



Master in psicologia scolastica

Tesina finale

Metacognizione delle strategie di studio in allievi del primo anno
della scuola secondaria di primo grado

Dottorressa Chiara Rolando

Anno 2015/2016

INDICE

Capitolo primo

Introduzione

La conoscenza metacognitiva

- 1.1 Introduzione alla meta cognizione
- 1.2 Oggetto conoscenza meta cognitiva
- 1.3 Caratteristiche conoscenza meta cognitiva
- 1.4 Atteggiamento meta cognitivo
- 1.5 Caratteristiche dei processi di controllo

Capitolo secondo

L'apprendimento strategico

- 2.1 La memoria strategica
- 2.2 Verso l'acquisizione di un'esperienza meta cognitiva
- 2.3 L'acquisizione sociale e culturale
- 2.4 Metacognizione e teorie dell'intelligenza

Capitolo terzo

Metacognizione e studio

- 3.1 Lo studio e la motivazione ad apprendere
- 3.2 Lo studente strategico
- 3.3 Conoscenza meta cognitiva e uso delle strategie
- 3.4 Obiettivi di apprendimento, aspetti emotivi e idee degli studenti sullo studio

4. La ricerca

- 4.1 Obiettivi
- 4.2 Metodologia
- 4.3 Attività e fasi
- 4.4 Analisi dei dati

Conclusioni

Bibliografia

Introduzione

Da quasi cinquant'anni si è sviluppato un interesse, all'interno della psicologia cognitiva applicata all'educazione, per il tema della meta cognizione. Si tratta di una tematica vasta e complessa, che, come hanno mostrato diversi studi, può esercitare un'influenza notevole nell'ambito dello studio e degli apprendimenti. Infatti la variabile meta cognitiva può avere una grande importanza e facilitare il lavoro dello studente, soprattutto nello svolgimento di compiti più difficili.

Nella prima parte del presente lavoro viene delineato il quadro teorico che ruota attorno al concetto di meta cognizione.

Il primo capitolo è orientato a spiegare cosa si intenda per meta cognizione, qual è l'oggetto della conoscenza meta cognitiva, le caratteristiche che la definiscono e cosa si intende per processi di controllo.

Nel secondo capitolo si analizza i mood in cui viene acquisita la conoscenza meta cognitiva e viene fatto un accenno alle teorie dell'intelligenza.

Il terzo capitolo è centrato sulla definizione dei termini di studio, motivazione e strategia; vengono descritte le caratteristiche dello studente strategico. Si distingue tra conoscenza e uso delle strategie e viene delineato il quadro degli obiettivi di apprendimento, operando la distinzione tra obiettivi di padronanza e prestazione.

La seconda parte del lavoro presenta la ricerca che è stata condotta coinvolgendo 9 scuole di Torino e provincia, rivolta agli studenti del primo anno della scuola secondaria di primo grado. Partendo dal tema della meta cognizione l'obiettivo generale è orientato a comprendere se all'interno del campione considerato vengono utilizzate delle strategie di studio e nello specifico se sanno distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali, se al fatto di ritenere utile una determinata strategia corrisponda l'effettivo utilizzo, se l'utilizzo di strategie sia correlato agli obiettivi di apprendimento. Per la raccolta dei dati sono stati somministrati tre questionari, QS1 e QS2 sulle strategie e il QC03 sugli obiettivi di apprendimento. Su questi dati sono stati calcolati i vari punteggi e medie, che servono per l'analisi.

CAPITOLO 1

La conoscenza metacognitiva

1.1 Introduzione alla meta cognizione

La meta cognizione riguarda l'insieme di conoscenze che l'individuo possiede riguardo la propria attività mentale. Si può operare una distinzione tra le operazioni che eseguono un'attività cognitiva e le conoscenze e valutazioni che portano l'individuo ad effettuare l'attività, adottando un determinato percorso piuttosto che un altro. Dalle prime analisi effettuate in ambito meta cognitivo, in merito alla conoscenza che i bambini possiedono circa il funzionamento della memoria umana (Kreutzer et al 1975), si diffonde la consapevolezza circa l'importanza che tali conoscenze ricoprono nell'ambito del funzionamento cognitivo; esse possono riguardare impressioni, intuizioni, sentimenti, auto percezioni. Oltre alla conoscenza, rientrano nell'ambito meta cognitivo due importanti componenti, i processi di controllo e le strategie. I processi cognitivi di controllo rappresentano le sovrastrutture che presidono i processi che l'individuo mette in atto nell'esecuzione di un determinato compito. Le strategie invece riguardano il percorso che il soggetto intraprende nell'ottica di affrontare un compito. Il fatto di adottare una determinata strategia piuttosto che un'altra dipende dalle caratteristiche dell'individuo, dalla stima che compie circa le difficoltà di risoluzione del compito, dall'analisi del contesto e dalla valutazione della situazione.

1.2 Oggetto del funzionamento meta cognitivo

In taluni casi si può essere portati ad adottare una certa strategia sulla base di semplici riflessioni o di un'idea implicita che si possiede riguardo il modo in cui affrontare una situazione. E' possibile individuare diversi modi con cui si manifesta la conoscenza meta cognitiva, però l'oggetto deve riguardare la nostra attività mentale e non il mondo esterno. Inoltre la riflessione meta cognitiva non implica necessariamente consapevolezza. Infatti si può essere consapevoli anche di altre cose e inoltre esistono livelli di riflessione meta cognitiva associati a scarsa consapevolezza. Per esempio uno studente che affronta un compito procedendo nello stesso modo in cui ha risolto un altro compito in precedenza, può aver implicitamente riconosciuto le somiglianze tra i due compiti. Una semplice intuizione che una data situazione abbia a che fare con un certo processo mentale costituisce un caso di riflessione meta cognitiva.

Cornoldi afferma che la "Folk psychology", vale a dire la psicologia del senso comune, possa essere messa in relazione con alcuni aspetti della conoscenza meta cognitiva. La "folk psychology" rappresenta la comprensione ingenua che la gente ha dei propri stati mentali

(Goldman, 1993). La gente può avere difficoltà nell'accesso diretto introspettivo ai significati dei suoi concetti mentali e per questo esiste una scienza che studia quei concetti. Lo studio della "folk psychology" costituisce un dominio più limitato rispetto a quello della meta conoscenza. Infatti nella "folk psychology" viene dato meno spazio ai concetti mentali che implicano una relazione con i prodotti, con il comportamento e con l'immagine di sé. Inoltre si mette tra parentesi il ruolo dell'istruzione e della trasmissione culturale nell'acquisizione di idee meta cognitive.

1.3 Caratteristiche della conoscenza meta cognitiva

Cornoldi opera una distinzione tra la conoscenza meta cognitiva acquisita spontaneamente e quella trasmessa culturalmente. Nel primo caso è presente minore sistematicità ed è maggiormente associata alla sfera comportamentale interessata e presenta un maggiore coinvolgimento emotivo.

Nel secondo caso presenta un linguaggio più elevato e ricercato, ma non per questo ha maggiori probabilità di essere utilizzata nel comportamento effettivo. Il concetto di meta cognizione è molto complesso ed è caratterizzato da una vasta gamma di variabili (Cornoldi e Caponi, 1991).

