



MASTER IN PSICOLOGIA SCOLASTICA

TESINA

**Titolo: “La metacognizione in allievi del primo anno della
Scuola Secondaria di Primo Grado.”**

Allieva: IOLANDA SILEO

Anno: 2015-2016

Indice

Introduzione

Parte prima – le basi teoriche

1. La metacognizione	3
1.1 I modelli esplicativi nello studio sulla metacognizione	3
1.2 La metacognizione secondo il modello di Cornoldi	6
1.3 I primi studi sul funzionamento cognitivo	8
2. Lo studente metacognitivo	
2.1 Il metodo di studio: una o più fasi?	9
2.2 Le strategie: come studiare?	10
2.3 Gli obiettivi: perché studiare?	12

Parte seconda - IL PROGETTO

3. La scheda del progetto	13
4. Descrizione delle attività effettuate	14
5. Analisi dei dati	16
5.1 Confronto con le altre scuole	21
Conclusione	22
Bibliografia e Sitografia	23

Introduzione

Il lavoro proposto costituisce la fase finale del tirocinio del Master in Psicologia Scolastica ed è frutto dell'analisi della letteratura sulla metacognizione e del progetto svolto all'interno di una Scuola Secondaria di Primo Grado.

La prima parte si incentra sulle prospettive teoriche relative alla metacognizione. Si passeranno in rassegna i principali modelli teorici, con un'analisi più approfondita del modello metacognitivo di Cornoldi (1995), che rappresenta il fulcro teorico su cui si basa la parte sperimentale del lavoro. Inoltre, si parlerà dello studente metacognitivo e delle sue caratteristiche.

La seconda parte descrive il progetto, attraverso una breve premessa per introdurre l'argomento, procedendo con la specificazione degli obiettivi, del campione e delle fasi della ricerca. Il lavoro si conclude con l'analisi dei dati e con una breve riflessione di quello che emerge.

Il motivo per cui l'oggetto del progetto è la metacognizione nasce dall'interesse di indagare se negli studenti che frequentano il primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado ci sia una componente metacognitiva sulle strategie e sugli obiettivi dello studio. Inoltre, si vuole sottolineare che parte delle difficoltà che gli studenti incontrano quando affrontano un compito di apprendimento non è dovuto solo alla noia o alla mancanza di volontà, come spesso affermano i genitori e gli insegnanti, ma anche alla mancanza di un metodo di studio adeguato. Infine, si cerca di comprendere se gli studenti abbiano delle strategie di studio funzionali quando affrontano un compito, conoscenza che consente poi di progettare degli interventi mirati per dare un bagaglio di strategie funzionali agli allievi che permetta loro di essere degli studenti strategici e non solo esecutori meccanici di compiti assegnati dagli insegnanti.

Parte prima- Le basi teoriche

1. La metacognizione

Verso la fine degli anni 70 del secolo scorso, nell'ambito della psicologia cognitiva applicata all'educazione, sono comparsi i primi studi relativi alla metacognizione.

In particolare, l'interesse dei ricercatori è partito dall'analisi dei processi cognitivi, fino ad arrivare allo studio delle modalità che portano alla consapevolezza da parte del soggetto dei processi cognitivi messi in atto e al controllo di essi.

Sono stati elaborati vari modelli esplicativi, attraverso i quali si sono evidenziate le diverse variabili cognitive, motivazionali, personali e situazionali che portano alla riflessione sui processi di apprendimento.

Il concetto di metacognizione ha assunto un significato sempre più ampio, includendo sia la consapevolezza dei propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva), che l'attività di controllo esercitata su questi processi (processi metacognitivi di controllo).

Uno degli sviluppi applicativi di questo concetto è quello didattico poiché si è sottolineato nei vari studi il ruolo fondamentale delle componenti metacognitive come variabili in grado di condizionare le modalità con cui un individuo apprende. L'efficacia della didattica metacognitiva è stata verificata in svariati campi, quali le prestazioni di memoria, la lettura, la comprensione del testo, la matematica, la scrittura, le strategie e gli obiettivi. In questo lavoro, si prenderanno in considerazione soprattutto questi ultimi due aspetti.

1.1 I modelli esplicativi nello studio sulla metacognizione

Attualmente si tende a suddividere la metacognizione in due ampi settori: quello della conoscenza metacognitiva e quello dei processi metacognitivi di controllo (Flavell e Wellman, 1977). Cornoldi (1995) sottolinea che la conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale e include autopercezioni, sentimenti, nozioni, impressioni.

I processi metacognitivi di controllo riguardano invece la capacità di verificare l'andamento della propria attività cognitiva e di mettere in atto delle strategie. La componente di controllo svolge i seguenti ruoli: valutare il grado di difficoltà, mettere in atto strategie per risolvere in maniera efficace il compito, verificare se si raggiungono i risultati desiderati.

Il settore di interesse dei primi studi sulla metacognizione è la metamemoria.

In particolare, il primo modello esplicativo è stato quello di Flavell e Wellman (1977), il quale mette in evidenza la necessità, per l'individuo, di padroneggiare quattro tipologie di informazioni per poter sviluppare una conoscenza metacognitiva:

- attribuzioni personali: saper individuare le situazioni che possono mettere in difficoltà o che, al contrario, possono facilitare le operazioni che si compiono e il livello di coinvolgimento;
- caratteristiche del compito: le informazioni disponibili sul lavoro che deve essere effettuato e sulle modalità di affrontare i compiti o più in generale le situazioni di apprendimento;
- strategie impiegabili per affrontarlo: le modalità per affrontare concretamente i compiti (quali operazioni? in che sequenza? quali le alternative?);
- condizioni nelle quali deve essere effettuato il compito: tempo, grado di difficoltà, situazione ambientale.

Tuttavia, questo modello ha il limite di non spiegare come le diverse conoscenze metacognitive vengano collegate dal soggetto.

A tal proposito, Flavell (1979) ha proposto un modello più centrato sul controllo. L'autore pone quattro componenti per spiegare il controllo dei compiti cognitivi:

- le mete cognitive: obiettivi impliciti o espliciti che ci si pone di raggiungere;
- le conoscenze metacognitive;
- le esperienze metacognitive: il vissuto emozionale legato all'esperienza di apprendimento;
- gli atti cognitivi: le funzioni e le strategie.

