

G. Zanniello

Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning

Il presente volume contiene i risultati di una ricerca svolta da un gruppo di ricercatori palermitani sulla didattica universitaria nell'ambito del progetto di rilevante interesse nazionale, "Equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria *on line*. Modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati e criteri di valutazione della qualità", coordinato dal prof. Cosimo Laneve dell'Università di Bari e che ha coinvolto anche l'Università di Palermo, l'Università della Calabria e la terza Università di Roma.

L'unità di ricerca di Palermo, mediante il progetto specifico "Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel *blended e-learning* con metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata", si è proposta di sviluppare in quattro gruppi di studenti siciliani che si preparavano a svolgere professioni educative, la capacità di autoregolazione dell'apprendimento, la capacità di autovalutazione, la capacità di lavorare in modo cooperativo e la capacità di affrontare i problemi professionali.

In particolare, si è sperimentato l'*e-learning* quale ambiente di formazione *blended* in cui gli studenti potessero sviluppare le capacità di autoregolazione e di autovalutazione e, nello stesso tempo, potessero acquisire una metodologia per lavorare in gruppo e per affrontare i problemi dell'attività professionale in campo educativo.

Per conseguire tali obiettivi formativi, dopo un'ampia ricerca bibliografica, è stato messo a punto il quadro teorico e quindi sono state costruite situazioni educative problematiche che consentissero agli studenti di collegare tra di loro le molteplici conoscenze acquisite durante gli studi universitari, nella prospettiva del futuro lavoro in campo educativo. Le attività formative progettate sono state realizzate curando la valutazione iniziale, intermedia e finale delle capacità che si intendevano sviluppare negli studenti coinvolti.

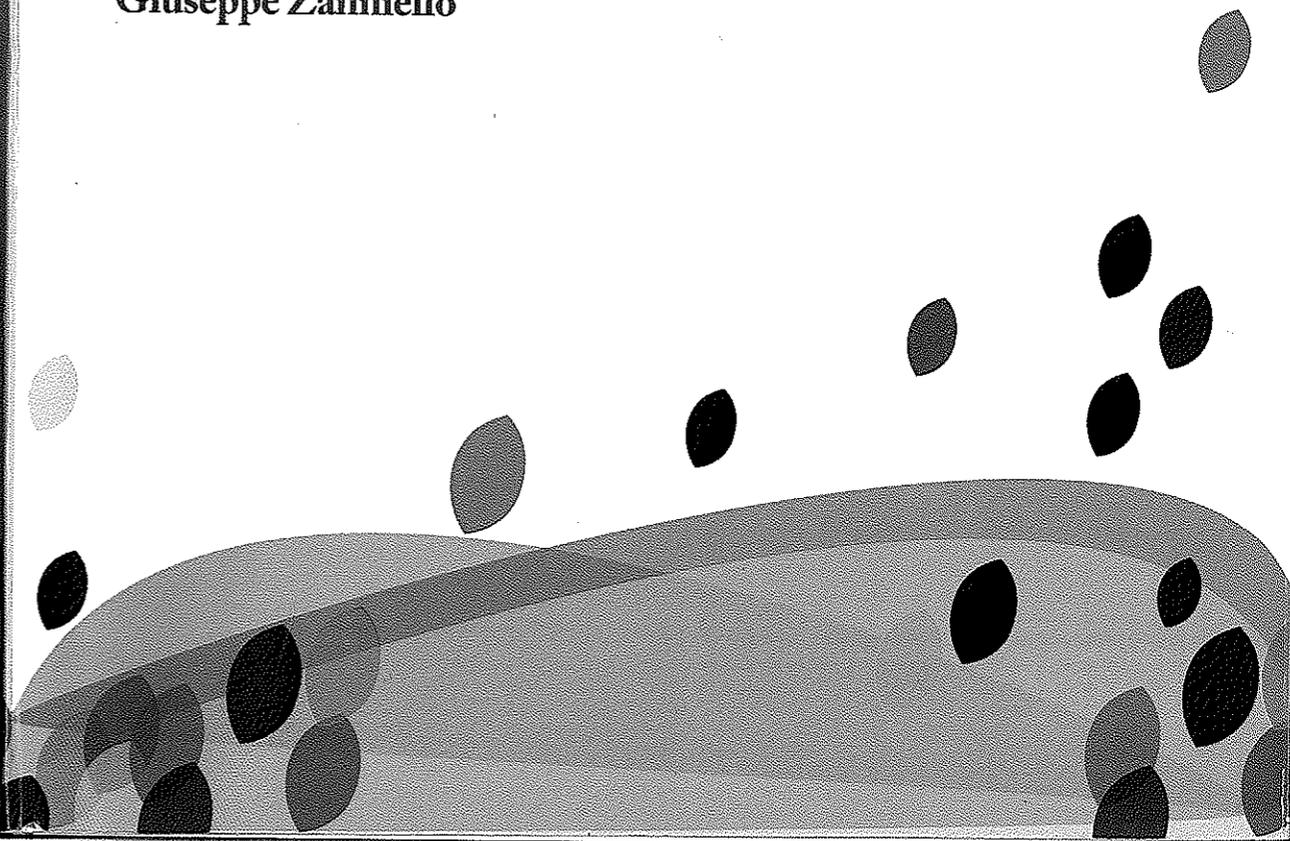
La metodologia didattica usata e gli strumenti prodotti dai ricercatori siciliani sono ora disponibili per quanti, nell'università, formano studenti che si preparano a svolgere delle professioni educative.