Una prima variabile riguarda la generalità, il livello gerarchico e riguarda per esempio il fatto che un'idea sul ruolo della quantità nel funzionamento cognitivo e dei limiti delle risorse disponibili, è gerarchicamente sovraordinata alle idee relative ai limiti nel ricordo immediato o in un ristretto arco di tempo. Una seconda variabile da considerare riguarda la gamma di applicazioni cui può essere estesa un'idea su un funzionamento cognitivo proprio o altrui. Per esempio se uno studente ha difficoltà a seguire due cose contemporaneamente, questa consapevolezza si ripercuote su ogni momento della giornata in cui deve eseguire dei compiti. Le idee circa il funzionamento cognitivo possono essere di facile accesso, cioè vengono in mente allo studente ogni volta che deve affrontare due compiti insieme. Ci sono altri casi in cui vi può essere una difficoltà di accesso alla conoscenza o può entrare in gioco un'altra variabile, vale a dire, la propensione con cui le conoscenze vengono applicate al comportamento. Per esempio un individuo che non ricorda dove ha messo un oggetto, può o avere un problema di accesso alle idee o avere in mente una strategia per aggirare il problema ma non metterla in pratica. Altre due variabili significative riguardano il livello di consapevolezza e la verbalizzabilità. Non tutta la conoscenza meta cognitiva raggiunge un livello di consapevolezza tale da poter essere verbalizzata esplicitamente. I contenuti della

conoscenza meta cognitiva solitamente non sono facilmente verbalizzabili ma possono essere esemplificati attraverso il comportamento. La variabile relativa all'ampiezza delle interconnessioni riguarda il fatto che un'idea può essere connessa ad altre idee sul funzionamento mentale; non è così scontato che vi sia coerenza nell'ambito delle idee circa il proprio funzionamento cognitivo. Anzi la poca coerenza e una marcata contraddizione sembrano essere una caratteristica frequente della conoscenza meta cognitiva. Per esempio un individuo può ritenere di avere difficoltà nell'affrontare un certo tipo di compito ma essere convinto di non avere particolari difficoltà nel momento in cui si trova ad affrontarlo. Questo aspetto può essere la conseguenza di meccanismi adattivi di personalità, della riduzione della dissonanza o del problema di difendere una propria buona auto immagine.

1.4 L'atteggiamento metacognitivo

L'interesse degli studiosi di meta cognizione è stato orientato verso la comprensione della struttura e dell'organizzazione che ruota intorno alle idee della mente, non viste come un semplice deposito di intuizioni ammassate e slegate tra loro. Per esempio il bambino arriva a comprendere l'integrazione del mondo mentale attraverso il riconoscimento dell'integrazione di diversi processi in più ampie attività mentali (Welman, 1985). Diverse teorie hanno cercato di descrivere e analizzare le componenti che sottostanno alla conoscenza meta cognitiva di fronte all'esigenza di spiegare perché in condizioni apparentemente simili due individui siano diversamente portati a sviluppare una riflessione adeguata sul funzionamento mentale o perché applichino una stessa strategia in modi diversi. Flavell (1976) ritiene che il bambino debba apprendere la sensibilità che gli permette di compiere uno sforzo attivo, continuativo e intenzionale orientato ad un obiettivo specifico. Un'interessante caratterizzazione è quella fornita da Borkowski e colleghi (1988), che distingue tra la conoscenza delle relazioni fra le strategie, che permette di classificarle e la conoscenza generale strategica che si riferisce alla consapevolezza del fatto che sia necessario un certo sforzo cognitivo, associato all'utilizzo delle strategie per ottenere dei buoni risultati. Cornoldi propone di utilizzare il termine "atteggiamento" piuttosto che "conoscenza", in quanto gli aspetti legati alla meta cognizione presuppongono anche una componente emotiva, che impatta in maniera significativa sul comportamento. L'atteggiamento meta cognitivo riguarda la propensione dell'individuo a riflettere sulla propria attività cognitiva e ad estenderla a diverse situazioni (Cornoldi e Caponi, 1991). Il bambino di fronte a un compito nuovo può riconoscere aspetti simili a compiti già affrontati in precedenza e riproporre per affrontarlo risposte presenti nel proprio repertorio,

adattate alla situazione. L'atteggiamento strategico (Cornoldi, 1987) è caratterizzato da una serie di aspetti tra cui il fatto di comportarsi in modo specifico nei compiti intenzionali, la conoscenza delle strategie, l'abilità e la propensione ad usarle, la comprensione del rapporto fra l'uso delle strategie e il successo nei compiti di memoria e la propensione ad analizzare le caratteristiche dei compiti proposti nell'ottica di individuare le strategie appropriate per affrontarli.

1.5 Caratteristiche dei processi di controllo

E' importante distinguere tra la conoscenza meta cognitiva e i processi meta cognitivi di controllo. Nel primo caso ci si riferisce alle conoscenze che un individuo possiede della propria memoria, nel secondo ai processi che orchestrano queste conoscenze. Essere consapevoli di questa distinzione permette di comprendere a cosa sia dovuto un eventuale errore nella prestazione. I processi meta cognitivi di controllo sono diversi (Cornoldi 1990). In primo luogo è importante riconoscere l'esistenza di un problema e comprendere e definire il problema-compito. Come evidenziato dalla Brown e dai suoi collaboratori, i processi di controllo implicano l'essere in grado di predire la propria prestazione e di pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate. Si tratta di individuare elementi di similarità con altri compiti e di attivare determinate conoscenze. Vengono generate alternative per la soluzione del problema, si integrano informazioni provenienti da fonti diverse. La valutazione delle difficoltà del compito permette di avere un'idea su quale possa essere l'esito della prestazione adottando un determinato processo piuttosto che un altro. Una volta presa la decisione ci si focalizza su di essa, implementando il piano strategico scelto e inibendo le alternative. Nel procedere si valuta la distanza tra il risultato atteso e la reale situazione al presente. L'automonitoraggio permette di tenere sotto controllo le varie fasi ed è fondamentale raccogliere e valutare i feedback. Il soggetto è in grado di autovalutarsi e darsi rinforzi e se il risultato ottenuto si discosta considerevolmente da quello atteso, individua le cause dell'insuccesso e può decidere di riprovarci implementando un piano alternativo. Non tutti i contenuti della meta conoscenza sono soggetti a consapevolezza. I primi psicologi che hanno cercato di spiegare cosa si intenda per pianificazione e controllo nell'eseguire un'azione sono stati Miller, Galanter e Pribram (1960). In seguito sono stati proposti numerosi modelli in psicologia cognitiva; i meccanismi di controllo permettono di gestire un'attività, attivandola, mantenendola e interrompendola quando necessario. I processi di controllo rimandano a un concetto vasto e complesso, da qui la difficoltà a sviluppare modelli adeguati. Alcuni modelli

(Flavell, 1981) considerano più componenti che interagiscono tra loro: gli obiettivi che gli individui si pongono, gli aspetti della conoscenza meta cognitiva, sensazioni ed emozioni che vengono attivate e gli atti cognitivi intrapresi per raggiungere la meta.