Anche Wellman (1983) propone un modello nel quale si distinguono cinque livelli di conoscenze metacognitive. A un primo livello c'è il riconoscimento dell'esistenza dei processi cognitivi; poi vi è la conoscenza dei diversi processi cognitivi. Ad un terzo livello entrano in gioco i fattori che influenzano il compito. Ad un quarto livello ci sono le interazioni fra i processi, per arrivare, con il quinto a controllare, monitorare e valutare cosa si è appreso.

Diversamente da Flavell e Wellman, Brown (1987) sottolinea che la metacognizione è il controllo stesso dei processi. Il controllo avviene secondo varie fasi: rendersi conto dell'esistenza di un problema; saper predire la propria prestazione; pianificare l'attività cognitiva; registrare e guidare l'attività cognitiva in relazione agli obiettivi.

Molto importante è il modello di Borkowski (1988), che mette in evidenza una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, situazionali e personali alla base sia della capacità di conoscenza sia del controllo metacognitivo; delineano cioè quello che chiama un “buon elaboratore di informazioni”. Le caratteristiche che l’autore riporta sono:

- conoscere varie strategie di apprendimento;
- capire quando, in quali contesti e perché le strategie sono importanti;
- credere che le capacità mentali possono crescere;
- credere nell’impegno;
- essere intrinsecamente motivato, orientato al compito e fissare obiettivi di padronanza;
- non temere il fallimento, ma capire che è necessario per il successo;
- possedere molteplici e concrete immagini di “possibili Sé”;
- possedere conoscenze adeguate e approfondite di molti argomenti.

Quindi un “buon elaboratore di informazioni” possiede queste caratteristiche. Tuttavia, l’autore sottolinea che le stesse non devono essere apprese in modo meccanico, ma all’interno di uno specifico contesto e sostenute dalla società, dalla scuola e dalla famiglia.

Il modello considera la metacognizione come un sistema complesso nel quale le componenti interagiscono tra di loro. Infatti, oltre alla conoscenza strategica specifica (grazie alla quale l’individuo conosce le strategie), anche la conoscenza strategica generale, che riguarda il sistema di credenze e l’importanza attribuita all’impegno personale, svolge un ruolo importante. In altre parole, il bambino, ma anche lo studente più grande, impara gradualmente a usare strategie appropriate per risolvere un compito e, attraverso il feedback che riceve, apprende ad attribuire i successi all’impegno e all’uso corretto di strategie e l’insuccesso al mancato utilizzo di strategie adeguate. Le attribuzioni e le motivazioni, a loro volta, incidono sul desiderio di affrontare il compito (De Beni e Moe, 2000).

Quando il bambino raggiunge una buona pratica con specifiche strategie in determinati compiti, il processo diventa più semplice e automatico.

Il “buon utilizzatore di strategie” è chi conosce le strategie e l’utilità di esse, sa come usarle e quando usarle, selezionarle e controllarne l’efficace durante l’esecuzione. Inoltre, crede nell’impegno, è intrinsecamente motivato e orientato al compito, non teme il fallimento poiché concepisce le prove di valutazione come opportunità di apprendimento.

Su una linea molto prossima a quella del gruppo di Borkowsky si muovono anche Cornoldi e il gruppo MT di Padova (Cornoldi, 1995; Cornoldi, De Beni, Zamperlin & Menegatti, 2005). Il

presente lavoro nasce dall'analisi e dall'utilizzo, a livello teorico e pratico, di questo modello. Di seguito verranno approfondite le basi teoriche.

1.2 La metacognizione secondo Il modello di Cornoldi

Cornoldi e il Gruppo Mt di Padova di Padova distinguono, nel loro modello, tra conoscenza metacognitiva di base, definita atteggiamento metacognitivo, ed i processi cognitivi di controllo.

Nella definizione di Cornoldi e Caponi (1991), l'atteggiamento metacognitivo "riguarda la generale propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla: essa può aiutare il bambino anche quando egli non possiede conoscenze metacognitive specifiche utili per il caso proposto" (p. 12).

Le componenti metacognitive sono:

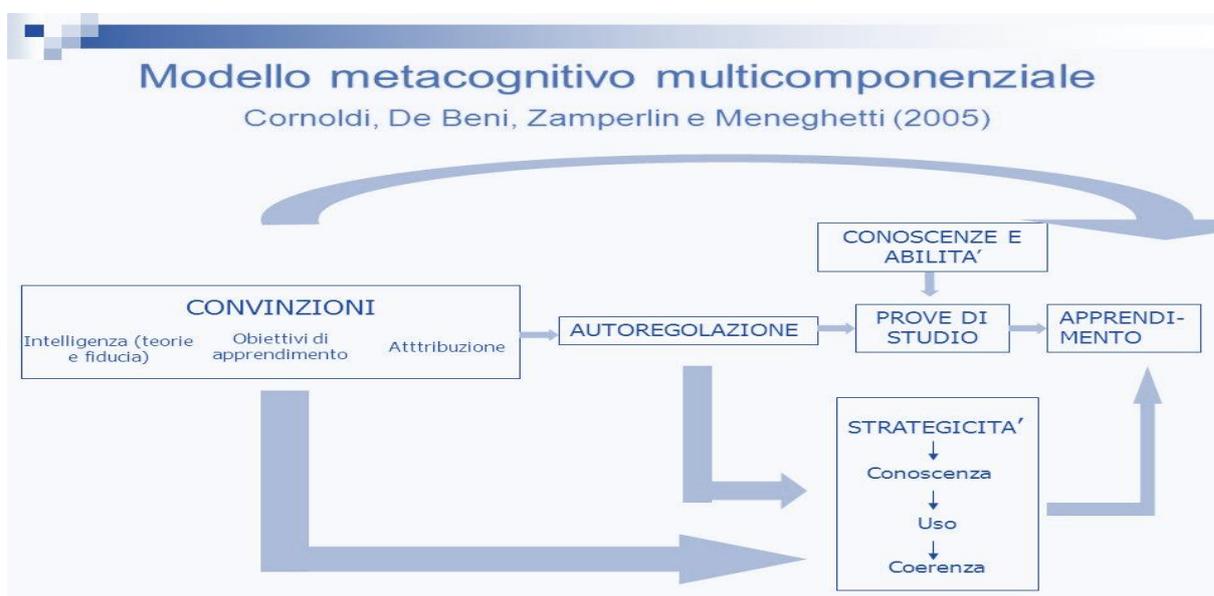
- elaborazione profonda: apprendimento ottenuto tramite strategie di rielaborazione e non mediante l'applicazione rigida di tecniche prestabilite o prescritte;
- organizzazione: abilità di calcolare e predisporre il tempo necessario a portare a termine il carico di studio assegnato, conciliandolo con altre attività extrascolastiche;
- credenze sul funzionamento intellettuale: lo studente può possedere teorie "statiche", secondo cui le abilità di osservazione, riflessione, memoria, siano "talenti naturali" e quindi non modificabili con l'esperienza e l'apprendimento o, può possedere teorie definite "incrementali", che considerano il funzionamento modificabile e migliorabile attraverso l'apprendimento;
- intelligenza: questa dimensione è una specificazione della precedente dimensione. Mentre quest'ultima indaga le convinzioni sul funzionamento mentale in generale, in questo caso si analizzano le credenze dell'intelligenza, che può essere intesa come una dote superiore che pochi hanno, o come una qualità modificabile e migliorabile attraverso le esperienze. In entrambi i casi, sia per la credenza sul funzionamento intellettuale che per l'intelligenza, la seconda concezione è più funzionale all'apprendimento;
- obiettivi di apprendimento: si distinguono in obiettivi di prestazione e di padronanza. Verranno approfonditi più avanti, quando si parlerà dello studente metacognitivo.
- aspetti emotivi: in particolare si fa riferimento all'ansia. Questa componente può essere transitoria o stabile. L'ansia di tratto è una caratteristica stabile della personalità, nonché pervasiva, poiché si riflette in tutte le attività e quindi anche nello studio. L'ansia di

tratto può incidere in maniera negativa nello studio perché lo studente è talmente sopraffatto da un turbinio di emozioni e sensazioni legate all'ansia che non riesce a catalizzare le energie verso il compito.

L'ansia di stato invece è transitoria e si presenta in determinate circostanze, come ad esempio l'interrogazione o il compito in classe. È fondamentale sottolineare che l'ansia di stato non è sempre negativa, ma è funzionale perché consente di mobilitare energie necessarie per affrontare più prontamente un compito. Tuttavia, non deve essere eccessiva, perché in tal caso può diventare paralizzante e minare il raggiungimento di un obiettivo;

- **autoefficacia:** uno studente con alto livello di autoefficacia crede di poter riuscire in un compito, dunque è portato ad impegnarsi con fiducia, tollerando anche eventuali frustrazioni e persistendo nel compito, senza arrendersi di fronte alle difficoltà. Al contrario, chi ha una bassa autoefficacia, non investe in un compito perché crede che non ce la farà ed è convinto di non poterlo affrontare. Non impegnandosi, i risultati saranno negativi e il soggetto risconterà un insuccesso che confermerà l'ipotesi iniziale, innescando così un processo chiamato profezia che si auto-avvera.

L'attività di controllo metacognitivo, invece, si concretizza nella scelta, nell'applicazione e nella valutazione delle strategie adeguate alla soluzione di un qualsiasi compito di apprendimento. Si tratta del tentativo di tenere sotto controllo le operazioni che ricorrono in ogni esperienza di problem solving. Un altro aspetto messo in evidenza riguarda i processi di previsione, cioè la possibilità di formulare giudizi preventivi sui risultati.



1.3 I primi studi sul funzionamento cognitivo

Molti anni di studi sulla metacognizione hanno evidenziato come, già in età prescolare, i bambini siano in grado di operare semplici riflessioni circa il funzionamento della propria attività cognitiva. Crescendo, essi maturano una propria teoria della mente, cioè una specifica sensibilità metacognitiva (Premack e Woodruff, 1978). Con il termine Teoria della mente si fa riferimento a un insieme di abilità e di conoscenze che prima erano solite appartenere alla cosiddetta “psicologia intuitiva” o del senso comune. Avere una teoria della mente significa riuscire ad attribuire stati mentali, ovvero credenze, emozioni, desideri, intenzioni, pensieri, a sé e agli altri e assumere il proprio e l'altrui comportamento (Sempio et al., 2005). Le ricerche in questo settore hanno preso lo spunto da un lavoro di Premack e Woodruff (1978) sulla capacità degli scimpanzé di attribuire stati mentali all'uomo e di prevederne il comportamento. Successivamente, Wimmer e Perner (1983) hanno elaborato un paradigma denominato “compito della falsa credenza”. In questa situazione, conosciuta anche come “compito di Sally e Anne” dal nome dei personaggi, viene presentata ai bambini una scenetta con due bambole che giocano con un oggetto. Il primo personaggio colloca l'oggetto in un contenitore ed infine esce. In sua assenza, il secondo personaggio sposta l'oggetto dal contenitore dove era stato sistemato ad un altro. Successivamente il primo personaggio rientra dichiarando che andrà a prendere l'oggetto. A questo punto si chiede al bambino sottoposto al compito della falsa credenza di prevedere dove il personaggio andrà a cercare l'oggetto. La risposta corretta (“lo cercherà dove l'aveva collocato”) rappresenta il riconoscimento della falsa credenza, cioè si rende conto che il personaggio possiede una rappresentazione della realtà diversa dalla situazione effettiva. I bambini di tre anni falliscono in questo compito, mentre gli studi mostrano che a quattro anni i bambini lo risolvono in maniera brillante (Wimmer e Perner, 1983). Da questi risultati sembrerebbe che nel bambino con sviluppo normale la teoria della mente cominci a svilupparsi intorno ai quattro anni.

La scoperta della mente propria e altrui sarebbe una progressiva conquista evolutiva che pone le basi per le successive applicazioni di tipo metacognitivo.