Giuseppe Zanniello insegna Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Palermo; fa parte del comitato ordinatore del *Italian University Line*. È autore di numerose pubblicazioni sulla personalizzazione della didattica, sull'orientamento educativo e sulla valutazione delle sperimentazioni didattiche.

Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning

Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata

a cura di
Giuseppe Zanniello



Giuseppe Zanniello (a cura di)

Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning

Metodologie di apprendimento cooperativo
per una formazione universitaria personalizzata



Volume stampato con il contributo del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

PRIN 2006-2008

"Equivalenze e disequivalenze della didattica universitaria on-line.
Modelli pedagogici, processi didattici, ambienti virtuali ed integrati
e criteri di valutazione della qualità"

© 2009 by Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

ISBN 987-88-8232-688-3

printed by

Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce - Via A. Maria Caprioli, 8
tel. 0832.230435 - fax 0832.230896
info@pensamultimedia.it
www.pensamultimedia.it



INDICE

7	Presentazione di <i>Cosimo Laneve</i>
9	Introduzione di <i>Giuseppe Zanniello</i>
PARTE PRIMA	
I	
27	La ricerca <i>Alessandra La Marca</i>
II	
45	La rilevazione della situazione iniziale <i>Chiara Ferotti, Leonarda Longo</i>
III	
59	La valutazione finale <i>Francesca Pedone</i>
IV	
75	Studio dei casi e esercizi di decision making per lo sviluppo della competenza metacognitiva <i>Alessandra La Marca</i>
V	
105	Il desiderio di capire. Processi e attività di costruzione di significati <i>Francesca Anello</i>
VI	
123	La costruzione degli esercizi ADVP e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti <i>Giuseppa Cappuccio</i>
VII	
139	La costruzione di tre casi-problema per la promozione della capacità di problem solving negli studenti universitari <i>Francesca Pedone</i>
VII	
155	L'analisi dei forum web <i>Elisabetta La Monica</i>

PARTE SECONDA

IX

- 173 Il *case study* per la risoluzione di problemi nella formazione *blended*
Giombattista Amenta

PARTE TERZA

X

- 191 Dall'asincrono al sincrono: buone pratiche per l'apprendimento online
Eleonora Marino
- APPENDICI:
- I.
- 209 Didaskalos: interazione sincrona aumentata
Gianni Messina
- II.
- 215 Dal forum all'ambiente sincrono: progettare learning objects
Rosanna Maria Baranco
- III.
- 221 Webenglish glossary
Giuseppa Compagno
- IV.
- 225 Progettare interfacce grafiche
Simona Lovecchio
- 231 Conclusione generale
Giuseppe Zanniello

II. LA RILEVAZIONE DELLA SITUAZIONE INIZIALE

Chiara Ferotti - Leonarda Longo

Nella progettazione di ogni intervento formativo bisogna considerare la situazione di partenza dei destinatari degli interventi. Il successo di ogni intervento formativo si basa sulla validità delle informazioni iniziali che vengono raccolte. Da qui, innanzitutto, l'esigenza di delineare la situazione di partenza degli studenti coinvolti nel progetto. Pertanto, prima dell'avvio dell'attività formativa sperimentale, è stato necessario conoscere le caratteristiche più rilevanti degli studenti.

La conoscenza il più possibile obiettiva degli studenti ha richiesto la triangolazione, il confronto e l'integrazione delle informazioni raccolte da fonti diverse.

Il presente capitolo si divide in due parti: la prima contiene la descrizione degli strumenti utilizzati per la conoscenza iniziale degli studenti universitari; nella seconda parte sono presentati e discussi i dati raccolti.

1. Gli strumenti e le modalità di rilevazione*

Dopo aver definito quali caratteristiche degli studenti si intendevano migliorare con l'intervento formativo sperimentale, si è fatta una accurata diagnosi della situazione iniziale di ogni studente, con gli strumenti valutativi più adatti.

