



MASTER IN PSICOLOGIA SCOLASTICA

Tesina finale

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

Dottoressa Marta Ferranti

14/12/2016

Indice

Introduzione	3
1. Metacognizione e apprendimento	4
1.1 La metacognizione	4
1.2 Studio, strategie e metodi	7
1.3 Lo studio strategico e la didattica metacognitiva	11
2. La ricerca	13
2.1 Obiettivo	13
2.2 Campione	13
2.3 Metodo	13
2.4 Analisi dei dati	15
2.4.1 Risultati Istituto Marconi Antonelli	16
2.5 Discussione	18
2.6 Confronto con gli altri istituti	20
Conclusioni	22
Bibliografia e sitografia	24

Introduzione

Da quasi cinquant'anni si è sviluppato un interesse, all'interno 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 su questi stessi processi. In questo progetto si è voluto esplorare se, in alunni che hanno appena iniziato il primo anno della scuola secondaria di primo grado, questa sia presente; è stato preso in considerazione l'ambito delle strategie di studio poiché è stato dimostrato che, durante il processo di apprendimento, la variabile metacognitiva può avere una grande importanza e può facilitare il lavoro dello studente, soprattutto nello svolgimento dei compiti più difficili. I risultati potrebbero essere utili e interessanti anche per i docenti delle classi coinvolte, poiché come afferma Quagliarella, l'approccio metacognitivo rende le persone in grado di gestire i propri processi e questo permette di non dover separare necessariamente la didattica speciale da quella normale; ciò potrebbe facilitare molto alcuni compiti dei docenti.

La ricerca è stata svolta parallelamente in tre istituti e complessivamente su 175 studenti attraverso una parte della batteria di test AMOS 8-15 sviluppata da Cornoldi e colleghi. Tra i vari questionari sono state effettuate delle attività per intrattenere i ragazzi poiché c'erano delle pause obbligatorie tra uno e l'altro e anche per alleggerire il compito agli studenti.

Successivamente è stata fatta l'analisi dei dati di ogni singolo istituto e poi un confronto tra i dati emersi dalle tre scuole.

Alla fine della ricerca verrà fatta una restituzione alle scuole attraverso i referenti che hanno seguito il progetto e, se possibile, si è pensato di svolgere un breve incontro con gli alunni che hanno partecipato alla ricerca per riportare loro quanto emerso.

1. Metacognizione e apprendimento

1.1 La metacognizione

L'APA (American Psychological Association) definisce la metacognizione come: “la consapevolezza dei propri processi cognitivi, che spesso implica un tentativo conscio di controllarli” (APA, 2007 in Cangia, 2008).

La teoria metacognitiva deriva storicamente dagli studi di John Flavell (1976) sul concetto di metamemoria nei bambini. Con tale concetto l'autore intendeva indicare la quantità di conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui e come questa venga utilizzata in modo consapevole durante lo svolgimento di un compito (Quagliarella, 2012). L'autore sostiene che le scarse prestazioni di memoria dei bambini siano causate dalla loro incapacità di usare tali strategie spontaneamente ma ritiene che questa carenza sia colmabile con l'esercizio.

Successivamente, la ricerca sul tema della metacognizione si amplia; per esempio Brown (1987) considera la metacognizione sia, come Flavell, la conoscenza che un soggetto ha del proprio funzionamento cognitivo e di quello altrui e la capacità di prenderne coscienza; sia come una serie di meccanismi di regolazione e controllo del funzionamento cognitivo. L'autore descrive il processo come una serie di step che comprendono:

- la capacità di leggere le situazioni in termini di un problema da risolvere;
- la capacità di riconoscere le caratteristiche dei propri dei limiti così da saper anticipare le possibili difficoltà;
- la capacità di pianificare le azioni e le strategie utilizzabili;
- la capacità di monitorare il processo attraverso i feedback e di adattare il proprio comportamento alle esigenze emergenti;
- la capacità di valutazione dei risultati e di generalizzazione della strategia (transfer).

Il modello di Brown, però, non definisce quali siano le modalità attraverso cui si collegano i diversi passaggi di tale processo (Quagliarella, 2012); ciò viene descritto in seguito da Borkowsky (1992) che propone un modello in cui alla base della capacità di conoscenza e controllo metacognitivo sono presenti relazioni funzionali fra caratteristiche motivazionali, cognitive, stati personali e situazionali. Le caratteristiche che Borkowsky e colleghi (Pressley, Borkowski e O'Sullivan, 1985; Borkowski e Muthukrishna 1992) ritengono necessarie, all'interno del loro modello, affinché un individuo sia un buon elaboratore di informazioni

sono:

- conoscere un ampio numero di strategie di apprendimento;
- capire quando, in quali contesti e perché queste strategie sono importanti;
- selezionare le strategie ed effettuare con attenzione il monitoraggio sulle stesse;
- credere che le capacità mentali possano crescere;
- credere nell'impegno, applicato con attenzione e consapevolezza;
- essere intrinsecamente motivato, orientato sul compito e fissare obiettivi di padronanza;
- non temere il fallimento;
- possedere molteplici e concrete immagini di possibili Sé, sia desiderati che temuti, relativi al futuro prossimo e lontano;
- possedere conoscenze approfondite di molti argomenti ed avere un rapido accesso a queste conoscenze.

Ovviamente gli autori sottolineano come queste siano soltanto frutto di una loro ipotetica concettualizzazione di un bambino strategicamente evoluto e che non hanno mai effettivamente rilevato tutte queste caratteristiche nella realtà; inoltre aggiungono come queste capacità debbano essere apprese all'interno di un contesto specifico e sostenute dalla famiglia e dalla scuola (Cottini, 2011). Borkowsky e colleghi, quindi, evidenziano come la metacognizione sia un sistema complesso in cui interagiscono molte componenti. Inoltre, gli autori sottolineano come all'interno dell'esecuzione di un compito sia importante differenziare la conoscenza strategica generale, che riguarda le credenze e l'importanza che un soggetto attribuisce all'impegno personale, e la conoscenza strategica specifica, che gli permette di conoscere le strategie e di saper decidere come e quando usarle. Secondo gli autori queste due tipologie di conoscenza si influenzano a vicenda dal momento in cui una maggiore capacità di utilizzo di strategie efficienti determina la formazione di un corretto stile motivazionale il quale aumenta il desiderio e l'impegno nell'apprendimento.