2. Lo studente metacognitivo

2.1 Il metodo di studio: una o più fasi?

Anderson (1978) definisce lo studio come un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere il testo in maniera attenta per comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova.

Due sono le caratteristiche dello studio: l'intenzionalità e l'autoregolazione. L'intenzionalità implica l'attenzione, la concentrazione e la necessità di avere degli obiettivi di apprendimenti che siano raggiungibili, ben definiti e chiari. Con il termine autoregolazione si intende la capacità da parte dello studente di riuscire a gestire l'attività di studio e di conoscere strategie e saperle applicare in maniera efficace. Queste due componenti danno luogo al cosiddetto atteggiamento strategico (Cornoldi et al., 2005). Quindi, lo studente metacognitivo possiede strategie di studio, controllabili e consapevoli attuate con lo scopo di apprendere.

Un insieme strutturato e coordinato di strategie di studio costituisce un metodo di studio. Prima di parlare di strategie, è bene approfondire i passaggi del metodo di studio.

Uno dei metodi di studio più conosciuti è il metodo di Robinson (1970) che prevede sei fasi:

- Preview (scorsa preliminare);
- Question (porsi domande);
- Read (leggere);
- Reflect (riflettere);
- Recite (ripetere);
- Review (ripassare).

Nella prima fase lo studente metacognitivo dovrà individuare i contenuti da studiare, sfogliare il testo, leggere le didascalie e i grafici.

Nella seconda fase, lo studente metacognitivo sarà impegnato a formulare interrogativi sui contenuti da studiare. Porsi delle domande significa individuare le fasi successive di studio e richiamare le conoscenze precedenti apprese.

Nella terza fase, l'allievo dovrà effettuare una prima lettura del materiale senza sottolineare e annotare. Questo verrà fatto nella quarta fase, in cui si dovrà leggere nuovamente il materiale con lo scopo di approfondire e riflettere sui contenuti. Le ultime due fasi, sebbene simili, hanno scopi diversi. Ripetere infatti significa verificare la conoscenza di quanto studiato, mentre ripassare ha l'obiettivo di fissare i concetti principali e inserire nuove informazioni in una visione globale. Il ripasso va pianificato, riduce l'ansia da interrogazione, consente di verificare

la propria preparazione, consolidare le informazioni apprese e organizzare la propria esposizione orale. In maniera concreta, questa fase si attua ripetendo con un discorso completo, facendo uso di diagrammi, tabelle e schemi e attraverso la ripetizione con un compagno.

Comunque è bene sottolineare che non esiste un metodo di studio valido per ogni situazione e che avere un buon metodo di studio non significa necessariamente raggiungere un buon risultato. I buoni risultato dipendono anche dalla materia, dai testi di studio, dalle strategie di studio e dalle convinzioni e modi di vivere che ogni studente ha nei confronti delle situazioni di apprendimento. L'intervento strategico dovrebbe tener conto delle caratteristiche di chi studia, delle abilità e dei suoi atteggiamenti.

2.2 Le strategie: come studiare?

Il successo scolastico richiede una flessibilità cognitiva che permetta di affrontare le diverse situazioni di apprendimento utilizzando strategie appropriate. Quindi, la didattica metacognitiva richiede allo studente di acquisire un atteggiamento responsabile e attivo rispetto all'apprendimento.

Ciascun allievo predilige particolari modalità di elaborazione delle informazioni. Si parla a tal proposito di “stili cognitivi”, cioè modalità preferenziali con cui gli individui elaborano l'informazione (Sternberg, 1998). Gli stili cognitivi tendono a “stabilizzarsi nel tempo attraverso un processo di tipo circolare, per cui l'adozione di uno stile preferito conduce a risultati migliori” (De Beni, Pazzaglia, Molin, Zamperlin, 2001). I risultati incentivano, a loro volta, l'utilizzo delle stesse procedure (strategie risolutive) in situazioni simili. Lo stile cognitivo, quando viene applicato alle situazioni di apprendimento, prende il nome di stile di apprendimento e rappresenta il modo in cui un allievo fissa, organizza e recupera le informazioni.

Cornoldi e DeBeni (2001) suddividono gli stili cognitivi in:

- Sistemático/intuitivo: lo stile sistemático si caratterizza per una procedura a piccoli passi, dove vengono analizzati tutti i dettagli, mentre lo stile intuitivo porta in maniera rapida alla conclusione senza analizzare i dettagli;
- Globale/analitico: lo stile globale si basa su una visione d'insieme del compito e delle informazioni, mentre lo stile analitico richiede una visione dettagliata e più approfondita.

- Impulsivo/riflessivo: riguarda i processi decisionali. Il soggetto che utilizza il primo stile riflette poco prima di rispondere, prende le decisioni in fretta e spesso commette errori, mentre chi usa il secondo pensa molto prima di dare una risposta, ha bisogno di tempo per procedere, commette meno errori.
- Verbale/visuale: il primo tipo utilizza il canale verbale, cioè utilizza le parole per imparare o affrontare un compito, il secondo apprende più facilmente per immagini.
- Convergente/divergente: si riferisce ai due tipi di pensiero. Il convergente privilegia soluzioni condivise, mentre il divergente procede autonomamente e produce soluzioni originali e creative.

Oltre agli stili cognitivi, cioè che distingue uno studente dall'altro è l'utilizzo delle strategie. Le strategie sono classificate in relazione alla fase di studio: organizzazione, comprensione e memorizzazione (Cornoldi, De Bene, Zamperlin e Meneghetti, 2005).

Con il termine "strategie di organizzazione" si fa riferimento alla capacità di saper studiare in modo diluito nel tempo; definire un piano giornaliero, settimanale e/o mensile, schematizzando i momenti dedicati allo studio e allo svago. Il piano deve essere il più possibile realistico e aggiornato attraverso un monitoraggio continuo, attando delle pause che consentano un incontro tra le attività scolastiche ed extrascolastiche.