Capitolo secondo

L'apprendimento strategico

2.1 La memoria strategica

Un comportamento messo in atto dall'individuo, che gli permette di ottenere un certo risultato, può essere legato ad una riflessione meta cognitiva o, in un'ottica comportamentista, essere il risultato di precedenti rinforzi. Per esempio, si considera lo studente che si prepara per un'interrogazione e deve memorizzare dei concetti, e si serve della strategia della categorizzazione, che lo aiuta a ricordare. In un'ottica cognitiva, si ritiene che l'uso della strategia sia la conseguenza di una riflessione sulla propria attività mentale, mentre in un'ottica comportamentista, l'idea riguarda il fatto che l'uso di quella strategia sia legato a risultati positivi ottenuti in precedenza dallo studente. In alcuni casi poi l'uso di una strategia può essere indotto dall'esterno. Il tentativo di conciliare le due prospettive porta a considerare in un primo momento una serie di programmi di azione a pari livello di priorità. In seguito al loro utilizzo, i programmi che hanno ottenuto esiti positivi, tendono ad acquisire maggior valore e ad essere riutilizzati. Questo comporta una consapevolezza che influenza i futuri comportamenti dell'individuo. Successivamente perciò l'utilizzo di quei programmi viene preceduto da pianificazione e riflessione meta cognitiva. Alcune strategie compaiono precocemente e sono precedenti alla riflessione meta cognitiva. L'attività strategica, non ancora affiancata da riflessione, richiede comunque impiego notevole di risorse attentive. Nell'intento di comprendere come nascono i comportamenti strategici e che rapporto possono avere con le conoscenze, si ipotizza l'esistenza di meccanismi semplici di apprendimento di comportamenti strategici. Numerosi studi hanno mostrato come ci sia una fase in cui si usa la strategia efficacemente senza esserne consapevoli e una fase in cui si è consapevoli della strategia ma non la si usa efficacemente. Si possono presentare situazioni in cui gli studenti utilizzano una strategia senza trarne i benefici.

2.2 Verso l'acquisizione di un'esperienza meta cognitiva

Si manifestano talvolta nel soggetto situazioni di imbarazzo, frustrazione, difficoltà, che inducono una qualche forma di riflessione meta cognitiva (Dunn, 1990).

Tale riflessione parte dal presupposto secondo cui, finchè il bambino non incontra difficoltà, vengono mantenuti gli automatismi e non vi è riflessione circa la propria attività mentale. Nel momento in cui incontra degli ostacoli, il bambino cerca di acquisire un controllo sui processi in atto. Tutte quelle esperienze che hanno come esito la rottura degli automatismi e il sorgere di una riflessione meta cognitiva vengono considerate come gli antecedenti delle esperienze meta cognitive. Il fatto di sperimentare uno stato interiore non necessariamente implica consapevolezza di ciò; infatti, da alcune ricerche effettuate, risulta che bambini molto piccoli abbiano difficoltà a riconoscere la realtà oggettuale di ogni esperienza interiore (Flavell, 1983). Se si analizza il modo in cui le esperienze meta cognitive vengono suscitate, si possono presentare quattro casi (Flavell, 1981). Nel primo caso si parla di cognizione consapevole, che riguarda il fatto che vi sia esperienza meta cognitiva nel momento in cui si riflette sull'attività cognitiva. Il secondo caso è connesso al presentarsi di situazioni nuove o rischiose, mentre il terzo riguarda la percezione dell'errore. Nel momento in cui ci si trova in una di queste situazioni significative, aumenta la probabilità che scatti l'esperienza meta cognitiva e al contempo le si può attribuire grande importanza, in quanto è stata fondamentale sia nel riconoscimento della difficoltà, sia nel suo superamento. Il quarto caso riguarda l'esistenza dei processi controllati. E' logico supporre che la consapevolezza e l'esperienza meta cognitiva siano affiancate dall'attuazione di processi controllati; ci sono però delle evidenze che mostrano come in alcune situazioni vengano spese tante energie per l'utilizzo di una strategia, per cui non ne rimangono abbastanza per sviluppare una riflessione meta cognitiva. Al contrario si possono verificare situazioni in cui l'attività procede in condizioni di parziale automaticità e il soggetto sente che si sta muovendo bene.

2.3 L'acquisizione sociale e culturale

Le esperienze meta cognitive delle persone con cui entriamo in contatto possono rappresentare il termine di paragone con cui confrontiamo quelle che sperimentiamo noi. Il confronto con gli altri è importante per lo sviluppo della conoscenza meta cognitiva (Cornoldi e Caponi, 1991). In quest'ottica tre agenti importanti riguardano il contesto culturale, la famiglia e la scuola. Ampie rassegne sul tema (Kurtz, 1990) sono state condotte.

Si è visto come il contesto influenzi l'uso che i bambini fanno di una strategia che è stata loro insegnata, in gioco vi sono diverse variabili. Altre ricerche (Carr et al, 1989) hanno messo in luce il ruolo della famiglia nel determinare l'acquisizione e l'utilizzo di una strategia. Si indagano quanti e quali giochi attinenti con le strategie vengano insegnati ai figli dai genitori.

Inoltre l'obiettivo riguarda il tentativo di comprendere l'atteggiamento che i genitori mostrano nei confronti del figlio, qualora non sia in grado di controllare quello che fa. I risultati hanno mostrato come a un maggiore insegnamento strategico a casa corrispondesse un miglioramento della prestazione nei compiti sperimentali proposti. Diverse ricerche hanno mostrato come la scuola, attraverso i processi di alfabetizzazione e scolarizzazione promuova lo sviluppo di strategie.

2.4 Meta cognizione e teorie dell'intelligenza

Le esperienze e le conoscenze meta cognitive paiono avere una relazione con lo sviluppo delle strutture intellettive. Si suppone che alcune acquisizioni siano facilitate da un adeguato sviluppo dell'intelligenza. Molte ricerche hanno ipotizzato l'esistenza di una relazione tra sviluppo intellettivo e capacità di acquisire certe forme di conoscenza. Piaget ha affermato qualcosa di simile, nel momento in cui risulta che il pensiero ipotetico deduttivo sia possibile grazie a operazioni mentali consapevoli sui processi della mente. Dalle analisi effettuate risulta esserci un rapporto bidirezionale. Può succedere che lo sviluppo di certe categorie intellettive faciliti l'acquisizione di talune conoscenze meta cognitive. Allo stesso tempo può capitare che al soggetto si presentino frequenti occasioni di riflessioni su un argomento e che questa conoscenza meta cognitiva possa influenzare lo sviluppo intellettivo. Nella teoria di Piaget, pioniere degli studi sullo sviluppo dell'intelligenza, esiste una relazione tra stadi intellettivi e acquisizione della conoscenza. Pensiero egocentrico, realistico e precausale hanno effetti su come il bambino sviluppa la conoscenza del mondo. Per esempio il pensiero egocentrico è legato all'incapacità di riconoscere che esistono punti di vista differenti dal proprio. Anche il pensiero precausale ha basi meta cognitive in quanto è legato a una cattiva differenziazione fra Io e mondo esterno per cui confonde nessi pensati con nessi reali. Le categorie di pensiero influenzano le idee che il bambino ha su di sé, sugli altri e sul mondo. Con l'età aumenta la quantità di risorse cognitive disponibili e aumenta la capacità del bambino di esercitare un controllo sui processi che mette in atto. Il controllo può essere legato al fatto che è maggiore la percezione del bambino circa la possibilità che ha di controllare gli eventi. Questo mostra come vi sia una relazione tra strutture intellettive e meta cognizione. La teoria di Sternberg offre un importante contributo allo studio del nesso tra intelligenza e meta cognizione. Il modello da lui elaborato, detto tripolare è costituito da tre componenti: contributo del contesto, esperienza e componenti intellettive. Ci si sofferma qui sulla terza componente; la mente viene vista come un'insieme di unità relativamente autonome operanti sulla base di processi differenti, talora gerarchicamente interconnessi. Importanti all'interno di questo sistema sono le meta componenti, che riguardano il funzionamento di un sistema esecutivo centrale di pianificazione .