In Italia un autore che si è interessato molto di metacognizione e delle sue applicazioni, soprattutto nel campo dell'educazione, è Cesare Cornoldi insieme a tutto il gruppo MT di Padova. Cornoldi e Caponi definiscono l'atteggiamento metacognitivo come la generale propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e il riconoscimento della possibilità di utilizzarla ed estenderla, gli autori ritengono che tale propensione può aiutare

un soggetto anche nelle situazioni nuove che gli si presentano di fronte poiché sarà in grado di riconoscerne le caratteristiche e di adattare delle risposte a lui note presenti nel suo repertorio. Cornoldi (1995) ha suddiviso la metacognizione in conoscenza metacognitiva e processi metacognitivi di controllo.

La conoscenza riguarda impressioni, nozioni, sentimenti, intuizioni e autopercezioni che un individuo possiede in relazione a come funziona la mente. Queste possono essere divise in tre categorie, le conoscenze relative alle persone, intese come elaboratori cognitivi, le conoscenze sui compiti e quelle sulle strategie. Nella categoria persone si può dividere tra: differenze tra le persone (credere che i genitori siano più disponibili degli zii con gli altri), differenze nelle persone (consapevolezza di essere più o meno competenti su un argomento e non su un altro) e universali cognitivi della categoria umana (conoscenze sulla mente umana in generale, ad esempio sapere che la memoria a breve termine a volte fallisce). La conoscenza metacognitiva sui compiti, invece, riguarda la natura delle informazioni (ad esempio sapere che le informazioni complesse sono più difficili da ricordare e quindi necessitano di più tempo per impararle) e la natura delle richieste (ad esempio la richiesta di imparare una trama è più semplice di imparare tutte le parole di un brano a memoria). Infine le conoscenze sulle strategie fanno riferimento alla consapevolezza di quali mezzi e strategie siano più efficaci in un determinato compito (leggere un testo due volte è più utile per ricordarlo) (Cangià, 2008). L'oggetto della conoscenza metacognitiva, sottolinea Cornoldi, è l'attività mentale e non il comportamento o il mondo circostante infatti, secondo l'autore, "la conoscenza metacognitiva influenza l'acquisizione di altre conoscenze, molto di più di quanto accada nel senso inverso" (Cornoldi, 1995, p. 34).

I processi cognitivi di controllo, invece, sono quei processi incaricati di supervisionare il funzionamento cognitivo; l'autore fa degli esempi come il rendersi conto dell'esistenza di un problema, l'essere in grado di predire la propria prestazione o il pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate. Questi processi svolgono quattro funzioni basilari ovvero: palesare l'esistenza di un problema; essere in grado di predire la propria prestazione; pianificare l'attività cognitiva conoscendo l'efficacia delle azioni programmate e registrare e guidare l'attività cognitiva in base all'obiettivo prefissato. A seconda di quando i processi di controllo vengono messi in atto, essi svolgono funzioni differenti: se messi in atto prima dell'attività cognitiva saranno processi di pianificazione; se

messi in atto in itinere saranno processi di monitoraggio; se messi in atto dopo l'attività cognitiva saranno processi di valutazione. Tutte queste operazioni risultano essere il modo per tenere sotto controllo la serie di operazioni che ritroviamo in ogni episodio di problem solving (Cottini, 2011).

1.2 Studio, strategie e metodi

Studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui viene richiesto di leggere attentamente un testo al fine di comprenderne e memorizzarne le informazioni utili per eseguire una prova (Anderson, 1979). Studiare può essere considerato un particolare tipo di apprendimento; in quest'ultimo concetto, infatti, rientrano comportamenti, abitudini, conoscenze, reazioni emotive che possono essere apprese secondo modalità diverse. L'attività di studio, a differenza di altri apprendimenti, è in genere intenzionale e autodiretta dallo studente che decide autonomamente di studiare, scegliendo obiettivi, tempi e strategie. Lo studio implica diverse abilità cognitive, come l'attenzione, la lettura, la comprensione e la memoria, che insieme concorrono all'apprendimento di nuove informazioni. L'abilità di studio è in relazione con le strategie utilizzate per leggere, capire, memorizzare e monitorare l'attenzione, che fanno sì che, a partire da abilità di partenza simili, si affrontino compiti identici con modalità strategiche differenti (Zamperlin).

Zamperlin distingue sostanzialmente tre fasi fondamentali nello studio: la prima, definita di prelettura, implica l'organizzazione e la definizione degli obiettivi; la seconda è centrata sulla lettura, comprensione ed elaborazione del testo mentre la terza è finalizzata alla memorizzazione del materiale e alla capacità di rievocarlo al momento del bisogno. Per ogni fase è possibile utilizzare delle strategie che possono essere semplici (la ripetizione per la fase della memorizzazione), complesse (la costruzione di schemi grafici), o organizzate in sequenza, fino a costituire un metodo, cioè un insieme strutturato di strategie che riguarda tutte e tre le fasi dello studio (Zamperlin).