Con "strategie di comprensione" si fa riferimento alla lettura, cioè al processo di codifica, e alla comprensione, ossia al processo di astrazione del significato del testo. Tra le strategie di comprensione rientrano: effettuare schemi organizzativi di conoscenze, cioè prima di iniziare a leggere e a studiare bisogna chiedersi che tipo di testo si ha davanti; scorrere il testo richiamando conoscenze precedenti e facendo previsioni, cioè in base ai titoli e alle figure farsi un'idea sull'argomento; dividere il testo in modo ottimale, ossia considerare l'argomento, le conoscenze possedute, la lunghezza del testo e i tempi di attenzione, decidere in anticipo come suddividere un capitolo; fare ipotesi e verificarle sul testo e quindi sulla base dei titoli e delle figure prevedere di cosa parlerà il testo; fare previsioni sulla base delle conoscenze date dal testo, cioè inferire cosa potrà essere scritto dopo; individuare le parti più importanti durante la seconda e la terza lettura e sottolinearle; porsi domande per verificare la comprensione alla fine della seconda o terza lettura; comprendere le figure e integrarle con il testo, cioè analizzare le figure e integrare le informazioni con la parte scritta (doppia codifica) (De Beni e Zamperlin, 1993).

Infine, possedere le "strategie di memorizzazione" significa riuscire a comprendere l'uso di strategie per immagazzinare le informazioni in maniera significativa. Le strategie di

memorizzazione sono: utilizzare le figure come sussidio mnemonico; riassumere le parti importanti collegandole tra di loro; riassumere con parole-chiave o con testo sintetico; costruire schemi; formare immagini mentali dei termini concreti; concretizzare i concetti astratti, formando immagini mentali; ripassare.

Saper usare le strategie però non basta. Uno studente metacognitivo è in grado di attuare un'elaborazione attiva del materiale. L'elaborazione attiva richiede l'uso di strategie di studio, creare collegamenti tra le nuove conoscenze e quelle già possedute e distinguere ciò che è chiaro da ciò che non lo è.

Le strategie possono inoltre essere scritte e non scritte. La strategia scritta più elaborata è quello di costruire diagrammi o schemi che consentono di creare collegamenti tra le parti del testo ed è un modo veloce per consultare le informazioni quando è il momento di ripassare. Le altre strategie scritte sono: sottolineare, evidenziare e cerchiare, annotare o copiare parole, riassumere con parole proprie. Invece, tra le strategie non scritte più elaborate vi è l'uso di mnemotecniche, come collegare un concetto a una immagine o a una parola chiave. Le altre strategie non scritte sono: ripetere, autointerrogarsi, costruire modelli mentali e fare collegamenti, immaginare.

2.3 Gli obiettivi: perché studiare?

Gli obiettivi possono essere definiti come un modello o un pattern integrato di credenze, attribuzioni ed emozioni (Weiner, 1986) che guidano le intenzioni dell'individuo.

In particolare, gli obiettivi di apprendimento possono essere distinti in obiettivi di prestazione e di padronanza (Cornoldi et al., 2005). I primi servono per mostrare agli altri la propria abilità cognitiva; lo studente si impegna in un determinato compito per raggiungere un buon voto o per compiacere gli insegnanti e i genitori. Quando invece lo studente apprende con l'obiettivo di migliorare le proprie conoscenze e le proprie competenze allora si parla di obiettivo di padronanza. Quest'ultimi sono più funzionali allo studio efficace e metacognitivo. Tuttavia, è utile sottolineare che entrambi gli obiettivi sono universali e "normali", anche se gli obiettivi di padronanza portano a una maggiore occasione di crescita nell'ambito dell'apprendimento. Gli studenti possono avere obiettivi multipli e quindi se uno studente, quando affronta un compito in una determinata circostanza, ha un obiettivo di prestazione, ciò non vuol dire che egli avrà sempre obiettivi di prestazione. Questa nuova prospettiva multidimensionale suggerisce come i diversi tipi di obiettivi e di apprendimento possano interagire tra di loro e che possedere obiettivi multipli è associata ad alti livelli di motivazione e di self-efficacy.

Parte seconda - IL PROGETTO “La metacognizione in allievi del primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado”.

Il progetto denominato “La metacognizione in allievi del primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado” si è svolto presso il Collegio San Giuseppe, in via San Francesco da Paola n° 26, e ha coinvolto gli alunni della classe Prima, sezione A. Le date e l’orario in cui si è svolto il laboratorio è stato concordato con la Dirigente della Scuola dopo aver presentato il progetto sia al Direttore che alla Dirigente stessa. Quest’ultima ha assunto il ruolo di coordinatrice, avvisando gli altri colleghi. Di seguito sarà presentata la scheda del progetto, in cui sono descritte le finalità, i destinatari e il modo in cui è stato strutturato. La seconda parte di questo capitolo è dedicata alla descrizione più dettagliata delle attività effettuate, per ogni incontro.

3. La scheda del progetto

Premessa

Da quasi cinquant'anni si è sviluppato un interesse, nell’ambito della psicologia cognitiva applicata all'educazione, per il tema della metacognizione.

Questa comprende sia la consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi, sia l’attività di controllo esercitata sui processi stessi.

Con il presente progetto si intende esplorare se, in alunni che hanno appena iniziato il primo anno della Scuola Secondaria di Primo grado, sia presente la metacognizione; altresì, si prenderà in considerazione e si esplorerà l'ambito delle strategie di studio poiché è stato dimostrato che, durante il processo di apprendimento, la variabile strategica può avere una grande importanza, facilitando il lavoro dello studente, soprattutto nello svolgimento dei compiti più difficili. Infine, si cercherà di indagare se l’uso di strategie funzionali sia correlato agli obiettivi di padronanza, di prestazione o ad entrambi.

Finalità

Comprendere se all'interno del campione vengono utilizzate delle strategie di studio e se gli studenti ne hanno una conoscenza metacognitiva.

Nello specifico ci si chiede:

- gli studenti sanno distinguere tra le strategie funzionali e disfunzionali allo studio?
- gli studenti utilizzano le strategie che ritengono funzionali allo studio?
- gli studenti sono in grado di monitorare l’utilizzo di tali strategie?