Secondo Sternberg sono le meta componenti che fanno la differenza tra soggetti con normale intelligenza e soggetti ritardati. Si deduce che lo sviluppo della meta cognizione sia almeno in parte influenzato dallo sviluppo dell'intelligenza.

Capitolo terzo

Meta cognizione e studio

3.1 Lo studio e la motivazione ad apprendere

Prima di esplorare cosa si intenda per strategia di studio, è bene comprendere cosa si intenda per studio tenendo presente la distinzione tra questo termine e il significato di apprendimento. Il concetto di apprendimento è molto più ampio di quello di studio in quanto si apprendono, secondo modalità diverse, comportamenti, abitudini, conoscenze e reazioni emotive. Lo studio può essere definito come una particolare forma di apprendimento, che ha come scopo l'apprendere un testo o una lezione in modo intenzionale (Anderson, 1978). L'attività di studio è solitamente intenzionale e auto diretta dallo studente che decide tempi, obiettivi e modalità di organizzazione. Si possono distinguere tre strategie fondamentali nello studio: si ha un primo contatto con il materiale da studiare, che porta alla definizione e organizzazione degli obiettivi; la seconda è caratterizzata da lettura, comprensione ed elaborazione del testo; la terza è finalizzata alla memorizzazione del materiale, alla rievocazione e al ripasso. Per ogni fase di studio si possono utilizzare delle strategie, alcune semplici, altre complesse, che messe insieme, permettono di affrontare i diversi passaggi che costituiscono lo studio. L'abilità di studio è in relazione con le strategie utilizzate nelle varie fasi dello studio, che fanno sì che a partire da abilità simili, si affrontino compiti strategici con modalità strategiche differenti, che spiegano le diverse prestazioni. La motivazione rappresenta un concetto fondamentale nell'ambito dello studio e dell'apprendimento, può essere definita come una "spinta" che porta all'attivazione dell'individuo in una determinata direzione, orientandone i comportamenti (Elliot, Covington, 2001). Vi sono tre aspetti da considerare in relazione alla motivazione:

1. Ruolo attivo dell'individuo, che si pone degli obiettivi, che intende raggiungere;
2. Modalità con cui l'individuo si pone in rapporto ad un compito e alla previsione di ottenere un risultato positivo o negativo;
3. Gli strumenti che l'individuo mette in atto per raggiungere un obiettivo

La motivazione si distingue in intrinseca ed estrinseca. La motivazione intrinseca è un comportamento che scaturisce da cause interne dell'individuo connesse con lo spontaneo senso di soddisfazione che il soggetto percepisce nel raggiungimento dello scopo prefissato.

La motivazione estrinseca è un comportamento generato da cause esterne all'individuo che vuole ottenere un premio evitando ad esempio una conseguenza negativa.

3.2 Lo studente strategico

La convinzione diffusa è che gli studenti, per dare il massimo, debbano possedere un buon metodo di studio. In quest'ottica i fallimenti in un compito vengono attribuiti all'utilizzo di un cattivo metodo di studio e ne consegue la necessità di insegnarne uno adeguato. Negli ultimi anni sono stati pubblicati molti volumi sul metodo di studio, alcuni con suggerimenti utili, altri più macchinosi, orientati a far compiere ai ragazzi una serie di passaggi nello studio sulla base di consegne esterne, senza che davvero lo interiorizzino. L'aspetto che non viene considerato riguarda il fatto che il fallimento in un compito non necessariamente è legato ad un cattivo metodo di studio, ma ad una particolare difficoltà nella sua risoluzione per cui lo studente dovrebbe modificare qualcosa nel suo modo di procedere, per esempio utilizzare una strategia diversa. Da qui l'importanza di possedere più strategie e di passare in maniera flessibile da una all'altra a seconda delle circostanze. La pretesa di insegnare un metodo di studio ottimale uguale per tutti risulta essere utopistica e irrealistica oltre che non fruttuosa come si può ritenere.

Infatti bisogna considerare il fatto che il modo in cui uno studente si avvicina allo studio è il risultato di un processo di crescita, maturazione, riflessione, in cui egli ha messo tanto di suo e pensare di insegnargli un metodo di studio nuovo significa annullare tutto questo. In linea con queste riflessioni, molti ricercatori hanno cercato di dare una definizione dello studente strategico piuttosto che dello studente che studia bene. Prima di descrivere cosa si intende per studente strategico, si pone la necessità di focalizzarsi un momento sul significato di strategia. La strategia è caratterizzata da un programma d'azione preciso, che è ripetibile, ricorsivo e viene messo in atto dallo studente per affrontare un compito (Cornoldi, 1986).

L'atteggiamento strategico si differenzia dalla strategia, in quanto il primo compie valutazioni, decisioni e dà avvio all'uso di strategie. Un piano d'azione si differenzia da una strategia, in quanto il primo è più complesso e può basarsi sulla combinazione di strategie più semplici. In genere le strategie sono già possedute in memoria e il loro utilizzo implica il consumo di notevoli risorse cognitive. Borkowski, Pressley e colleghi hanno elencato le dieci caratteristiche dello studente strategico. Si tratta di uno studente che ha una buona conoscenza meta cognitiva delle strategie, ne conosce diverse e sa quando, dove e perché queste strategie sono importanti. Sceglie le strategie di volta in volta più appropriate e si preoccupa di monitorare il tutto. Di fronte alle prove non è ansioso, ma le vede come una sfida, un modo per mettersi alla prova e possiede una teoria dell'intelligenza incrementale. Questo studente pensa sempre di potersi migliorare e sa trarre da ogni esperienza un arricchimento.