La rilevazione della situazione iniziale è stata svolta all'inizio del secondo semestre dell'a.a 2007/2008 (Gennaio-Febbraio 2008) utilizzando alcuni strumenti che consentono una valutazione articolata delle strategie cognitive e volitive, della motivazione allo studio e degli stili decisionali degli studenti.

* C. Ferotti.

I fattori che sono stati presi in considerazione dagli strumenti psicodiagnostici utilizzati non esauriscono certamente i processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi che influiscono sulla capacità di scelta; comunque hanno consentito la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro della situazione di partenza degli studenti che si intendeva far maturare professionalmente e personalmente.

1.1. La descrizione degli strumenti

Per la conoscenza iniziale degli studenti sono stati scelti tre strumenti che sono risultati molto utili per progettare poi un insegnamento universitario personalizzato e, quindi, per aiutare ogni studente a scoprire e valorizzare le proprie potenzialità e a sviluppare la capacità di autoregolazione nell'apprendimento. Sono stati utilizzati tre questionari autovalutativi:

- Io studio per ... imparare a pensare-ALM2008 (La Marca, A. 2009).
- Questionario sui Processi di Apprendimento-QPA (Poláček, K. 2005).
- Questionario sulla Tipologia Decisionale-QTD (Poláček, K. 2005).

1.1.1. Il Questionario ALM2008

Il questionario ALM2008 è articolato in due parti: la prima è relativa alla motivazione, alla volizione e all'emotività (item 57); la seconda è relativa ai processi e alle strategie di apprendimento (item 35). È composto da 9 scale che contengono 92 domande redatte nella forma classica di autopercezione: una descrizione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli: Mai o Quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o Sempre¹. Le scale sono: Impegno motivato, Convinzioni di autoefficacia, Reazioni emotive, Valore del lavoro universitario, Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario, Organizzazione dei processi di apprendimento, Metacomprendimento, Autoregolazione per il compito, Ricerca di aiuto.

Naturalmente, trattandosi di un questionario autovalutativo, lo strumento impiegato riflette quello che gli studenti pensano sullo studio e non sempre il modo in cui realmente studiano.

¹ Il questionario ALM2008 costituisce l'adattamento di un questionario validato da A. La Marca nel 1999 per la scuola secondaria di secondo grado.

1.1.2. Il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA)*

Il QPA, costruito e validato da K. Poláček, è stato elaborato in base ad una estesa rassegna bibliografica internazionale sull'apprendimento scolastico, e definendo processi, strategie e situazioni dell'apprendimento².

Le cinque scale (*motivazione intrinseca all'apprendimento, metacognizione e apprendimento autoregolato, strategie di apprendimento, consolidamento dell'apprendimento, apprendimento superficiale*), sono disposte nell'ordine di una progressiva "esplicitazione" della motivazione e dei processi maggiormente favorevoli all'apprendimento verso quelli di una minore qualità.

Le scale sono sufficientemente indipendenti (particolarmente la quinta dalle altre quattro), ma tra loro esiste una sostanziale correlazione. Di conseguenza, il QPA offre prima di tutto una informazione generale sulla qualità dell'apprendimento dello studente (ottimo, buono, discreto, sufficiente, scadente), pur dando delle indicazioni specifiche, come risulta dalla denominazione e dalla descrizione dei processi rilevati dalle cinque scale. In tal modo, il QPA opera una diagnosi differenziata alla quale può seguire un intervento specifico per migliorare i metodi e i processi meno produttivi.

Il QPA contiene 90 domande alle quali è possibile rispondere con *Raramente, Qualche volta, Spesso, Generalmente* e *Quasi sempre* per indicare la frequenza con cui avvengono alcuni fatti, oppure esprimere l'intensità del proprio atteggiamento riguardo ad alcune situazioni scolastiche.

1.1.3. Il Questionario sulla Tipologia Decisionale

Il Questionario sulla Tipologia Decisionale è stato costruito da Isaac A. Friedman (1996) che ha verificato il modo con cui i giovani operano le loro decisioni. Egli ha somministrato 34 affermazioni ad oltre un migliaio di alunni della scuola secondaria dai 14 ai 17 anni con le quali intendeva cogliere due aspetti

* L. Longo.