Un'altra domanda a cui si cercherà di dare risposta è se esiste una correlazione tra l'obiettivo di apprendimento e l'utilizzo di strategie di studio.

In particolare, si analizzeranno i dati provenienti dalla propria scuola di riferimento per poi soffermarsi su un confronto dei dati ricavati dal lavoro di altre due colleghe che hanno svolto il medesimo progetto in altre due scuole.

Destinatari

I destinatari del progetto sono gli allievi frequentanti il primo anno della Scuola Secondaria di Primo Grado, provenienti da tre istituti, l'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli di Torino, l'Istituto Comprensivo Ciriè 1 e il Collegio San Giuseppe di Torino. In totale saranno coinvolte 10 classi.

Organizzazione

Il progetto è strutturato in 2 incontri. Il primo incontro, della durata di 2 ore, prevede la somministrazione dei questionari e una breve attività che ha come tema lo studio. Il secondo invece prevede una breve restituzione agli alunni di 15 minuti. Entrambi gli incontri si svolgono durante l'orario scolastico.

4. Descrizione delle attività effettuate

Il primo incontro, tenutosi il 23 novembre, dalle 8:00 alle 10:00, aveva come obiettivo quello di somministrare i questionari della batteria AMOS 8-15 sulla metacognizione.

L'organizzazione è stata la seguente:

- a) Presentazione del progetto e dei suoi obiettivi: ho spiegato loro chi ero, che l'incontro sarebbe durato due ore e che il tema dell'incontro era lo studio. La presentazione generale della tematica ha consentito agli allievi di stare più rilassati durante la somministrazione dei questionari e di rispondere senza essere condizionati sul tema.
- b) Conoscenza reciproca: è stato chiesto agli allievi di fare una breve presentazione di sé, dicendo una cosa che piace loro fare o quello che volevano fare da grandi. Questa fase è stata importante e necessaria per creare un clima più disteso e creare una conoscenza reciproca, sia tra lo psicologo e gli allievi sia tra gli allievi stessi. È stato possibile infatti condividere esperienze e hobby comuni, attraverso un confronto attivo e partecipe. Il tempo della presentazione è durato all'incirca 30 minuti.
- c) Somministrazione dei questionari: sono stati somministrati 3 questionari nel seguente

ordine: QS1 (questionario sull'utilità delle strategie), QC30 (questionario sugli obiettivi di apprendimento), QS2 (questionario sull'uso delle strategie). Il tempo di somministrazione è durato all'incirca 45 minuti.

- d) Breve attività sullo studio: terminata la fase di somministrazione, è stata introdotta una breve attività che aveva come tema lo studio. A ciascun allievo è stato distribuito un foglietto bianco con la consegna di scrivere la prima parola che facesse venire loro in mente lo studio. In seguito, i fogliettini vengono messi in un contenitori. Tre alunni, su richiesta dello psicologa, pescano un bigliettino, leggendo ad alta voce la parola. A questo punto, viene chiesto agli alunni cosa ne pensano della parola pescata, se condividono o meno quello che è stato scritto, invitandoli a riflettere su cosa richiama loro questa parola. Sono stati pescati solo tre bigliettini sia perché gli allievi si sono soffermati con curiosità e partecipazione alle parole pescate sia per il poco tempo a disposizione.

Le parole scritte sono state: “che noia e piango”, “impegno e volontà”, “studiare, sottolineare, memorizzare, schematizzare”, “cose nuove”, “mappe sperimentali più i disegni”, “dire a parole proprie”, “cose noiose e che fanno perdere tempo ma almeno impari qualcosa”, “prima dovere e poi il piacere”, “NOIA!!!!!!!!!!!!”, “leggo”, “attenzione/impegno/tempo”, “molto impegno e volontà”, “sottolineare leggere”, “che NOIA studiare”, “1) riposarmi, 2) giocare alla play, 3) pensare alle lezioni più belle, 4) pensare ai miei fratelli più grandi che verranno qua, 5) pensare alla mia famiglia”, “1. Ripetere, 2. studiare”, “ripetere l'argomento”, “responsabilità”, “impegno e tanto tempo”, “tempo per imparare (senza riposo) e per pensare a qualcosa di furbo”, “copiare le pagine del libro di inglese”, “rileggere con attenzione i testi”.

Tra queste, le ultime tre sono quelle pescate e su cui gli allievi si sono soffermati. È emerso in generale, un senso di noia (ad esempio quando viene chiesto loro di ricopiare le pagine del libro di inglese), che è la parola che si ripete di più, ma al contempo un senso di responsabilità e l'importanza dello studio per apprendere nuove cose e diventare più “furbi”, come scrive uno degli alunni.

- e) Fase conclusiva: fase dei saluti e dei ringraziamenti. Gli allievi sono stati ringraziati del tempo che hanno dedicato, dell'impegno mostrato anche durante la compilazione dei questionari e della grande partecipazione, rendendo l'incontro stimolante fino alla fine.

La classe è risultata fortemente partecipativa, curiosa e stimolante. Il gruppo ha risposto in maniera sufficientemente buona agli obiettivi e alle richieste. Le dinamiche createsi sono state fondamentali per svolgere al meglio il progetto.

5. Analisi dei dati

La fase di somministrazione dei questionari è seguita dalla fase di analisi dei dati. Si sono calcolati i punteggi di ciascun alunno per tutti e tre i questionari. Successivamente, è stata calcolata la media e la coerenza strategia tra l'utilità e l'uso delle strategie. Infine attraverso la correlazione di Pearson, è stata calcolata la correlazione tra l'uso delle strategie con gli obiettivi. Di seguito i maggiori dettagli.