3.3 Conoscenza meta cognitiva e uso delle strategie

Si possono verificare situazioni di discrepanza tra la conoscenza e l'uso di una strategia. Nonostante il soggetto mostri di conoscere una determinata strategia, non la applica quando se ne presenta la necessità, siamo in questo caso in presenza di un deficit di conoscenza. Un esempio riguarda la strategia dell'organizzazione categoriale su cui si sono concentrati molti studi. Tale strategia, per cui si è osservata una certa discrepanza tra uso e conoscenza, consiste nel raggruppare degli elementi in categorie sulla base di caratteristiche simili e questo ne facilita la memorizzazione. In questo caso risulta, dagli studi effettuati, che compare prima la consapevolezza circa l'importanza di quella strategia e solo successivamente venga messa in atto; Salatas e Flavell (1976) hanno osservato come bambini di prima elementare, pur riconoscendo che sia vantaggioso raggruppare il materiale da ricordare in categorie, non applicassero la strategia. Questo dimostra come la conoscenza non sia una semplice conseguenza del comportamento. In realtà la discrepanza tra uso e conoscenza di una strategia si può verificare anche per studenti più grandi o soggetti adulti; significativo è il modo in cui è strutturato il materiale da ricordare, dal momento che può anche non stimolare l'uso di una strategia appropriata. L'esempio dell'organizzazione categoriale mostra come aspetti della memoria strategica possano nascere spontaneamente e favorire lo sviluppo della consapevolezza e dei suoi effetti benefici. Sono stati menzionati tre principi in relazione alla comparsa di una strategia (Salatas e Andreassen, 1983): - le caratteristiche del compito, in quanto la comparsa delle strategie di memoria è sollecitata da condizioni di elaborazione sollecitata;

- le caratteristiche del materiale, in quanto le strategie di memoria appaiono per la prima volta con materiali che ne incoraggiano l'uso;
- le caratteristiche del soggetto che apprende, in quanto gli individui diventano con il tempo più attivi nell'avvio di comportamenti strategici.

Come evidenziato in precedenza nel presente capitolo, l'uso di una strategia specifica non necessariamente rappresenta un vantaggio se non è affiancata da un adeguato atteggiamento meta cognitivo, che presuppone la capacità di esaminare meta cognitivamente il compito e la padronanza di una gamma più ampia di conoscenze riferite al funzionamento della memoria. Inoltre il soggetto deve essere convinto di poter affrontare il compito e pronto a impiegare le proprie risorse cognitive. Poi il soggetto deve essere in grado di modificare flessibilmente la strategia e adattarla alle richieste del compito e di applicare eventualmente anche altre strategie.

3.4 Obiettivi di apprendimento, emozioni e idee degli studenti sullo studio

Il concetto di autoefficacia rappresenta la convinzione che l'individuo possiede circa la possibilità di esercitare un controllo sugli eventi della propria vita, piuttosto che lasciarsene travolgere (Bandura, 1977). Nell'ambito degli apprendimenti tale costrutto viene definito come l'insieme delle credenze personali intorno alle proprie capacità ai fini dell'organizzazione e dell'implementazione delle azioni necessarie per conseguire determinati livelli di prestazione.

L'apprendimento rappresenta l'insieme dei processi e delle strategie con cui lo studente elabora l'informazione; viene considerato come parte di un processo di socializzazione con cui gli studenti acquisiscono abilità importanti per la società. Nell'apprendimento un ruolo significativo è rappresentato dalla meta cognizione e dalla strumentazione cognitiva posseduta, le strategie.

Il concetto di competenza si riferisce all'insieme di conoscenze, abilità, strategie e aspetti affettivo-motivazionali dell'apprendimento che entrano in gioco in un settore del sapere. L'apprendimento diventa motivato nel momento in cui lo studente è pienamente coinvolto nell'acquisizione ed elaborazione di conoscenze e mostra reale interesse per quello che apprende, esercitando un controllo su ogni aspetto che lo caratterizza. In questo caso le strategie utilizzate sono guidate dalla presenza di un obiettivo di padronanza. Alla base del modo in cui uno studente affronta un compito c'è un obiettivo, vale a dire lo scopo con cui si affronta un'attività di apprendimento (teoria degli obiettivi di riuscita, Dweck, 1986).

Si distinguono due categorie di obiettivi, quelli di padronanza e quelli di prestazione. Gli obiettivi di padronanza sono orientati al compito, con lo scopo di accrescere le proprie competenze, legati a una teoria incrementale dell'intelligenza. Gli obiettivi di prestazione sono guidati dalle aspettative sociali, con lo scopo di ottenere valutazioni positive ed evitare quelle negative. Sono legati a una teoria dell'intelligenza entitaria. E' interessante analizzare la relazione tra la prestazione degli studenti e l'uso delle strategie da un lato e quello fra strategie ritenute utili e adottate dall'altro; è l'obiettivo del progetto di ricerca presentato nel capitolo successivo. Rosemberg (1998) definisce, nell'ambito della motivazione ad apprendere, il ruolo degli umori e delle emozioni.

Per umore si intende un atteggiamento che tende ad avere una durata più lunga dell'emozione.

Per emozione si intende un breve episodio intenso definito e contestualizzato.

La motivazione è collegata al perché un dato comportamento venga attivato per un obiettivo ed è la spinta che ci muove per il raggiungimento di uno scopo; l'emozione invece è collegata a come questo comportamento sia responsabile dei cambiamenti delle espressioni e del vissuto soggettivo.

Capitolo 4

La ricerca

Nel progetto di ricerca, rivolto a studenti delle classi prime della secondaria di primo grado, si prende in considerazione l'ambito delle strategie di studio, in quanto molti studi hanno dimostrato l'importanza della variabile meta cognitiva nell'orientare lo studio e lo svolgimento di compiti a scuola. Il campione della presente ricerca è composto da 80 alunni dell'istituto comprensivo Ciriè 1 frequentanti le classi prime della scuola secondaria di primo grado. Contemporaneamente la ricerca è stata svolta in altri due istituti: Il Collegio San Giuseppe e l'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli, rispettivamente su 17 e 78 alunni. I risultati emersi verranno poi confrontati con quelli relativi alle altre due scuole partecipanti.

4.1 Obiettivi

L'obiettivo generale che ci si è posti riguarda comprendere se all'interno del campione considerato vengono utilizzate delle strategie di studio e se gli studenti ne hanno una conoscenza meta cognitiva.

Nello specifico si intende indagare:

- Se gli studenti sanno distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali allo studio
- Se gli studenti sono in grado di monitorare l'utilizzo di tali strategie
- Se esiste una correlazione tra l'obiettivo di apprendimento e l'utilizzo di strategie di studio

4.2 Metodologia

Vengono utilizzati tre test self report della batteria AMOS 8-15 di Cornoldi, De Beni, Zamperlin e sono il questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1), il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2) e il questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC03).

Il questionario sull'utilità delle strategie di studio (QS1) è composto da 32 item, in cui vengono elencate una serie di attività che possono essere utili per studiare. 22 si riferiscono a strategie funzionali, 10 a strategie disfunzionali. Lo studente deve leggerle una per una con attenzione e valutare quanto per lui siano utili. Il punteggio va da 1= non utile a 4= molto utile.