² I quesiti raccolti (oltre 300) e opportunamente adattati alla situazione italiana sono stati sottoposti alle preliminari verifiche statistiche per selezionarne i più adatti. In tal modo sono stati scelti 100 quesiti che rappresentano la struttura fondamentale del QPA, basata sui dati di 524 alunni di scuola secondaria superiore. Per mezzo del metodo della analisi fattoriale è stata ottenuta una struttura consistente, rappresentata da cinque scale che colgono processi fondamentali dell'apprendimento. Tale struttura è stata poi adottata per la preparazione di altre tre forme del QPA, una destinata agli universitari, un'altra agli alunni della terza media e del primo anno della secondaria superiore ed un'altra ancora disponibile per gli alunni della quinta elementare e della prima e seconda media. Il numero dei quesiti varia per forma, ma la struttura fondamentale è identica per le tre categorie di soggetti.

del processo decisionale: la deliberazione e la risolutezza. Le affermazioni sono state tradotte in italiano e somministrate ad un discreto numero di alunni. Le loro risposte sono state, poi, sottoposte ad una analisi statistica e, in base ad essa, sono risultate utili 24 affermazioni che descrivono i processi decisionali generali. Le possibilità di risposta sono, sulla base di una scala graduata da 1 a 6: 1 *Mai*, 2 *Quasi mai*, 3 *Frequentemente*, 4 *Spesso*, 5 *Quasi sempre*, 6 *Sempre*.

Il questionario adottato fa riferimento alla tipologia decisionale basata su due componenti: quella razionale e quella volitiva. La prima va sotto il termine *deliberazione*, mentre la seconda sotto il termine *risolutezza*.

La *deliberazione* consiste in un processo mentale, per mezzo del quale viene definito ed esaminato un problema per poter essere risolto. A tale scopo vengono raccolte informazioni per poter giungere ad una oggettiva valutazione del problema stesso.

La *risolutezza* è caratterizzata da una ferma opzione per una delle alternative previamente esaminate.

Alla *deliberazione* si oppone un sommario esame del problema, una approssimativa informazione e una superficiale comprensione del medesimo. Alla *risolutezza* si oppone una affrettata e instabile decisione.

Il questionario adottato può aiutare a comprendere quale tipologia decisionale è più vicina a ciascun destinatario delle iniziative formative.

In base al punteggio ottenuto è possibile stabilire a quale livello delle due dimensioni decisionali (*deliberazione* e *risolutezza*) si colloca un soggetto, in quanto nella *deliberazione* come anche nella *risolutezza* possono essere distinti tre livelli: alto, medio e basso. Tali livelli, se combinati, danno origine a nove possibili tipi decisionali: tre ben delineati e sei tipi complementari che indicano la probabile prevalenza di una componente su un'altra.

D E L I B E R A Z I O N E	Alta	Riflessione senza decisione	Riflessione e decisione instabili	Riflessione e determinazione
	Media	Riflessione parziale e indecisione	Riflessione e decisione mediocri	Decisione forte ma poco fondata razionalmente
	Bassa	Evitamento e disimpegno	Riflessione scarsa e decisione debole	Decisione forte ma infondata
		Bassa	Media	Alta
RISOLUTEZZA				

2. La situazione iniziale del gruppo

2.1. Il Questionario ALM2008*

I risultati dell'elaborazione statistica, sintetizzati nella tabella di seguito riportata, consentono di vedere il valore medio del gruppo in tutte le scale del questionario. Mediamente la competenza metacognitiva del campione è risultata buona.

Per ciascuna scala sono forniti i punteggi minimi e massimi. Vengono inoltre riportate sia le medie ottenute da tutto il campione (72 studenti), sia le medie ottenute da ciascuno dei due gruppi di studenti che hanno partecipato alla ricerca (43 frequentanti il corso tecnologie educative; 29 frequentanti il corso di docimologia). La lettura dei valori medi dei punteggi di ciascun item ci ha consentito di evidenziare quali erano le difficoltà che gli studenti percepivano maggiormente prima dell'avvio dell'intervento sperimentale.

SCALE ALM2008	Punteggi teorici		Punteggi ottenuti dal campione di 72 studenti			
	Punt. min	Punt. max	Punt. min	Punt. max	Media	Dev. St
Impegno motivato	16	64	32	64	50,1	7,2
Convinzioni di autoefficacia	12	48	24	45	35,8	4,8
Reazioni emotive	13	52	13	43	28,9	6,7
Valore del lavoro universitario	6	24	12	24	20,5	3,2
Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario	7	28	17	27	23,4	3,2
Organizzazione dei processi di apprendimento	10	40	14	40	31,7	6,1
Metacomprendione	9	36	18	20	25,9	4,2
Autoregolazione per il compito	5	20	10	20	15,6	4,3
Ricerca di aiuto	7	28	9	28	17,9	4,5

* C. Ferotti.