Con il termine strategie di studio si intendono delle procedure controllabili e potenzialmente consapevoli attuate con lo scopo di imparare e ricordare in momenti successivi; sono delle abilità molto specifiche come la gestione del tempo di apprendimento, le abilità di sottolineare o di fare schemi e mappe, di memorizzare usando adeguate mnemotecniche, la consapevolezza delle proprie spinte cognitive e motivazionali. Queste possono essere

classificate in relazione alla fase di studio: organizzazione, comprensione, memorizzazione ed elaborazione. Per quanto riguarda la prima fase si può parlare di buona organizzazione quando l'alunno riesce a distribuire lo studio nel tempo, ad esempio creando un piano di studio che integri i momenti di studio e quelli di svago. La fase della comprensione riguarda invece il passaggio tra leggere un testo, cioè decodificarlo, e capire ovvero astrarne il significato. La memorizzazione invece è relativa alla comprensione delle strategie per riuscire ad immagazzinare le informazioni in modo significativo e per poter ripassare i contenuti che si sono studiati. Infine si dovrebbe assistere all'elaborazione attiva del materiale studiato ovvero riuscire a creare collegamenti tra le conoscenze appena acquisite e quelle possedute in precedenza per distinguere ciò che è chiaro da ciò che non lo è.

Le strategie possono essere scritte o non scritte, ecco alcuni esempi, dalle meno elaborate alle più elaborate:

Strategie scritte:

- sottolineare, evidenziare e cerchiare;
- annotare o copiare parole, concetti o parole-chiave;
- riassumere con parole proprie;
- costruire diagrammi o schemi.

Strategie non scritte:

- ripetere;
- auto interrogarsi;
- costruire modelli mentali e fare collegamenti;
- immaginare;
- uso di mnemotecniche.

L'insieme strutturato e coordinato delle strategie di studio che vengono utilizzate da uno studente può essere definito metodo di studio; in letteratura diversi autori hanno provato a codificare e creare dei metodi strutturati di studio. Uno dei più conosciuti è il metodo PQ4R, pensato per la prima volta nel 1946 e poi rivisitato nel 1970 da Robinson il quale illustra una sequenza di fasi necessarie per studiare in modo adeguato un testo. La sigla PQ4R è un acronimo e comprende le seguenti parole:

- Preview, ovvero una prima scorsa rapida, ad esempio dei titoli o dell'indice di un libro;

- Question, cioè porsi domande sul tema che si sta affrontando;
- Read, leggere una prima volta;
- Reflect, riflettere su ciò che si è letto;
- Recite, ovvero ripetere ciò che si è letto e compreso;
- Review, infine ripassare.

La fase più importante di questo metodo è quella della previsione poiché permette allo studente di crearsi delle aspettative riguardo al contenuto che si sta per affrontare e di attivare degli schemi di conoscenza relativi al tema trattato.

Un altro metodo di studio abbastanza conosciuto e più recente è il metodo MURDER di Dansereau (1988) basato sull'apprendimento cooperativo tra gli studenti tramite cui è possibile stabilire anche un clima positivo in classe e di conseguenza promuovere la motivazione ad apprendere. Anche in questo caso l'acronimo presenta delle fasi da seguire:

- Mood, cioè stato d'animo. Secondo l'autore è necessario assumere un atteggiamento positivo e essere motivati a studiare;
- Understand, ovvero leggere cercando di capire quali siano le idee principali;
- Recall, ripetere per valutare quanto si è capito e si ricorda di ciò che si è studiato fino a quel momento;
- Detect, cioè accertarsi che quello che si è compreso e ripetuto sia corretto;
- Elaborate, sviluppare ciò che si è imparato utilizzando diverse strategie come mappe, schemi riassunti;
- Review, ovvero ripassare il materiale.

Un altro metodo di studio interessante è stato creato da Walter Pauk nel 1989 presso l'Università di Cornell e viene infatti denominato metodo Cornell; esso mira a insegnare agli studenti delle tecniche utili ed efficaci per prendere appunti poiché la ritiene un'abilità importante attraverso cui si riesce a selezionare, registrare e catalogare informazioni che vengono ritenute rilevanti. Il metodo parte dalla divisione di una pagina in aree, ognuna dedicata a un diverso tipo di contenuto (per esempio una parte per il titolo e le domande, un'altra per gli appunti veri e propri e un'altra per la rielaborazione, le note, i collegamenti). Il metodo riguarda quindi la capacità di riuscire, mentre si ascolta, a elaborare il contenuto, coglierne le parti più importanti o quelle meno chiare e anche sull'imparare a scrivere in modo adeguato, ad esempio utilizzando abbreviazioni o simboli intuitivi.

Infine accenniamo il metodo contenuto nel testo "Imparare a studiare" del Gruppo MT di Cornoldi, che si pone l'obiettivo di sviluppare negli studenti un atteggiamento metacognitivo, cioè la predisposizione a riflettere sul proprio funzionamento mentale e l'apprendimento. All'interno del manuale è possibile trovare delle prove diverse che aiutano a sviluppare specifiche capacità per studiare utilizzando un atteggiamento metacognitivo.

Tutti gli autori che si sono occupati di strategie e metodi di studio sostengono, comunque, che non esiste un metodo valido per ogni situazione, per ogni materia o per ogni studente, inoltre è chiaro che è necessario adattare le strategie utilizzate per approcciarsi al compito anche a seconda del contesto, dei diversi attori, delle loro convinzioni e delle loro modalità di vivere le situazioni di studio.

Secondo Mario Polito (2000) la scelta dei docenti di insegnare agli studenti delle strategie di studio si colloca in una cornice pedagogica basata sul prendersi cura della crescita e della formazione dell'altro. Tale cornice si basa su alcune teorie di riferimento quali il costruttivismo, la teoria della metacognizione, la teoria del prendersi cura e quella della mediazione.

Jerome Bruner, padre del Costruttivismo, riteneva necessario aiutare gli studenti a costruire e ricostruire la rappresentazione che hanno della realtà e la loro capacità di intervenire da protagonisti nel loro processo di apprendimento. Secondo i costruttivisti conoscere vuole dire costruire mappe cognitive, ristrutturare le informazioni e assimilarle.

Per quanto riguarda la teoria della metacognizione, invece, possiamo considerare la teoria accennata in precedenza di Cornoldi (1995) il quale focalizza la riflessione sul modo individuale che ognuno ha di apprendere e sul fatto che esserne consapevoli facilita l'autoregolazione e il controllo del processo di formazione; in questo modo l'alunno diventa autonomo, responsabile e protagonista della propria realizzazione.