Tabella 1. Punteggi del QS1

Colonna1	Colonna3	Colonna4	Colonna6	Colonna7
NOME	TOT UTILITA' +	MEDIA UTILITA' +	TOT UTILITA' -	MEDIA UTILITA' -
02A	61	2,7	22	2,2
03A	97	4,4	29	2,9
05A	78	3,5	27	2,7
06A	70	3,1	23	2,3
08A	59	2,6	23	2,3
09A	94	4,2	28	2,8
10A	58	2,6	20	2
12A	68	3	23	2,3
13A	67	3	23	2,3
14A	61	2,7	15	1,5
15A	55	2,5	23	2,3
16A	63	2,8	21	2,1
18A	50	2,2	18	1,8
19A	67	3	28	2,8
20A	60	2,7	20	2
21A	71	3,2	26	2,6
22A	66	3	25	2,5
MEDIA CLASSE	67,3	3	23,1	2,3
r di Pearson	-0,23			

Nella “Colonna 1” sono riportati gli alunni della classe. I numeri partono dal due (alcuni mancano, ad esempio il 17) a causa dei questionari annullati per mancanza di risposte o per risposte nulle. Infatti, gli alunni della classe presenti sono 22, ma solo 17 sono i questionari analizzati. Nella “Colonna 2” è riportata la classe e la sezione. Dalla “colonna 3 alla colonna 7” sono riportati rispettivamente i punteggi di ciascun alunno dell’utilità delle strategie funzionali (indicato con il simbolo “+”), la media dell’utilità delle strategie funzionali, i punteggi dell’utilità delle strategie disfunzionali (indicato con il simbolo “-“) e le medie dei punteggi delle strategie disfunzionali. Inoltre, nella riga “MEDIA DI CLASSE” sono riportati le medie della classe di ciascuna colonna di punteggi. Dell’ultima riga, quella sulla “r” di Pearson, si parlerà più avanti.

Si ricorda che con il termine “utilità” si fa riferimento a quanto le principali strategie di studio sono ritenute importanti da chi compila lo strumento (Cornoldi et al., 2005).

Facendo un confronto fra la media dei punteggi ottenuti (le righe evidenziate in grigio) con i valori normativi distinti per classe (i valori normativi utilizzati sono quelli forniti dal test AMOS) (si veda Cornoldi et al., 2005) si evince che i punteggi sono nella media, sia per quanto riguarda l’utilità delle strategie funzionali ($p=3$) che per quelle disfunzionali ($p=2,3$). Quindi gli studenti in media riescono a distinguere quali sono le strategie funzionali e quali sono quelle disfunzionali, anche se si evidenzia un più facile riconoscimento delle strategie funzionali rispetto a quelle disfunzionali.

Procediamo adesso con l’analisi dei dati del secondo questionario (tab 2.)

Tab 2. Punteggi del QS2

Colonna8	Colonna9	Colonna10	Colonna11
TOT USO +	MEDIA USO +	TOT USO -	MEDIA USO -
49	2,2	18	1,8
71	3,2	30	3
45	2	21	2,1
61	2,7	27	2,7
59	2,6	29	2,9
60	2,7	24	2,4
49	2,2	18	1,8
52	2,3	26	2,6
57	2,5	22	2,2
53	2,4	13	1,3
54	2,4	24	2,4
63	2,8	19	1,9
50	2,2	17	1,7
68	3	30	3
52	2,3	22	2,2
66	3	25	2,5
58	2,6	20	2
56,8	2,5	22,6	2,2

Nella Tab 2. sono riportati i punteggi del secondo questionario relativo alle strategie, il QS2, che misura l'uso delle strategie funzionali e disfunzionali. Il termine "uso" fa riferimento a quanto gli studenti ritengono di utilizzare le strategie proposte nello strumento.

Nella "colonna 8" sono riportati i punteggi dell'uso delle strategie funzionali. Nella "colonna 9", sono riportate invece le medie di ciascun punteggio. Nelle ultime due colonne sono riportati rispettivamente i punteggi totali dell'uso delle strategie funzionali e le medie di ciascun punteggio dell'uso delle strategie funzionali. Nell'ultima riga sono riportati le medie della classe. Confrontando le medie della classe (riga evidenziata in grigio) con i valori normativi distinti per classe, si evince che i punteggi ottenuti sono nella media ($p=2,5$) ($p=2,2$). Proseguendo con l'analisi dei dati (Tab 3.) si valuta se gli studenti hanno o meno una buona

“coerenza strategica”, confrontando le risposte date al primo e al secondo questionario. Questo dato valuta la distanza tra una dimensione associata al sé ideale (quello che lo studente pensa sia utile fare) e una dimensione associata al sé reale (quello che lo studente fa realmente) (Cornoldi et al., 2005). La coerenza strategica delle strategie funzionali si ottiene dalla differenza dei punteggi medi dell'utilità delle strategie funzionali con la media dell'uso delle strategie funzionali. La coerenza strategica delle strategie disfunzionali si ottiene dalla differenza dei punteggi medi dell'utilità delle strategie disfunzionali con i punteggi medi dell'uso delle strategie disfunzionali.

Tab. 3

Colonna12	Colonna13
MEDIA UTILITA' + (-) MEDIA USO +	MEDIA UTILITA' - (-) MEDIA USO -
0,5	0,4
1,2	-0,1
1,5	0,6
0,4	-0,4
0	-0,6
1,5	0,4
0,4	0,2
0,7	-0,3
0,5	0,1
0,3	0,2
0,1	-0,1
0	0,2
0	0,1
0	-0,2
0,4	-0,2
0,2	0,1
0,4	0,5
0,4	0,05

I punteggi ottenuti dalla classe sulla coerenza strategica, sia per le strategie funzionali che per quelle disfunzionali sono sopra la media. La coerenza massima è data da una differenza assoluta tra le medie, cioè dà come risultato 0. I punteggi ottenuti si avvicinano allo zero ($p=0,4$) ($p=0,05$) e quindi si riscontra una coerenza tra il ritenere utile una strategia e il suo utilizzo effettivo durante i compiti di apprendimento. Quindi gli studenti risultano maggiormente coerenti e strategici rispetto agli allievi della loro età.

Per quanto riguarda l'ultimo questionario, quello sugli obiettivi, i punteggi ottenuti sono riportati nella tabella 4.

Tab 4.