Il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2) è composto da 32 item, in cui vengono elencate le stesse attività del QS1, 22 sono strategie funzionali e 10 disfunzionali; ora lo studente deve valutare quanto effettivamente utilizzi ogni strategia elencata. Il punteggio va da 1=non utile a 4=molto utile. Tramite la somministrazione di questi due questionari e la successiva correzione e interpretazione dei punteggi è possibile ottenere un punteggio con relativa media circa la stima di utilità per le strategie funzionali e per quelle

disfunzionali; un punteggio con relativa media circa la stima di uso per le strategie funzionali e per quelle disfunzionali; un punteggio con relativa media circa la coerenza tra utilità e uso strategie funzionali e tra coerenza tra utilità e uso per le strategie disfunzionali. Il questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC03) è composto da 5 item; per i primi 4, lo studente deve esprimere il grado di accordo con quanto detto. Invece per l'ultima affermazione lo studente deve scegliere due opzioni e specificare prima e seconda scelta. Tramite la somministrazione di questo questionario e la successiva correzione e interpretazione dei punteggi è possibile comprendere se uno studente sia maggiormente orientato verso gli obiettivi di prestazione o di padronanza.

4.3 Attività e fasi

Inizialmente il progetto è stato presentato ai dirigenti e ai colleghi docenti delle scuole coinvolte. Successivamente sono stati presi i contatti con le insegnanti per effettuare le somministrazioni. Per ogni classe sono state impiegate due ore da 50 minuti, all'inizio è stata fatta una presentazione di quello che si andrà a fare, successivamente sono stati somministrati i questionari e infine è stata fatta una breve discussione prendendo come riferimento l'attività "che tipo di studente sei"? (istruzioneepadova.it), in cui vengono elencate e descritte diverse tipologie di studenti. Può essere un modo per stimolare la riflessione sulle modalità con cui affrontano lo studio. Al termine dell'attribuzione dei punteggi e analisi dei dati è prevista una breve restituzione nelle classi che hanno partecipato, sviluppata in chiave positiva, e una relazione scritta ai dirigenti scolastici. Nell'ambito della restituzione è prevista una riflessione, partendo dai risultati ottenuti, orientata a stimolare o rafforzare la consapevolezza circa l'importanza di possedere un repertorio di strategie funzionali da poter utilizzare in modo flessibile per affrontare i compiti scolastici, a seconda delle richieste poste. Inoltre si intende esplorare l'aspetto relativo al perché studiano, svolgono i compiti, aiutarli a riflettere fornendo degli spunti, su cosa sia più importante per loro, su cosa significhi prendere bei voti, piuttosto che arricchire il proprio bagaglio di esperienze.

4.4 Analisi dei dati

[tabella definitiva 1.xlsx](#) (collegamento ipertestuale alla tabella con i punteggi relativi alle quattro classi dell'Istituto Comprensivi Ciriè 1)

Il primo obiettivo cui si cerca di dare risposta riguarda la distinzione tra strategie funzionali e disfunzionali allo studio, mentre con il secondo obiettivo si cerca di comprendere se gli studenti siano in grado di monitorare l'utilizzo di tali strategie.

Si procede con un confronto tra le medie totali per ogni classe con i valori normativi attesi per l'età considerando i punteggi totali relativi all'utilità e all'uso di strategie funzionali, all'utilità e all'uso di strategie disfunzionali, alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e alla correlazione tra utilità e uso delle strategie disfunzionali, per comprendere se al fatto di considerare utile una strategia funzionale corrisponda l'effettivo utilizzo e se al fatto di considerare non utile una strategia disfunzionale corrisponda l'effettivo non utilizzo.

Si considerano le quattro classi dell'Istituto Comprensivo Ciriè 1.

Classe 1d- le medie relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,92 e 2,49. Dal confronto con i valori normativi attesi si evince che il primo valore risulta nella media (2,91 valore atteso), mentre il secondo è leggermente al di sotto del valore atteso (2,50). I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,43 e 2,26. Entrambi i punteggi sono al di sopra dei valori attesi (2,31 e 2,18). Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,42 e 0,17, si evince come entrambi i punteggi si discostino significativamente dai valori attesi per l'età (rispettivamente 0,86 e 0,70).

Classe 1a- le medie relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,99 e 2,69. Dal confronto con i valori normativi attesi risulta che entrambi si collocano al di sopra di questi valori (2,91 e 2,50).

I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,38 e 2,33. Entrambi i punteggi si collocano al di sopra dei valori medi attesi (rispettivamente 2,31 e 2,18). Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,32 e 0,14, si evince come entrambi i punteggi si discostino significativamente dai valori attesi (rispettivamente 0,86 e 0,70).

Classe 1c- le medie totali relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,83 e 2,58. Il primo valore è inferiore alla media attesa per l'età (2,91), mentre il secondo valore risulta essere superiore alla media attesa (2,50). I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,37 e 2,14. Il primo valore risulta essere superiore alla

media attesa per l'età (2,31), mentre il secondo valore risulta essere leggermente inferiore alla media attesa per l'età (2,18). Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono entrambe pari a 0,26, si evince come entrambi i valori si discostino significativamente dalle medie attese per l'età (rispettivamente 0,86 e 0,70).

Classe 1c- le medie totali relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,94 e 2,66. Entrambi i valori risultano essere superiori alle medie attese per l'età (rispettivamente 2,91 e 2,50). I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,3 e 2,22. Il primo valore risulta inferiore alla media attesa (2,31), mentre il secondo valore si colloca al di sopra della media attesa (2,18). Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,32 e 0,19, si evince come entrambi i valori si discostino significativamente dalle medie attese (rispettivamente 0,86 e 0,70).

Nel complesso nel campione considerato risulta che gli studenti siano abbastanza in grado di distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali, senza grandi differenze tra le due tipologie.

Per quanto riguarda i punteggi relativi alla coerenza tra utilità e uso delle strategie, sono stati confrontati con i valori medi attesi per l'età, ma nel complesso il fatto che siano medie che tendono ad avvicinarsi allo zero, tale fatto indica una buona coerenza.

I grafici a dispersione riportati successivamente rappresentano, per ognuna delle quattro classi dell'Istituto Comprensivo Ciriè 1, la correlazione tra i punteggi relativi al totale delle strategie funzionali usate (colonna 11 tabella, asse delle ascisse grafico) e i punteggi relativi al QC03 (colonna 12 tabella, asse delle ordinate grafico).

Per la prima classe considerata l'indice di correlazione è pari a 0,26 e indica che esiste una bassa correlazione tra le due serie di punteggi. Tale valore non si avvicina a 1 e come si evince dal grafico i vari punti non sono orientati a formare una retta.