Per quanto riguarda la teoria pedagogica del prendersi cura dell'altro gli autori di riferimento sono diversi (Winnicott, Bion, Freire, Milani, Bertolini e Canevaro) ma tutti credono nell'importanza della valorizzazione della relazione personale tra docente e studenti così da stabilire la priorità della relazione educativa sulla didattica.

Infine Polito ci parla della teoria della mediazione (Vygotskij e Feuerstein) nella quale l'insegnante è visto come colui che facilita l'apprendimento dell'altro costruendo dei ponti tra la disciplina insegnata e le risorse degli alunni.

Da queste teorie emerge una figura di insegnante caratterizzata dalla capacità di aiutare gli alunni a ragionare e a costruire mappe come fosse un allenatore di competenze e non un portatore solo di conoscenze così sarebbe anche in grado di offrire percorsi differenziati a seconda delle risorse individuali.

Sempre sull'insegnamento di strategie di studio, Anna Rita Quagliarella riporta come secondo i costruttivisti l'insegnamento di strategie cognitive può rivelarsi inefficace nello sviluppo di capacità cognitive superiori se non ci si rende conto che l'applicazione di determinate strategie è utile solo quando accompagnata dalla consapevolezza del loro significato. Le strategie di studio vanno apprese in contesti significativi e devono essere presentate come un ampio spettro di modelli cosicché che gli alunni siano stimolati a selezionarle e combinarle in base al compito che gli viene proposto. In questo modo, ovvero aiutando lo studente ad utilizzare le strategie in modo consapevole e personale, egli sarà in grado di sviluppare processi di controllo più elaborati e di riconoscere l'importanza e l'utilità dell'essere strategico accrescendo la propria percezione di autoefficacia. Per fare ciò è necessario alternare la spiegazione diretta a momenti di feedback interattivo con l'utilizzo ad esempio di esercitazioni pratiche coinvolgenti in cui l'errore va visto come opportunità di revisione e perfezionamento in pratiche riflessive condivise nel gruppo di apprendimento.

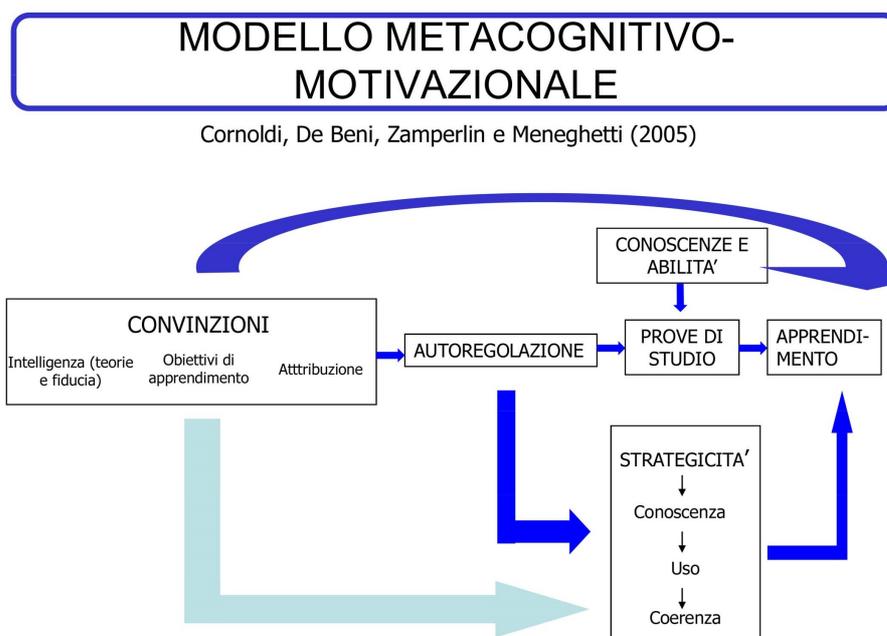
Il compito dell'insegnante diventa ,quindi, quello di facilitare la riflessione personale e condivisa, incoraggiando gli allievi a pensare ad alta voce, attivando conoscenze preesistenti , producendo previsioni e, soprattutto, esplicitando quelle conoscenze implicite ,che ne influenzano e guidano l'interpretazione dei fatti ed il comportamento in modo inconsapevole , facendole emergere alla coscienza e costringendole al confronto con altri punti di vista.

1.3 Lo studio strategico e la didattica metacognitiva

Come detto in precedenza la componente metacognitiva nello studio è fondamentale per far sì che uno studente diventi consapevole e responsabile di ciò che fa mentre apprende così da essere in grado di autoregolarsi e automonitorarsi. Ovviamente la metacognizione non è l'unica modalità per apprendere, anzi, ad esempio durante l'infanzia si apprendono moltissime abilità cognitive e motorie senza un processo di metacognizione. Questa diventa, però, indispensabile quando si vuole apprendere in modo intenzionale, sistematico e

strategico come ad esempio durante lo studio. La metacognizione, quando si ha un obiettivo e si vuole raggiungerlo nel modo più sicuro e diretto, è fondamentale sia nell'elaborazione e nella scelta della strategia giusta, sia per il monitoraggio e la valutazione finale. Come afferma Cornoldi nel testo *Metacognizione e apprendimento* "un soggetto più metacognitivo riconosce maggiormente le somiglianze e le differenze fra contesti, i rischi e gli elementi impervi dei compiti proposti, la necessità di attivare le risorse e le strategie disponibili e si impegna pertanto di più nelle direzioni di affrontare in maniera adeguata il compito" (Cornoldi, 1995, pag. 400).