SCALE ALM2008	Studenti Tecnologie Educative (43)		Studenti Docimologia (29)	
	Media	Dev. St	Media	Dev. St
Impegno motivato	49,5	6,9	51	7,6
Convinzioni di autoefficacia	35,5	5	36,4	4,7
Reazioni emotive	29,8	6,6	27,7	6,8
Valore del lavoro universitario	20,6	3,5	20,4	2,6
Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario	22,8	3,7	24,3	2,2
Organizzazione dei processi di apprendimento	31	6,2	32,7	5,9
Metacomprendione	25,7	4,5	26,1	3,7
Autoregolazione per il compito	15,9	5,2	15,2	2,5
Ricerca di aiuto	18	5	17,8	3,8

Come si può notare dal confronto tra le medie ottenute da ciascuno dei due gruppi, non si rilevano differenze significative tra gli studenti di Docimologia e gli studenti di Tecnologie Educative. Pertanto il commento ai dati si riferisce all'intero campione.

Impegno motivato

Il valore medio (50,1) rilevato nella scala *Impegno motivato* dimostra che gli studenti percepiscono di essere in grado di controllare in maniera efficace la propria volontà, per portare a termine gli impegni con perseveranza superando la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate; e si sentono capaci, altresì, di impegnarsi nel lavoro universitario. Affermano di essere desiderosi e curiosi di conoscere; di dare significato a ciò che apprendono; di essere autonomi e di provare piacere in ciò che studiano individuando valide motivazioni e mantenendo un atteggiamento positivo verso l'università e l'impegno universitario. I problemi evidenziati si riferiscono al fatto che diversi studenti sostengono che di fronte ad un compito poco interessante o noioso smettono di lavorare (36,6%); inoltre, affermano che quando sono stanchi interrompono la loro attività, anche quando non l'hanno portata a termine (42,3%) e che solitamente non cercano di approfondire con altro materiale il tema studiato (38,0%).

Convinzioni di autoefficacia

Per quanto riguarda questa scala, la media ottenuta (35,8) segnala che gli studenti posseggono una buona convinzione del senso di efficacia nello studio ed un'alta percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni universitari. Tuttavia, circa un terzo degli studenti afferma che raramente sono convinti di svolgere bene un esame in aula (31,0%) e che non sono certi di ottenere buoni risultati negli esami (36,6%). Questi dati risultano particolarmente significativi se si considera che la concezione che si ha della propria capacità influisce notevolmente sulla disponibilità ad impegnarsi in un'attività o in un compito da svolgere, sul livello e sulla continuità di sforzo esplicato, sui pensieri e sulle emozioni; essa concorre inoltre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione, l'intensità dell'impegno.

Reazioni emotive

Per quanto concerne la difficoltà di controllare le proprie emozioni, la media dei punteggi ottenuti (28,9) mostra che gli studenti percepiscono di avere una media capacità di controllare le reazioni emotive che interferiscono con l'attività di studio e con il rendimento nelle prove universitarie; non pochi studenti (42,3%) si fanno prendere dal panico quando sanno che devono affrontare un compito importante. Molti (83%) affermano di essere preoccupati quando non hanno il tempo per finire il compito o quando non sanno farlo bene. In molti (62%) si sentono a disagio o inquieti se non riescono a prepararsi bene per un esame.

Valore del lavoro universitario

Dall'analisi dei punteggi medi ottenuti nella scala (20,5) si osserva che gli studenti si sentono responsabili nella ricerca di un metodo personale ed efficace per studiare e per imparare a lavorare meglio. Quasi tutti (97,2%) pensano che tutto ciò che imparano all'università abbia un valore per la vita.

Gli studenti sono convinti che per imparare a studiare efficacemente sia indispensabile formarsi un'autentica mentalità professionale, anche se il 26,8% afferma che non sempre ha interesse per ciò che studia.

Manifestazione di soddisfazione e interesse per il lavoro universitario

La media ottenuta (23,4) in questa scala, mostra come gli studenti credano di avere grande desiderio e curiosità di conoscere e comprendere le cose fino in fondo, di approfondire gli argomenti trattati in aula e di portare a termine un lavoro nel modo migliore. Inoltre il 38% degli studenti afferma che se non comprende ciò che legge è perché non si sforza di capire.

Organizzazione dei processi di apprendimento

La media dei punteggi (31,7), relativa a questa scala mette in risalto il fatto che gli studenti si sentono in grado di: organizzare le conoscenze studiate in modo da favorirne una strutturazione più adeguata ed economica e di conservarle meglio nel tempo; organizzare in maniera coerente e sistematica ciò che ascoltano o studiano; prendere appunti, costruire, leggere ed utilizzare grafici e tabelle, confrontare e classificare oggetti e situazioni.

Tuttavia è possibile osservare che uno studente su tre non sempre costruisce grafici, schemi e tabelle riassuntive per organizzare meglio gli argomenti e sintetizzare ciò che studia (31,0%) e non è solito fare riassunti scritti degli argomenti studiati (36,6%).

