduzione di motivazione intrinseca, che peraltro appare particolarmente pericolosa in un contesto scolastico) con un approccio all'implementazione e all'uso degli strumenti che valorizza l'autonomia dei soggetti e la loro partecipazione a gruppi in cui il supporto reciproco, dunque l'aspetto *informational*, viene enfatizzato. La combinazione dei due elementi riduce o elimina i potenziali effetti negativi, mentre genera gli effetti positivi desiderati. La nostra ricerca, basata sulle tesi della Self-Determination Theory di Deci e Ryan, suggerisce che i principi generali di tale concettualizzazione potrebbero essere estesi e riguardare non solo gli incentivi, ma anche strumenti organizzativi (da un semplice planner, come nel nostro caso, a strumenti di maggiore sofisticazione, come i Performance Management Systems) che, se mal utilizzati, possono avere effetti motivazionali negativi del tutto analoghi agli incentivi. Da questo punto di vista, crediamo sia auspicabile che studi analoghi possano essere ripetuti anche in contesti lavorativi tradizionali, dunque su persone adulte, al fine di verificare se, attraverso un approccio informato circa la Self-Determination Theory, sia possibile ideare e realizzare una migliore integrazione tra due esigenze che, tradizionalmente viste come contraddittorie, potrebbero rivelarsi invece conciliabili: la necessità di coordinamento, pianificazione e

controllo, da parte dell'organizzazione, e la necessità di autonomia e sviluppo personale da parte dei soggetti.

Bibliografia

Amabile T. M., “Motivational Synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace”, *Human Resource Management Review*, 3, 1993, pp. 185-201.

Berdicchia D., Masino G., “Leading by Leaving: Exploring the Relationship between Supervisory Control, Job Crafting, Self-Competence and Performance”, *Journal of Management & Organization*, 25, 2019, pp. 572-590.

Deci E. L., Ryan R. M., “Self-Determination Theory: When Mind Mediates Behavior”, *Journal of Mind and Behavior*, 1, 1980, pp. 33-43.

Deci E. L., Ryan R. M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York: Plenum, 1985.

Hennessey B. A., “Rewards and Creativity”, in Sansone C., Harackiewicz J.M. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego: Academic Press, 2000, pp. 55-78.

Hennessey B. A., Amabile T. M., Martinage M., “Immunizing Children against the Negative Effects of Reward”, *Contemporary Educational Psychology*, 14, 1989, pp. 212-227.

Lepper M. R., Henderlong J., “Turning ‘Play’ into ‘Work’ and ‘Work’ into ‘Play’: 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation”, in Sansone C., Harackiewicz J.M. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego: Academic Press, 2000, pp. 257-307.

Locke E. A., Latham G. P., “Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey”, *American Psychologist*, 57(9), 2002, pp. 705–717.

Ryan R. M., Deci E. L. “When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation”, in Sansone C., Harackiewicz J.M. (eds.), *Intrinsic*

and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance, San Diego: Academic Press, 2000, pp. 13-54.

Ryan R. M., Stiller J., “The Social Contexts of Internalization: Parent and Teacher Influences on Autonomy, Motivation, and Learning”, in Pintrich P. R., Maehr M. L. (eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 7, Greenwich, CT: JAI Press, 1991, pp. 115-149.

Sansone C., Harackiewicz J.M. (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*, San Diego: Academic Press, 2000.

Wrzesniewski A., Dutton J., “Crafting a Job: Revisioning Employees as Active Crafters of Their Work”, *Academy of Management Review*, 26(2), 2001, pp. 179-201.