L'approccio metacognitivo applicato all'ambito dello studio valorizza le differenze individuali; un intervento strategico dovrebbe tener conto delle caratteristiche di chi studia, dei suoi atteggiamenti, delle conoscenze sulle proprie abilità e l'utilità nell'uso di queste strategie. La conoscenza di questi elementi è utile per promuovere un metodo di studio che tenga conto delle caratteristiche particolari di ogni studente e per aiutarlo a mettere in atto un atteggiamento strategico. Con questo termine si intende indicare l'insieme dell'intenzionalità, caratteristica propria dello studio che comporta la presenza di attenzione, concentrazione e necessità di avere obiettivi chiari e realistici; e dell'autoregolazione, caratteristica della metacognizione che implica la capacità di saper gestire la propria attività di studio nonché di conoscere e applicare le strategie efficaci per apprendere e automotivarsi.



2. La ricerca

2.1 Obiettivi

L'obiettivo generale di questa ricerca è comprendere se gli alunni che hanno da poco iniziato il primo anno di scuola secondaria di primo grado utilizzano delle strategie di studio e se ne hanno una conoscenza metacognitiva poiché è stato dimostrato come questa sia utile soprattutto nell'esecuzione dei compiti più difficili.

Nello specifico ci si chiede:

- gli studenti sanno distinguere tra le strategie di studio funzionali e quelle disfunzionali?
- gli studenti utilizzano le strategie che ritengono funzionali allo studio?
- gli studenti utilizzano le strategie che ritengono disfunzionali?

Un'altra parte della ricerca verte invece sugli obiettivi di apprendimento, si cerca di capire se per gli alunni l'obiettivo primario dell'apprendimento è la padronanza o la prestazione. Una volta compreso ciò, si cercherà a capire se gli obiettivi dello studio siano correlati o meno con l'uso di strategie di studio funzionali.

2.2 Campione

Il campione della seguente ricerca è composto da 78 alunni dell'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli che frequentano 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 Ciriè 1, rispettivamente su 17 e 80 alunni.

Nel seguente elaborato saranno analizzati, nello specifico, i dati relativi al campione dell'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli; i risultati emersi, verranno poi confrontati con quelli relativi alle altre due scuole partecipanti.

2.3 Metodo

Per effettuare questa ricerca si è scelto di utilizzare la batteria di test AMOS 8-15 sull'abilità e la motivazione allo studio sviluppata da Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti nel 2005. Questa batteria è rivolta a studenti dagli 8 ai 15 anni e ha lo scopo di rilevare abilità e motivazioni allo studio così da riuscire a individuare precocemente atteggiamenti

disfunzionali nell'apprendimento. È uno strumento articolato composto da tre strumenti principali: il Questionario sull'approccio allo studio (QAS), i questionari sulle strategie di studio (QS1 e QS2) e i Questionari sulle convinzioni (QC1I, QC2F, QC3O, QCA). Ogni strumento è composto da varie prove le quali possono essere somministrate tutte insieme o separatamente; per questo risulta uno strumento semplice ma allo stesso tempo complesso.

Per la seguente ricerca si è scelto di utilizzare soltanto tre strumenti ovvero i questionari sulle strategie di studio e il questionario sulle convinzioni relative agli obiettivi di apprendimento.

Questionari su utilità e uso di strategie di studio (QS1e QS2): sono due questionari che consentono di verificare se gli studenti conoscono l'utilità di alcune strategie (QS1) e se le usano quando si avvicinano al materiale di studio (QS2). Sono composti da 22 strategie funzionali e 10 disfunzionali; attraverso la somministrazione di entrambi è possibile valutare tre indici relativi alla conoscenza e alla consapevolezza delle strategie di studio da parte degli alunni:

- le convinzioni di efficacia delle strategie funzionali e disfunzionali che ogni studente possiede; attraverso le valutazioni assegnate dallo studente all'interno di una scala Likert da 1 a 4 questo esprime delle conoscenze di tipo metacognitivo.
- la stima d'uso delle strategie funzionali e disfunzionali che fa lo studente. Quando l'alunno formula questa valutazione definisce quello che è il suo sé reale; questo strumento, quindi, non misura l'uso effettivo delle strategie ma una componente metacognitiva data dalla stima soggettiva dell'uso strategico.
- la coerenza strategica ovvero la distanza fra le valutazioni d'efficacia e quelle d'uso. Tale misura riflette la capacità dello studente di utilizzare effettivamente le strategie che ritiene più efficaci e rappresenta il grado di vicinanza fra sé reale e sé ideale. Il grado di discrepanza fra i due sé genera delle reazioni emotive che possono influire sulla prestazione nello studio.

Per essere strategico uno studente dovrebbe ottenere dei punteggi alti nell'area relativa alle strategie di studio funzionali e un punteggio basso nelle domande che riguardano le strategie disfunzionali. Inoltre verrà considerata la coerenza dello studente nell'utilizzare le strategie che ritiene funzionali; secondo Flavell un'incoerenza tra le strategie ritenute utili e quelle utilizzate veramente può essere dovuta a delle difficoltà di produzione dello studente

o a una conoscenza dichiarativa non procedurale.

Questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC3O): questo strumento mira a comprendere le convinzioni dello studente rispetto all'obiettivo dell'apprendimento ovvero se, secondo l'alunno, bisogna apprendere in un'ottica di prestazione ovvero puntando a prendere bei voti o in un'ottica di padronanza ovvero per acquisire competenze. La prova è composta da cinque affermazioni relative agli obiettivi di studio su cui lo studente deve esprimere un giudizio personale. Alla fine si ottiene un punteggio unico in cui un alto punteggio corrisponde ad una alta concezione dell'apprendimento basato su obiettivi di padronanza mentre un basso punteggio corrisponde ad una concezione dell'apprendimento basato su obiettivi di prestazione.

I questionari sono stati somministrati durante l'orario scolastico in due ore (da 50 minuti); all'inizio degli incontri è stato creato un momento di presentazione tra la psicologa e gli alunni, poi sono stati somministrati i tre questionari, intervallati da discorsi sulla scuola e sullo studio cercando di toccare solo minimamente gli argomenti dei questionari per evitare di influenzare le risposte degli studenti. Alla fine dell'incontro è stata fatta una piccola attività di gioco su varie tipologie di studenti ed è stata data una breve spiegazione sui questionari che sono stati somministrati.