Metacomprendione

Dal valore medio (25,9) della scala si rileva che gli studenti dichiarano di comprendere il significato di ciò che leggono o ascoltano, di selezionare le informazioni utili alla comprensione, di saper inferire conclusioni non esplicitate nel testo e di utilizzare analogie per comprendere o per risolvere i problemi.

Dall'analisi delle risposte ai singoli item emerge che il 48% degli studenti generalmente non pone domande ai docenti per comprendere i concetti che non capisce bene e che il 42,3% afferma di riflettere, prima di studiare, sull'utilità degli argomenti da affrontare.

Autoregolazione per il compito

Il valore medio (15,6) ottenuto in questa scala mostra come gli studenti si sentano in grado di: organizzarsi in maniera valida e produttiva nell'affrontare i vari compiti; selezionare gli elementi più importanti da ricordare; riutilizzare le competenze acquisite in un contesto diverso; applicare le strategie di memorizzazione; riflettere sulle capacità richieste per svolgere il compito assegnato.

Ciò nonostante dall'analisi delle risposte date agli item si osserva che il 31% degli studenti, per ricordare meglio quasi mai memorizza alcune parole del testo e che il 48%, prima di cominciare a studiare, prepara una lista delle cose più importanti da svolgere.

Ricerca di aiuto

Nonostante che mediamente (17,9) gli studenti, in questa scala, ritengano di saper sostanzialmente individuare le situazioni in cui chiedere aiuto e le persone a cui chiederlo, il 39,4% degli intervistati sostiene che solo qualche volta cerca di capire a quali colleghi può chiedere aiuto se ne ha bisogno. Inoltre, nel 42,3%

dei casi, affermano che non sempre ricorrono all'aiuto altrui quando hanno problemi o dubbi o non riescono ad affrontare un compito.

*2.2. Il Questionario sui Processi di Apprendimento**

Per ciascuna scala vengono illustrati i punteggi minimi e massimi ottenuti dagli studenti. Vengono inoltre riportate le medie ottenute dal gruppo. La lettura dei valori medi dei punteggi dei vari item ci ha permesso di rintracciare in quali processi di apprendimento gli studenti universitari incontravano maggiori difficoltà prima dell'inizio dell'intervento formativo sperimentale. Complessivamente il livello di partenza del gruppo era molto buono.

SCALE QPA	Punteggi teorici		Punteggi ottenuti dal campione di 72 studenti			
	Punt. min	Punt. max	Punt. min	Punt. max	Media	Dev. St.
(MIA) Motivazione intrinseca all'apprendimento	18	90	32	80	61,3	8,7
(MAA) Metacognizione e apprendimento autoregolato	18	90	46	86	67,0	8,9
(SA) Strategie di apprendimento	18	90	39	86	65,1	10,6
(MCA) Modi di consolidamento dell'apprendimento	18	90	90	88	62,7	11,9
(AS) Apprendimento superficiale	18	90	24	57	35,9	6,1

SCALE QPA	Studenti Tecnologie Educative (43)		Studenti docimologia (29)	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
(MIA) Motivazione intrinseca all'apprendimento	61	7,5	62	10
(MAA) Metacognizione e apprendimento autoregolato	65,9	8,3	68,6	9,9
(SA) Strategie di apprendimento	65	11	67	11
(MCA) Modi di consolidamento dell'apprendimento	62,1	9,8	65	14
(AS) Apprendimento superficiale	36	6	36	6

* L. Longo.

Motivazione intrinseca all'apprendimento (MIA)

Il valore medio (61,3) ottenuto in questa scala mostra che la maggior parte dei soggetti ritiene di raggiungere il successo con un impegno continuo. Si tratta di studenti che ritengono che i contenuti da apprendere arricchiscano la loro personalità e non siano solo un dovere imposto dall'esterno. Tre sono gli aspetti problematici: il 40% di questi studenti afferma di non essere attento quando partecipa ad una lezione noiosa; il 94,4% ritiene che, nonostante conosca un argomento, non riesce poi ad organizzarlo in modo da ricordarlo; il 58% degli studenti infine sostiene di non dedicare mai parte del proprio tempo libero per approfondire gli argomenti più interessanti.

Metacognizione e apprendimento autoregolato (MAA)

Il valore medio (67) rilevato nella scala indica che la maggior parte degli studenti ritiene di saper adeguare il metodo di studio alla materia da apprendere e all'attività proposta, di trovare degli espedienti per ricordare più facilmente il contenuto e di rendersi conto del metodo usato nello studio.

Dall'analisi delle risposte ai singoli item, emerge qualche problema: il 41% degli studenti non segue mai gli esami dei colleghi per ricavare indicazioni su come si svolgono; il 55% non è solito individuare le proprie conoscenze sull'argomento prima di leggere un capitolo di un testo di studio.

