



CLAUDIA ZAMPERLIN,
CHIARA MENEGHETTI
E GIANNA CALOROSSÌ

**Prevenzione dell'insuccesso
scolastico in studenti di prima
classe secondaria di II grado:
uso della batteria AMOS 8-15**

MARIA LIVIA PEPE E FABRIZIO STASOLLA

**Applicazione del PECS per migliorare
le abilità comunicative di un bambino
con paralisi cerebrale infantile**



Ricerche e proposte italiane

Prevenzione dell'insuccesso scolastico in studenti di prima classe secondaria di II grado: uso della batteria AMOS 8-15

CLAUDIA ZAMPERLIN

CHIARA MENEGHETTI

GIANNA CALOROSI

Università degli Studi di Padova

SOMMARIO

Lo studio è un'attività complessa che coinvolge abilità cognitive e metacognitive. Le difficoltà di studio che possono emergere coinvolgono potenzialmente gli aspetti motivazionali e/o strategici. La presente ricerca ha lo scopo di analizzare i profili motivazionali/strategici di studenti con insuccesso nello studio. Come strumento di valutazione è stata utilizzata la batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti, 2005). A una classe di 25 studenti di prima classe di scuola secondaria di secondo grado è stata somministrata l'intera batteria. I risultati hanno evidenziato che il gruppo di studenti in difficoltà presenta delle carenze negli aspetti strategici e motivazionali. Di questo gruppo sono stati analizzati e discussi i casi di due studenti che presentano differenti profili metacognitivi e di prestazione nello studio.

Lo studio è un tipo di apprendimento intenzionale finalizzato a leggere attentamente un testo in modo selettivo con lo scopo di comprenderlo, ricavarne informazioni e memorizzarle per eseguire una prova (Anderson, 1979). È un'attività complessa in cui interagiscono in un processo circolare variabili di tipo cognitivo, metacognitivo ed emotivo-motivazionale (Cornoldi, 1995; De Beni, Moè e Cornoldi, 2003). La letteratura metacognitiva evidenzia che il successo nello studio è in relazione a numerosi fattori, quali la motivazione all'apprendimento, il metodo e le strategie di studio, le conoscenze del materiale, il tipo di testo e la qualità dell'insegnamento (Pressley et al., 1995; Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten e Freebern, 1997; Van Etten, Pressley e Freebern, 1998).

Le strategie di studio sono quelle attività orientate verso un obiettivo, potenzialmente consapevoli e controllabili (Schneider e Pressley, 1997). La capacità di utilizzare consapevolmente ed efficacemente le strategie di studio costituisce un'importante competenza che si evolve durante il percorso scolastico. Uno studente di successo utilizza strategie più elaborate; ad esempio in fase di comprensione si basa su un maggior numero di

conoscenze precedenti circa i contenuti da affrontare (Stoynoff, 1997), adotta una modalità di elaborazione profonda delle informazioni lette (O'Reilly, Symons e MacLatchy, 1998) e seleziona correttamente le idee principali distinguendole dai dettagli (Moreland, Dansereau e Chmielewski, 1997); in fase di memorizzazione utilizza strategie basate sulla schematizzazione, sulla costruzione di diagrammi e tabelle, sul prendere appunti e sull'elaborazione personale dei contenuti, piuttosto che strategie guidate dal testo e basate sul leggere e ripetere o su una sottolineatura poco selettiva (Wood, Motz e Willoughby, 1998). Lo studente poco efficace, invece, fa coincidere l'attività di studio con una superficiale lettura e sottolineatura del materiale da apprendere, o con una prima lettura seguita da una fase di ripasso di tutti i contenuti, indipendentemente dalla loro importanza.

Essere consapevoli delle strategie di studio implica la possibilità di scegliere quelle più adatte e avere una maggiore capacità di controllo attraverso un uso flessibile nell'attività di studio. Data la rilevanza della concordanza tra la consapevolezza di quali sono le strategie utili e il proprio controllo, vale a dire un uso coerente di quelle considerate utili, è stato creato un indice metacognitivo chiamato «coerenza strategica» (De Beni e Moè, 1997; De Beni et al., 2003). Questo indice esprimerebbe la relazione tra il sé ideale, ciò che è importante nello studio, e quello reale, ciò che effettivamente si svolge nell'attività di studio (Higgins, 1987; Markus e Nurius, 1986). La coerenza strategica è fondamentale per il successo scolastico. Ad esempio Meneghetti, Cornoldi e De Beni (2007) hanno evidenziato che studenti delle classi secondarie di primo grado con bassa prestazione di studio, misurata con una prova oggettiva, esprimevano giudizi di utilità più incoerenti rispetto a quelli d'uso ottenendo un maggiore indice di incoerenza strategica rispetto agli studenti con buone prestazioni.