2.4 Analisi dei dati

Per quanto riguarda i questionari QS1 e QS2 si è proceduto con il calcolo dei punteggi suggerito dal manuale Amos 8-15; sono stati calcolati i punteggi di ogni studente per quanto riguarda l'utilità e l'uso di strategie funzionali e disfunzionali secondo i seguenti indici:

- Indice di utilità delle strategie funzionali;
- Indice di utilità delle strategie non funzionali;
- Punteggio totale di utilità;
- Indice d'uso delle strategie funzionali;
- Indice d'uso delle strategie non funzionali;
- Punteggio totale di uso;
- Coerenza strategica delle strategie funzionali;
- Coerenza strategica delle strategie non funzionali

Successivamente sono stati calcolati i punteggi medi di ogni classe che sono stati confrontati con i punteggi standard riportati sul manuale; infine è stato effettuato un confronto con i punteggi ottenuti dalle classi delle altre scuole.

Per quanto riguarda il questionario sugli obiettivi di apprendimento (QC3O) è stato calcolato il punteggio complessivo per ogni studente e poi preso in considerazione il punteggio medio di ogni classe; successivamente questi sono stati confrontati con le medie riportate sul manuale e, in seguito, con quelli delle altre scuole.

Infine il punteggio del QC3O è stato messo in correlazione, attraverso l'indice di correlazione di Pearson, con l'indice d'uso di strategie funzionali per capire se l'utilizzo di tali strategie fosse legato ad una percezione dell'apprendimento basata su obiettivi di padronanza.

2.4.1 Risultati Istituto Marconi Antonelli

Classe 1A

Il totale dei questionari eseguiti in questa classe è 23; 20 possono essere considerati validi poiché negli altri sono presenti errori nella compilazione.

I punteggi degli alunni di questa classe sono quasi tutti nella media: per la precisione lo sono l'indice di utilità delle strategie funzionali (2,94); l'indice di utilità delle strategie non funzionali (2,20); l'indice di uso delle strategie funzionali (2,62); l'indice di uso delle strategie disfunzionali (2,03) e i totali di utilità (42,95) e quello di uso (37,75).

L'indice di coerenza strategica delle strategie funzionali (0,33) risulta essere due deviazioni standard sopra la media dei punteggi calcolati per la classe I media e la stessa cosa si può dire per la coerenza strategica delle strategie disfunzionali (0,17), di due deviazioni standard sopra la media; tale punteggio indica una buona coerenza degli alunni tra la credenza di utilità delle strategie e il loro effettivo uso.

Il punteggio medio della classe al QC3O è di 17,25 su un massimo di 20 e risulta essere nella media in base all'età. Quando si è cercata una correlazione tra questo e i punteggi di uso di strategie funzionali il risultato (0,29) ha indicato che non esiste nessun tipo di correlazione tra queste variabili.

Classe 1B

Il totale dei questionari eseguiti in questa classe è 23; quelli ritenuti validi sono 21 poiché

negli altri sono presenti errori nella compilazione.

Come la classe precedente, la media dei punteggi degli alunni è perfettamente nella media nei seguenti indici: utilità di strategie funzionali (2,75) e utilità di strategie disfunzionali (2,38), uso di strategie funzionali (2,51) e di strategie non funzionali (2,40), totale dell'utilità (36,86) e totale dell'uso (31,33).

La coerenza strategica tra utilità e uso di strategie funzionali (0,24) risulta sopra la media così come la coerenza strategica tra utilità e uso di strategie disfunzionali (-0,02) che risulta di tre deviazioni standard sopra la media.

Il punteggio medio al QC3O è nella media (14,76) e non risulta correlato in alcun modo all'uso di strategie positive.

Classe 1C

Il totale dei questionari effettuati in questa classe è 22 benché se ne possano ritenere validi soltanto 15 a causa di errori nella compilazione. Inoltre va tenuto in considerazione che due questionari sono stati compilati probabilmente senza leggere le domande, in uno la risposta data era sempre la stessa (valore 1) e in un altro era presente uno schema ricorrente nelle risposte (1-2-3-4-3-2-1-2-3 ecc), ciò potrebbe aver influito sui risultati finali rendendoli meno attendibili.

La media dell'indice di utilità delle strategie funzionali è di 2,52 risulta una deviazione standard sopra la media il che indica una bassa capacità negli alunni di riconoscere le strategie di studio utili; mentre quello di utilità di strategie disfunzionali (2,33) rientra nella media della classe di appartenenza.

Sempre nella media risultano i punteggi di uso delle strategie funzionali (2,27) e disfunzionali (2,17). Per quanto riguarda il totale del punteggio delle strategie di utilità, questo risulta essere insufficiente (32,13) mentre il totale delle strategie di uso risulta basso ma comunque nella media (28,27).

La coerenza tra l'utilità e l'uso di strategie positive risulta essere sopra la media (0,25) e anche la coerenza tra utilità e uso di strategie disfunzionali risulta essere sopra la media di due deviazioni standard (0,15).

Il punteggio medio al QC3O è di 13,07 quindi risulta essere nella media, anche se vicino al limite più basso; anche in questo caso non è presente una correlazione tra tale punteggio e

l'uso di strategie positive.

Classe 1D

I questionari eseguiti in questa classe sono stati 22 e sono stati considerati tutti validi, in alcuni mancavano dei dati quali classe, nome o data ma è stato comunque possibile analizzarli.

Gli indici di utilità delle strategie positive (2,88) e negative (2,26) sono leggermente bassi ma rientrano nella media; l'indice d'uso di strategie funzionali, invece, risulta essere perfettamente nella media (2,54) così come l'indice d'uso di strategie disfunzionali (2,12). Sempre nella media sono il totale dei punteggi di utilità (40,86) e quello dei punteggi di uso (34,82).

I punteggi di coerenza tra utilità e uso di strategie funzionali risultano essere due deviazioni standard sopra la media (0,34) così come la coerenza tra utilità e uso di strategie disfunzionali (0,14).