Strategie di apprendimento (SA)

Il valore medio ottenuto (65,1) in questa scala indica che la maggior parte degli studenti percepisce di comprendere se le strategie, il modo di impostare e condurre l'apprendimento sono produttivi.

Dall'analisi delle risposte ai singoli item si evince, però, che il 38% degli studenti mentre studia non è solito segnare le cose che non capisce, per poi riprenderle in un secondo momento; il 55% degli studenti ritiene di non verificare il proprio grado di comprensione di un argomento confrontandosi con i colleghi e il 37% di non chiedere al docente ulteriori spiegazioni se non ha compreso qualcosa. Infine, il 41% non schematizza graficamente gli argomenti di studio per stabilirne un nesso logico.

Consolidamento dell'apprendimento (CA)

Il valore medio (62,7) ottenuto nella scala evidenzia come gli studenti ritengano di saper mettere in rapporto i contenuti da apprendere con ciò che già conoscono; di applicare alla loro esperienza quotidiana quello che imparano studian-

do; di integrare i concetti e le teorie in una struttura coerente; di consultare varie fonti per capire meglio un argomento.

I punti deboli si possono così evidenziare: il 59% degli studenti non predilige corsi impegnativi per poter imparare a ragionare in maniera complessa; al 31% non piace esaminare le differenti tesi relative ad uno stesso argomento; infine, il 37% non aumenta il proprio impegno nello studio in relazione ai propri interessi.

Apprendimento superficiale (AS)

Il basso valore medio ottenuto (35,9) in questa scala dalla maggior parte degli studenti dimostra che essi sono soliti apprendere in maniera completa, organica, con grande coinvolgimento personale e non con la semplice memorizzazione finalizzata al riconoscimento sociale (buoni voti e promozione); cogliere le differenze fra idee apparentemente simili e non trovare difficoltà a memorizzare le definizioni.

Due sono i segnali di superficialità da evidenziare: diversi studenti (42%) non si avvalgono di esempi per illustrare un testo teorico e non preparano una sintesi del programma svolto alla fine del corso (35%).

*2.3. Il Questionario sulla Tipologia Decisionale**

Per ciascuna delle scale (Deliberazione e Risolutezza) sono forniti i punteggi minimi e massimi. Vengono altresì riportate le medie ottenute da tutto il campione. La lettura dei valori medi dei punteggi dei vari item ci ha consentito di individuare le tipologie decisionali degli studenti universitari che hanno partecipato all'intervento formativo sperimentale. Complessivamente la maggior parte del campione sapeva decidere bene già all'inizio delle attività.

SCALE QTD	Punteggi teorici		Punteggi ottenuti dal campione di 72 studenti			
	Punt. min	Punt. max	Punt. min	Punt. max	Media	Dev. St.
Deliberazione	6	36	18	35	28,2	4,1
Risolutezza	10	60	42	60	52,1	4,1

* L. Longo.

Dall'esame dei dati rilevati sono stati individuati le tipologie decisionali e i livelli in cui gli studenti si sono collocati.

Per quanto riguarda l'area della DELIBERAZIONE i 72 studenti si dispongono nel modo seguente:

- il 50,6% degli studenti ottiene un punteggio alto in questa scala. Pertanto mostrano un serio impegno di voler capire il problema; in generale, di fronte a un problema prevedono più soluzioni possibili, ciascuna delle quali viene attentamente valutata. In altri termini, questi studenti tendono ad essere razionali, riflessivi e analitici.
- Gli studenti (16,5%) che si collocano sul livello medio dimostrano un'attenzione superficiale al problema e alle sue possibili soluzioni; dipendono notevolmente dalle opinioni di terzi e tendono a non valutare le possibili soluzioni del problema e, per la sua soluzione, si lasciano condizionare dal parere altrui.
- Il 32,9% ottiene un punteggio basso e mostra nessuna o scarsa attenzione al problema ed effettua una affrettata e superficiale raccolta di informazioni. Questi studenti, di fronte al problema, tendono ad evitare la riflessione e a scegliere basandosi su pochi e immediati dati. Chi rientra in questa categoria, per ciò che concerne i processi decisionali, può essere descritto come scarsamente riflessivo o tendente all'impulsività.