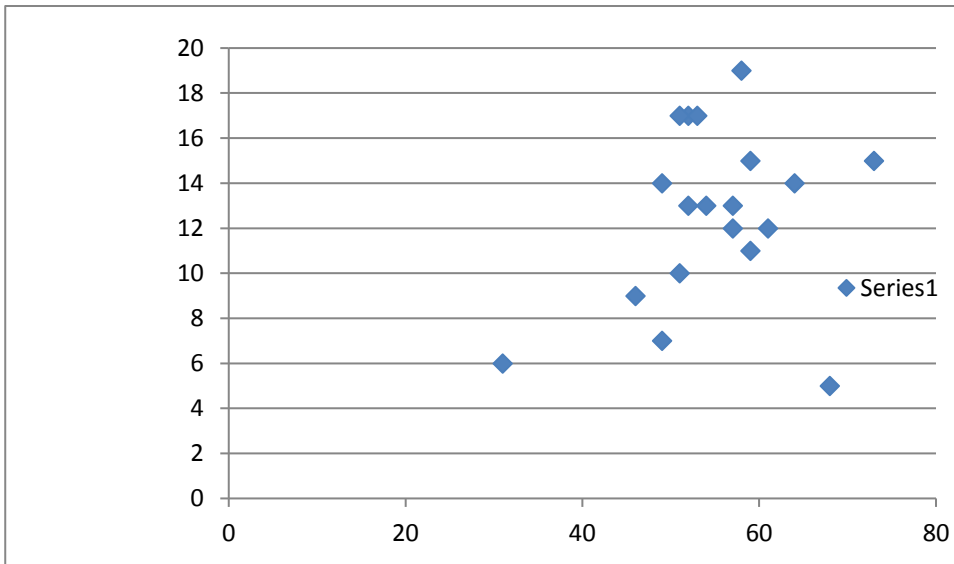


Figura 1 grafico a dispersione punteggi classe 1d (22/11)

Per la seconda classe presa in considerazione, l'indice di correlazione è pari a 0,27 e indica che esiste una bassa correlazione tra le due serie di punteggi. Tale valore non si avvicina a 1 e come si evince dal grafico i vari punti non sono orientati a formare una retta.

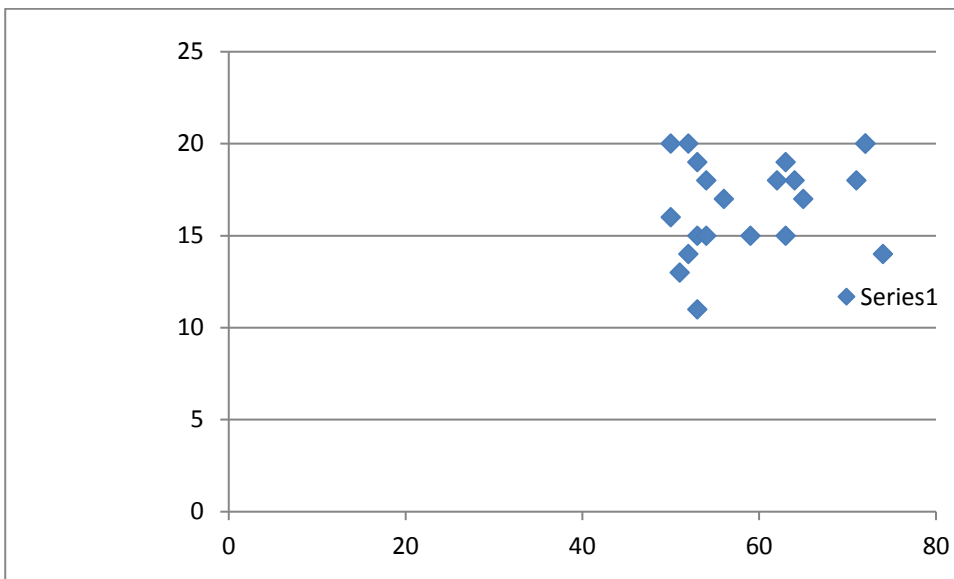


Figura 2 grafico a dispersione punteggi classe 1a (22/11)

Per la terza classe presa in considerazione, l'indice di correlazione è pari a 0,095 e indica che esiste una bassissima correlazione tra le due serie di punteggi. Tale valore non si avvicina a 1 e come si evince dal grafico i vari punti non sono orientati a formare una retta.

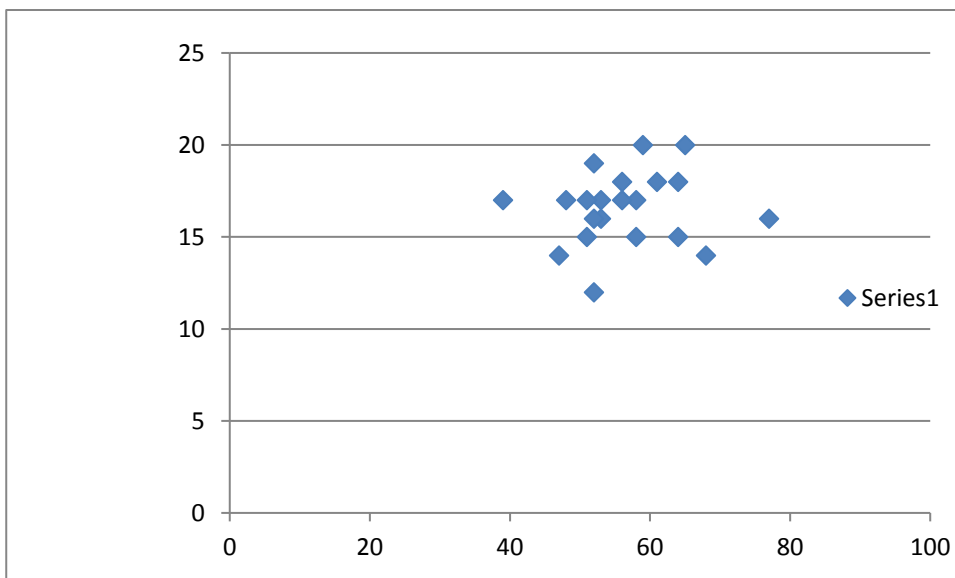


Figura 3 grafico a dispersione punteggi classe 1c (22/11)

Per la quarta classe presa in considerazione, l'indice di correlazione è pari a 0,36 e indica che esiste una bassa correlazione tra le due serie di punteggi. Tale valore non si avvicina a 1 e come si evince dal grafico i vari punti non sono orientati a formare una retta.

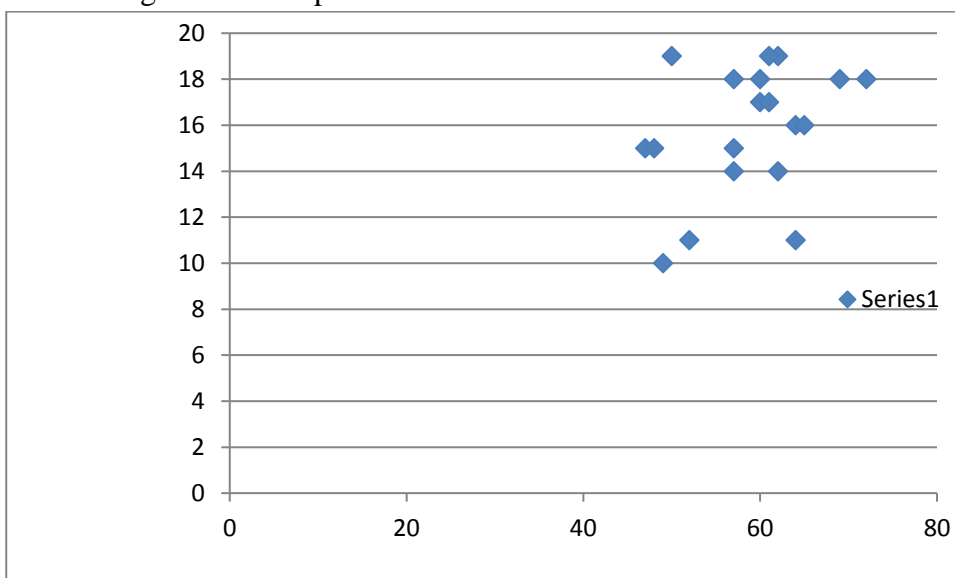


Figura 4 grafico a dispersione punteggi classe 1c (23/11)

In generale non sembra che l'utilizzo di strategie funzionali, nel campione considerato, sia orientato da obiettivi di padronanza.