Il punteggio medio al QC3O è di 14,05, quindi nella media, e anche in questo caso non risulta essere correlato all'uso di strategie positive.

2.5 Discussione

Dai dati che emergono dall'analisi dei risultati dei questionari sulle strategie di studio, QS1 e QS2, possiamo affermare che tre classi su quattro risultano abbastanza in grado di riconoscere quali sono le strategie di studio funzionali e quelle disfunzionali, con punteggi di poco superiori per quanto riguarda le strategie funzionali; una sola classe ha ottenuto un punteggio inferiore alla media per quanto riguarda il riconoscimento di strategie funzionali, tuttavia è da tenere in considerazione che i punteggi di tale classe potrebbero essere stati resi inattendibili dalle modalità con cui è stato svolto il test. Anche per quanto riguarda l'utilizzo di strategie tutte le classi presentano punteggi nella media per la loro età, quindi risultano sufficientemente in grado di usare strategie funzionali e di non usare quelle non funzionali.

L'indice totale di utilità, che sottrae il punteggio totale dell'uso di strategie non funzionali dal punteggio totale dell'uso di strategie funzionali, risulta nella media per tre classi mentre risulta insufficiente in una classe. Quest'ultima è la classe in cui molti questionari sono stati invalidati a causa di risposte doppie, non date o errate e anche la stessa in cui due alunni

sembrano aver compilato i questionari dando risposte casuali. Tuttavia il risultato insufficiente probabilmente si sarebbe presentato comunque poiché punteggi molto bassi sono stati rilevati in circa metà dei questionari compilati.

Nelle valutazioni di uso tutte e quattro le classi risultano nella media sebbene con risultati che vanno da 28,27 a 37,35.

Per quanto riguarda la coerenza tra l'utilità e l'uso di strategie funzionali, tutte le classi risultano essere due deviazioni standard sopra la media per la loro classe di appartenenza; ciò equivale a una migliore coerenza rispetto agli studenti della loro età poiché la coerenza perfetta si avrebbe avendo come risultato 0 e queste classi oscillano tra lo 0,24 e lo 0,34.

Per quanto riguarda la coerenza tra l'utilità e l'uso di strategie disfunzionali, tre classi sono due deviazioni standard sopra la media e una classe tre deviazioni standard sopra la media; ciò denota che, anche per quanto riguarda le strategie disfunzionali, questi studenti sono più coerenti dei loro coetanei.

La presenza di una massiccia coerenza strategica indica come gli studenti utilizzino le stesse strategie che ritengono utili, ciò però non indica che siano degli studenti strategici ovvero che sanno riconoscere e usare le strategie funzionali da quelle disfunzionali. All'interno dei questionari QS1 e QS2, per essere considerato uno studente strategico bisognerebbe avere una media di 4 punti sulle domande relative alle strategie funzionali e una media di 1 sulle strategie disfunzionali. Le medie dei punteggi delle classi prese in considerazione sono i seguenti:

UTILITA' +*	UTILITA' -*	USO +*	USO -*
2,88	2,26	2,54	2,12
2,75	2,38	2,51	2,4
2,94	2,2	2,62	2,03
2,52	2,33	2,27	2,17

*Legenda: Utilità + :media dei punteggi della classe relativi all'utilità delle strategie funzionali; Utilità - :media dei punteggi della classe relativi all'utilità delle strategie disfunzionali; Uso + :media dei punteggi della classe relativi all'uso di strategie funzionali; Uso - :media dei punteggi della classe relativi all'uso di strategie disfunzionali.

Come si nota dai dati presenti nella tabella, i punteggi medi sia dell'utilità che dell'uso delle strategie funzionali oscillano tra il 2,27 e il 2,94, rientrano nella media dei punteggi ottenuti dagli studenti che frequentano la stessa classe ma sono ancora distanti dal punteggio medio

4. Per quanto riguarda i punteggi medi dell'utilità e dell'uso di strategie disfunzionali, nel presente campione questi oscillano tra il 2,03 e il 2,4; anche questi rientrano nella media per la loro età ma potrebbero ancora migliorare fino ad arrivare al punteggio medio ideale di 1.

I punteggi del QC30, il questionario che valuta gli obiettivi dell'apprendimento, risultano nella media in tutte e quattro le classi anche se, anche in questo punteggio, la forbice va da un punteggio di 13,07 a 17,25 (dove il punteggio massimo sarebbe 20 punti).

Prendendo in considerazione l'insieme di tutti i risultati possiamo quindi considerare questi studenti sufficientemente strategici e in linea con la media degli alunni della loro età, addirittura superiori per quanto riguarda la coerenza tra utilità e uso di strategie.

2.6 Confronto con gli altri istituti

I risultati trovati all'interno delle classi dell'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli, sono poi stati confrontati con quelli rilevati nelle altre due scuole prese in considerazione ovvero il Collegio San Giuseppe e l'Istituto Comprensivo Ciriè 1.

SCUOLA	UTILITA' +*	UTILITA' -*	USO +*	USO -*	COERENZA +*	COERENZA -*	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
S. Giuseppe	3	2,3	2,5	2,2	0,4	0,05	14,7
Marc Ant	2,88	2,26	2,54	2,12	0,34	0,14	14,05
Marc Ant	2,75	2,38	2,51	2,4	0,24	-0,02	14,76
Marc Ant	2,94	2,2	2,62	2,03	0,33	0,17	17,25
Marc Ant	2,52	2,33	2,27	2,17	0,25	0,15	13,07

*Legenda: Utilità + :media dei punteggi della classe relativi all'utilità delle strategie funzionali; Utilità - :media dei punteggi della classe relativi all'utilità delle strategie disfunzionali; Uso + :media dei punteggi della classe relativi all'uso di strategie funzionali; Uso - :media dei punteggi della classe relativi all'uso di strategie disfunzionali; Coerenza + :coerenza tra utilità e uso delle strategie funzionali; Coerenza - :coerenza tra utilità e uso delle strategie disfunzionali.