Per quanto concerne l'area della RISOLUTEZZA i 72 studenti si distribuiscono nel modo seguente:

- il 42,7% ottiene un punteggio alto per questa scala, mostra un profondo coinvolgimento rispetto all'alternativa scelta per risolvere il problema e tende a realizzare quanto esaminato razionalmente. In altre parole, questi studenti dimostrano una forte volontà e una capacità di coinvolgersi emotivamente nelle decisioni prese, che li aiutano a portare a termine.
- Il 31,6% degli studenti dimostra una tendenza ad operare scelte senza coinvolgersi troppo emotivamente e assume decisioni che si rivelano instabili. In altri termini, gli studenti che hanno ottenuto un punteggio medio, tendono a scegliere una soluzione, ma con scarso coinvolgimento emotivo; dunque, si attivano poco per portare avanti la decisione presa e, facilmente, tendono a cambiare la scelta operata.
- Il 25,7% ottiene un punteggio basso su questa scala, non mostra alcuna conduzione del processo decisionale alla sua conclusione. Si tratta di studenti che di fronte ad un problema tendono ad evitare la scelta e, ancora meno, ad attivarsi per portarla avanti.

Dalla combinazione dei tre livelli delle due componenti del processo decisionale (deliberazione e risolutezza), hanno origine nove possibili tipi decisionali, di cui i primi tre ben delineati e gli altri sei complementari: li riportiamo di seguito.

Evitamento e disimpegno: il 18% del campione ottiene un punteggio basso in entrambe le scale. Si tratta di studenti che tendono a fuggire dall'assunzione di decisioni, a non riflettere sulle alternative di soluzione e a non impegnarsi nel portare avanti una scelta intrapresa.

Riflessione e decisione mediocri: l'11,2% degli studenti che raggiunge punteggi intermedi in entrambe le scale analizza sommariamente il problema e le sue possibili soluzioni e prende decisioni che difficilmente si mostrano definitive.

Riflessione e determinazione: il 34,7% del campione consegue punteggi alti in entrambe le scale. Tali studenti si rivelano abili nel valutare accuratamente le alternative possibili e, una volta scelta quella che ritengono più valida, si impegnano per portarla a compimento.

Riflessione senza decisione: il 5,5% degli studenti ottiene punteggi alti in deliberazione e bassi in risolutezza. Sono ragazzi che riflettono molto sulle alternative possibili per risolvere il problema ma si perdono nella loro attenta valutazione, senza arrivare alla decisione definitiva e alla sua messa in atto.

Riflessione parziale e indecisione: il 2,7% degli studenti ha punteggi medi in deliberazione e bassi in risolutezza. Tali soggetti operano una veloce e disattenta analisi delle alternative possibili e rimangono indecisi rispetto alla scelta da intraprendere.

Riflessione e decisione instabili: il 12,5% degli studenti raggiunge punteggi medi in risolutezza e alti in deliberazione. Sono ragazzi molto abili nel riflettere sulle alternative di soluzione ma non arrivano ad una decisione stabile e definitiva.

Riflessione scarsa e decisione debole: l'8,4% degli studenti consegue punteggi medi in risolutezza e bassi in deliberazione. Essi riflettono sommariamente sul problema (o non riflettono del tutto) e la decisione cui arrivano è debole.

Decisione forte ma poco fondata razionalmente: solo l'1,5% del campione ottiene punteggi alti in risolutezza e medi in deliberazione. Tali studenti analizzano sommariamente le diverse alternative possibili e sono poco coinvolti nella soluzione scelta.

Decisione forte ma poco infondata: il 5,5% degli studenti con punteggi alti in risolutezza e bassi in deliberazione: sono capaci e tenaci nel portare avanti la scelta, ma questa si basa su processi superficiali, in cui le diverse alternative possibili non sono state prese in considerazione.

Come si nota nel campione erano già inizialmente maggioritari gli studenti caratterizzati da maturità nella deliberazione e nella risolutezza.

Conclusioni

I fattori che sono stati presi in considerazione dai tre questionari utilizzati non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi metacognitivi decisionali e motivazionali. Dai riferimenti bibliografici e dalle numerose ricerche condotte sull'argomento si può facilmente intuire la complessità del problema.

Durante l'esecuzione delle tre prove iniziali gli studenti hanno potuto riflettere su alcuni fattori che permettono di percepirsi in modo realistico, di aumentare il desiderio di apprendere e di imparare ad autoregolare il proprio apprendimento.

Sulla base dei dati inizialmente rilevati si è potuto calibrare l'intervento formativo finalizzato a sviluppare negli alunni le abilità metacognitive e le competenze professionali descritte nel primo capitolo.

Riferimenti bibliografici

- La Marca, A. (2009). Il questionario ALM 2008 Io studio per... imparare a pensare. In La Marca A. (Ed.). *Insegnare a studiare in Università. Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva*. Troina (En): Città Aperta. pp. 67-75.
- Poláček, K. (2005). *QPA. Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: O.S. Organizzazioni Speciali.
- Poláček, K. (2005). Q.T.D. Questionario sulla Tipologia Decisionale. In Poláček, K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*. Roma: CIOFS/FP. pp. 113-131.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2009
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
Lecce
www.pensamultimedia.it