Colonna14
QC30
11
12
12
14
11
19
16
16
14
20
16
18
15
10
17
12
17
14,7

Questi risultati ($p=14,7$; il punteggio massimo che si può ottenere in questo strumento è 20) evidenziano che gli studenti hanno degli obiettivi di padronanza e quindi ritengono che studiare sia importante per accrescere la propria competenza e conoscenza. Inoltre, i medesimi risultati, sono stati correlati, attraverso l'utilizzo della "r" di Pearson con i punteggi ottenuti nell'uso delle strategie positive per valutare se un uso delle strategie positive correlasse con obiettivi di padronanza o di prestazione dell'allievo. Dal punteggio ottenuto ("r" di Pearson=-0,23; si veda Tab 1) non risultano correlazioni.

5.1 Confronto con le altre scuole

Confrontando i dati ottenuti con quelli delle classi provenienti dagli altri due Istituti, si può affermare che i punteggi si collocano nella media e che sono molto simili tra di loro, tranne per quanto riguarda i risultati relativi alla coerenza tra utilità e uso di strategie che risultano essere più elevati e quindi indicatori di una maggiore coerenza rispetto agli studenti della stessa età.

SCUOLA	UTILITA ' +	UTILIT A' -	USO +	USO -	COERENZ A +	COERENZ A -	QC30
Ciriè 1	2,92	2,43	2,49	2,26	0,42	0,17	12,58
Ciriè 1	2,99	2,38	2,69	2,33	0,32	0,14	16,77
Ciriè 1	2,83	2,37	2,58	2,14	0,26	0,26	16,58
Ciriè 1	2,94	2,3	2,66	2,22	0,32	0,19	15,79
Marconi Antonelli	2,88	2,26	2,54	2,12	0,34	0,14	14,05
Marconi Antonelli	2,75	2,38	2,51	2,4	0,24	-0,02	14,76
Marconi Antonelli	2,94	2,2	2,62	2,03	0,33	0,17	17,25
Marconi	2,52	2,33	2,27	2,17	0,25	0,15	13,07

Conclusioni

Dopo l'analisi dei dati, si può rispondere alle domande iniziali, cioè agli obiettivi della ricerca. In primo luogo, per quanto riguarda la capacità da parte dei soggetti di saper distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali, possiamo affermare che, nel campione di riferimento, c'è una capacità sufficiente di individuare le strategie funzionali e disfunzionali.

In secondo luogo, per quanto riguarda l'utilizzo di strategie che ritengono utili, dai risultati emerge che gli studenti utilizzano le strategie che loro ritengono utili e funzionali; infatti la coerenza tra le strategie che ritengono utili e l'uso effettivo di esse è alta. Gli stessi risultati si presentano per la coerenza delle strategie disfunzionali. A tal proposito, si potrebbero progettare interventi mirati per insegnare agli allievi un maggior numero di strategie funzionali, in modo da portare a un minor utilizzo delle strategie disfunzionali.

In terzo luogo, se si osservano i risultati ottenuti nel questionario sugli obiettivi, si evidenzia che gli studenti ritengono che lo studio serva per apprendere nuovi contenuti e non per ottenere buoni prestazioni. Tuttavia, bisogna tener conto della desiderabilità sociale, cioè la tendenza a dare risposte che si ritengono più giuste. In questi strumenti gli item sono molto espliciti e chiari e potrebbero portare lo studente a dare la risposta che loro ritengono più "giusta".

Infine, l'ultimo obiettivo era indagare se gli obiettivi di padronanza correlassero con l'utilizzo delle strategie di studio. Dall'analisi dei dati emerge che non esiste nessun tipo di correlazione tra questi due elementi.

Quindi, si può concludere affermando che gli studenti del primo anno della scuola secondaria di primo grado sia studenti metacognitivi, in grado di distinguere tra strategie funzionali e disfunzionali e di utilizzare le strategie che ritengono effettivamente funzionali. Sono cioè coerenti e strategici. Tuttavia, non si può parlare di estendibilità dei dati, in quanto il campione risulta poco numeroso e sarebbe opportuno e fondamentale svolgere ulteriori indagini sugli allievi (valutare ad esempio se effettivamente utilizzano strategie funzionali che hanno dichiarato) con questionari e/o interviste. Si potrebbe, inoltre, fare degli approfondimenti con gli insegnanti e con i genitori circa le abitudini dei ragazzi nei confronti dello studio a casa e a scuola o attuare degli interventi con gli insegnanti per fornire strumenti che consentano di rendere i propri allievi degli studenti metacognitivi.

In ogni caso, questi risultati sono utili e possono essere utilizzati all'interno della classe per rimandare agli studenti e agli insegnanti quanto emerso; possono rappresentare un primo passo per la realizzazione di interventi futuri mirati e specifici.

Bibliografia

- Anderson, J. R. (1978). Arguments Concerning Representations for Mental Imagery. *Psychological Review*, 85, pp. 249-277.
- Borkowski, J.G. (1988). Metacognizione ed acquisizione di forza. In C. Cornoldi e R. Vianello (a cura di), *Handicap, linguaggio e comunicazione*. Milano: Juvenilia
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il mulino, Bologna
- Cornoldi, C. e Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento: Centro Studi Erickson
- Cornoldi, C., De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamento nello studio*, Trento, Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Beni, R., & Moe, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- De Beni, F., Pazzaglia, A., Molin, Zamperlin, C. (2001), *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2001, p. 165.
- De Beni, R., Zamperlin, C., (1993), *Guida allo studio di storia-strategie metacognitive per comprendere e ricordare*. Trento: Erickson
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J., & Wellman, H. (1977). Metamemory. In R. V. Kail Jr. & J. Hagen, *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *Behavioral and Brain Sciences* 1(4), 515-526.

Robinson, F. P. (1970). *Effective Study*, New York, Harper and Row. Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory development between two and twenty (second edition)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sempio L., Marchetti A., Leccio F. (2005). *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*. Raffaello Cortina Editore.

Sternberg, R.J. (1998). *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento.

Weiner, B. (1986). *Human Motivation*. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Wellman, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. *Psychological Review*.

Wimmer, H., Perner, J. (1983). *Beliefs about: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition*, 13, 103-128.

Sitografia

<http://www.di.univr.it/?ent=progetto&id=857>

http://www.larapedia.com/scuole/metodi_di_studio.html

http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/did_meta.pdf