Come si evince dai dati riportati in tabella, i risultati dei questionari delle altre due scuole sono in linea con quelli dell'Istituto Comprensivo Marconi Antonelli. Anche negli altri istituti

i dati risultano in linea con la media della classe di riferimento in tutti i casi tranne per quanto riguarda i risultati relativi alla coerenza tra utilità e uso di strategie che risultano essere sempre più elevati e quindi indicatori di una maggiore coerenza rispetto agli studenti della stessa età.

Conclusioni

Dopo la somministrazione e l'analisi dei dati emersi dai questionari siamo in grado di rispondere alle domande che erano state poste come obiettivo del presente lavoro.

Per quanto riguarda la capacità degli studenti di distinguere tra strategie di studio funzionali e strategie di studio disfunzionali, possiamo affermare che, all'interno del campione preso in considerazione, c'è una sufficiente capacità degli alunni di individuare le strategie funzionali e quelle disfunzionali anche se le loro performance potrebbero essere migliorate, così da farli diventare degli studenti strategici. Per quanto riguarda l'utilizzo di strategie che ritengono utili, i dati ci mostrano come gli studenti effettivamente applichino le strategie che credono utili, infatti si nota una forte coerenza tra i punteggi dei questionari sull'efficacia e quelli sull'uso. Ciò è vero sia per le strategie funzionali che per quelle disfunzionali, quindi, migliorando la loro capacità di riconoscere quali sono le strategie funzionali ed evitare quelle disfunzionali si dovrebbe avere un incremento anche nell'utilizzo delle strategie efficaci e un calo dell'uso di strategie non funzionali.

Relativamente agli obiettivi di apprendimento si può notare come i punteggi del questionario QC3O siano abbastanza elevati e quindi come, secondo gli studenti del campione, lo studio serva per apprendere dei contenuti e non per ottenere buone prestazioni. Analizzando questo risultato, però, va preso in considerazione il fattore desiderabilità sociale delle risposte; i quesiti dello strumento sono molto espliciti e non è da escludere che alcuni studenti abbiano risposto in base a ciò che pensavano di dover rispondere. Tale considerazione si basa anche sui discorsi emersi tra un questionario e l'altro, infatti, una delle domande che emergeva tra gli studenti era quale fosse il senso dello studio e molti sembravano non trovarne nessuno.

L'ultima domanda che ci si era posti, era se un obiettivo di apprendimento basato sulla padronanza fosse correlato all'utilizzo di strategie di studio funzionali; dall'analisi è emerso che non esiste nessun tipo di correlazione tra questi due elementi.

Si può, quindi, affermare che gli alunni facenti parte del campione, iscritti al primo anno della scuola secondaria di primo grado, sono studenti sufficientemente in grado di riflettere sull'efficacia delle strategie di studio e sull'utilizzo che loro stessi ne fanno. Per essere certi che questi risultati, però, siano corretti bisognerebbe effettuare delle analisi più specifiche sui singoli quesiti dei questionari e verificare la presenza delle strategie che vengono dichiarate

nella realtà dello studio, in classe e a casa. 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.

Un altro limite riscontrato nella ricerca è sicuramente quello dell'invalidazione di alcuni questionari; le motivazioni che hanno fatto emergere tale problema potrebbero essere diverse, ad esempio la difficoltà nel rispondere a domande di quell'entità, la lunghezza del questionario o il poco interesse suscitato in loro dall'argomento. Per ovviare a tali problematiche si potrebbe pensare ad esempio a un diverso tipo di somministrazione, magari online, oppure a una maggiore e più accattivante introduzione dell'argomento.

Sicuramente, però, i risultati emersi da questa ricerca potranno essere utilizzati all'interno delle classi per aumentare le capacità degli alunni di riflettere sulle strategie che mettono in atto e, nel caso i docenti decidessero di seguire dei percorsi per aumentare le capacità metacognitive dei propri allievi, per fare un follow up alla fine del percorso e capire se effettivamente le loro capacità sono migliorate. Ogni buon intervento metacognitivo inizia dalla discussione con il soggetto sul proprio sistema di credenze, dopodiché questo va analizzato, discusso e reso pragmatico così da poter essere pensato; questi questionari potrebbero essere il primo passo di un intervento metacognitivo all'interno delle classi prese in considerazione.

Bibliografia e sitografia

Cangià, C., (2008) Comunicare con se stessi mentre si apprende. Ovvero della metacognizione. *Tuttoscuola*, 480, p. 56-57.

Cornoldi C. (1995) *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

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.

Cottini, L. (2011) *La didattica metacognitiva*. Università di Udine - Master in Scienze della Formazione. Disponibile da: www.fisica.uniud.it

Lo Presti, G. (2010) *Studi sulla metacognizione: lo sviluppo dei modelli*. Psico-Pratika (55). Disponibile da: <http://bit.ly/2gtenhk><http://www.humantrainer.com/articoli/metacognizione-sviluppo-modelli.pdf>

Martini, I. *Abilità di studio*. Disponibile da: <http://www.slideshare.net/imartini/abilit-studio>

Poletti M. (2004) *Apprendimento e motivazione allo studio negli studenti universitari*. Disponibile da: <http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=8953>.

Polito, M. (2000) Metacognizione e strategie di studio. In Dozio, E., & Arrigo, O., (a cura di) (2000). *Insegnamento metacognitivo con l'adolescente in difficoltà scolastica. Punti di vista teorici e piste di lavoro*. Atti del convegno del 24-25 agosto 2000.

Pontara, G. (2003) Metodo di studio e strategie di apprendimento. *L'educatore*, 20, p. 7-10.

Quagliarella, A. R. (2012) La metodologia metacognitiva nelle pratiche di insegnamento: ipotesi, teorie, coordinate metodologiche ed operative. Disponibile da: <http://bit.ly/2gppPWi>

Zamperlin, C. *Le difficoltà di studio*. Disponibile da: http://www.airipa.it/disturbi_apprendimento/disturbi_apprendimento_caratteristiche.php