Confronto con le medie degli altri due istituti

Si considerano le medie relative alle quattro classi dell'Istituto Marconi Antonelli

Per la prima classe le medie relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,88 e 2,54. Dal confronto con i valori

normativi attesi si evince che il primo valore risulta leggermente inferiore alla media (2,91 valore atteso), mentre il secondo è leggermente superiore al valore atteso (2,50).

I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,26 e 2,12. Entrambi i punteggi sono inferiori ai valori attesi. Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,34 e 0,14, si evince come entrambi i punteggi siano inferiori ai valori attesi per l'età. L'indice di correlazione è pari a 0,0959 e indica assenza di correlazione.

Per la seconda classe le medie relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,75 e 2,51. Dal confronto con i valori normativi attesi risulta che entrambi siano nella media.

I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,38 e 2,40. Entrambi i punteggi si collocano al di sopra dei valori medi attesi. Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,24 e -0,02, si evince come entrambi i punteggi si discostino dai valori attesi. L'indice di correlazione è pari a 0,068 e indica assenza di correlazione.

Si considerano i punteggi relativi alla terza classe; le medie totali relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,94 e 2,62. Il primo valore è superiore alla media attesa per l'età, come anche il secondo valore risulta essere superiore alla media attesa. I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,20 e 2,03, valori che rientrano nella media.

Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,33 e 0,17, si evince come entrambi i valori si discostino dalle medie attese per l'età.

Per la quarta classe le medie totali relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 2,52 e 2,27, il primo punteggio risulta leggermente inferiore alla media, mentre il secondo è nella media. I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari a 2,33 e 2,17. Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,25 e 0,15, si evince come entrambi i valori si discostino dalle medie attese. Per quanto riguarda i punteggi relativi alla coerenza tra utilità e uso delle strategie, sono stati confrontati con i valori medi attesi per l'età, ma

nel complesso il fatto che siano medie che tendono ad avvicinarsi allo zero, indica una buona coerenza. L'indice di correlazione è pari a 0,317 e indica assenza di correlazione.

Per la classe del collegio San Giuseppe le medie relative al totale delle strategie funzionali ritenute utili e del totale delle strategie funzionali usate sono rispettivamente pari a 3 e 2,5.

Dal confronto con i valori normativi attesi si evince che il primo valore risulta nella media, il secondo rientra perfettamente nella media. I punteggi relativi all'utilità delle strategie disfunzionali e all'uso delle strategie disfunzionali sono rispettivamente pari 2,3 e 2,2.

Entrambi i punteggi risultano leggermente inferiori ai valori attesi per l'età. Considerando le medie relative alla correlazione tra utilità e uso delle strategie funzionali e di quelle disfunzionali, che sono rispettivamente pari a 0,4 e 0,05 , si evince come entrambi i punteggi si discostino significativamente dai valori attesi per l'età. L'indice di correlazione è pari a -0,23 e indica l'assenza di correlazione tra i punteggi relativi all'uso di strategie funzionali e gli obiettivi di apprendimento.

Conclusioni

Il concetto di meta cognizione è complesso e vasto e nella ricerca sopra presentata ci si è soffermati su alcuni aspetti che lo caratterizzano e che danno comunque un'idea di questa complessità.

Il fatto di padroneggiare una determinata strategia, implica la capacità di definirla come funzionale o disfunzionale, il riconoscerne l'utilità e il saperla applicare concretamente nello studio. Non sempre questi aspetti sono presenti contemporaneamente nella concezione che un allievo possiede del modo con cui affronta lo studio. In generale i risultati ottenuti per le classi provenienti dalle tre scuole risultano essere simili. Nel complesso, dall'analisi delle medie ottenute per il campione considerato, risulta che gli studenti sanno distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali, anche se in generale sono più portati a riconoscere le strategie funzionali e vi è una situazione di concordanza tra utilità e uso di una strategia. Per cui risultano essere strategici nella coerenza tra utilizzo e uso di strategie funzionali (nonostante le medie relative alle classi dell'Istituto Comprensivo Ciriè 1 e del Collegio San Giuseppe si discostino significativamente dai valori attesi per l'età). Invece pur essendo coerenti nel ritenere utili e utilizzare le strategie disfunzionali, questo non è indice di strategicità. Potrebbe essere utile in tal senso un intervento volto a ridurre l'utilizzo delle strategie non funzionali e incentivare sempre più l'uso delle strategie funzionali partendo da una maggiore consapevolezza circa queste due tipologie. Risulta più frequente la situazione in cui al fatto di considerare utile una strategia funzionale o disfunzionale, non corrisponda l'effettivo utilizzo. Analizzando i punteggi del QC03 per il campione considerato, risulta che nel complesso gli studenti siano orientati da obiettivi di padronanza, anche se bisogna considerare il fattore della desiderabilità sociale. Invece dall'analisi delle correlazioni tra i punteggi relativi all'uso di strategie funzionali e i punteggi relativi agli obiettivi di apprendimento, risulta l'assenza di correlazioni. Per cui si può affermare che le strategie funzionali non vengono adottate nell'ottica di padroneggiare le conoscenze. Un intervento può essere impostato nell'ottica di promuovere una riflessione meta cognitiva circa l'importanza di utilizzare le strategie in maniera motivata e ponderata, tenendo sempre presenti gli obiettivi che ci si pone di raggiungere. Un limite di questa ricerca, quindi, è dato certamente dall'impossibilità di poter controllare la veridicità delle risposte date dagli alunni, ciò potrebbe essere superato forse con la collaborazione di docenti e studenti. Poi ci sono alcuni fattori che non possono essere controllati, come risposte date a caso, per poco interesse o perché difficili, risposte mancanti. Sicuramente questi dati possono rappresentare il punto di partenza per permettere agli studenti di riflettere sulla loro attività cognitiva e ai docenti di sviluppare programmi volti a potenziarne le abilità metacognitive.

Bibliografia

Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 1995 (2006)

Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin, Chiara Meneghetti, *Test AMOS 8-15 - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Erickson

Cesare Cornoldi, Beatrice Caponi, *Memoria e metacognizione*, Erickson, Trento, 1991.

Borkowski J.G., Ried M. R., Pece V. A., Kurtz B., *Impulsivity and strategy transfer. Metamemory as mediator*. *Child development*, 1983

Carr M., Borkowski J.G., Maxwell S.E., *Motivational components of underachievement*. *Developmental Psychology*, 1991

Flavell J.H. , *Metacognitive aspects of problem solving*, in L.B. Resnick, 1976

Dweck, *teoria degli obiettivi di riuscita*, 1986

Albert Bandura, *L'autoefficacia, teorie ed applicazioni*, Erickson ,2000