L'uso ripetuto delle strategie in più contesti non solo migliora la prestazione di studio in senso stretto, ma ha delle importanti conseguenze sulla stessa metacognizione e sulle componenti emotivo-motivazionali legate all'apprendimento (Cornoldi, 1995). La motivazione è un costrutto eterogeneo che include anche le convinzioni che lo studente ha su se stesso. Per quanto riguarda l'aspetto motivazionale, in questo lavoro ci focalizzeremo sulla teoria di Dweck e collaboratori (Dweck, 1999; Dweck e Leggett, 1988; per una revisione si veda Elliot e Dweck, 2005) secondo la quale per apprendere uno studente può porsi obiettivi di padronanza, quando lo scopo è imparare cose nuove e sviluppare competenze, o di prestazione, quando lo scopo è dimostrare abilità possedute e centrate sul risultato. Secondo Dweck e collaboratori gli obiettivi di apprendimento si associano all'idea che le persone hanno della propria intelligenza; quest'ultima può essere intesa come un insieme di abilità migliorabili (teoria incrementale) oppure scarsamente modificabili per effetto dell'esperienza e dell'apprendimento (teoria statica). Queste convinzioni si associano a certezza/incertezza dei propri livelli intellettivi (fiducia nella propria intelligenza) e delle proprie abilità. Questo insieme di convinzioni

influenza il tipo di attribuzione che uno studente dà in caso di successo o insuccesso nello studio. Weiner (1985) individua quattro fattori di attribuzione causale: abilità, impegno, difficoltà/facilità del compito e fortuna/aiuto. Ciascun fattore fa riferimento a tre dimensioni psicologiche: il locus di causalità (fattore interno/esterno alla persona), la sua controllabilità (controllabilità/non controllabilità) e la sua stabilità (causa stabile o instabile nel tempo). Da un punto di vista metacognitivo, dalle spiegazioni causali che uno studente dà del proprio apprendimento si può prevedere in che misura tenderà a mettere in atto comportamenti di studio adeguati e strategici. A tale proposito lo stile attributivo centrato sull'impegno personale permette di sviluppare le credenze positive su di sé, una migliore fiducia nelle proprie capacità, la controllabilità dell'apprendimento e quindi la convinzione che la riuscita o il fallimento in compiti scolastici sia da far risalire al proprio impegno (Borkowski e Muthukrishna, 1994; De Beni et al., 2003). Aspetti motivazionali adeguati allo studio si associano a strategie di studio elaborate e profonde.

Si prenda l'esempio di uno studente che si trova ad affrontare una materia per lui nuova, come quando inizia la scuola secondaria di primo o secondo grado o l'università. Se uno studente ha un profilo motivazionale caratterizzato da obiettivi di padronanza, da una teoria dell'intelligenza incrementale e da un livello medio di fiducia nelle proprie abilità può avere la convinzione che una nuova materia, per quanto difficile, possa essere appresa. Sarà uno studente che potrà percepire l'apprendimento di questa disciplina come una sfida, e quindi sarà disposto a spendere il proprio tempo per individuare le strategie adeguate di comprensione, di memorizzazione e di preparazione a una prova. Con maggiore probabilità l'esito della verifica dell'apprendimento potrà essere attribuito al proprio impegno. Questo avrà un ritorno positivo sugli aspetti motivazionali. È però possibile che, seppure lo studente abbia convinzioni adeguate del sé, possa avere difficoltà sul piano strategico, come nel caso in cui non sia in grado di utilizzare efficacemente le strategie che ritiene utili. Oppure lo studente si trova nella situazione in cui è convinto di non avere le abilità per apprendere questa nuova materia e di conseguenza utilizzerà strategie che gli permetteranno facilmente di raggiungere il proprio obiettivo come ottenere un voto sufficiente alle prove di valutazione; le strategie che metterà in atto per apprendere la materia potranno risultare superficiali. Questa difficoltà sul piano strategico e/o motivazionale potrà innescare un circolo vizioso con delle influenze reciproche negative. Le difficoltà di studio di un alunno possono riguardare gli aspetti cognitivi (attenzione, memoria, concentrazione, ecc.) e/o metacognitivi; questi ultimi riguardano la consapevolezza e il controllo degli aspetti strategici e legati alle convinzioni del sé come studente. Un operatore che si trova a valutare il tipo di difficoltà di studio presentato da uno studente avrà un quadro tanto più completo quanto più considererà l'insieme di queste variabili e la loro reciproca influenza. L'attenzione di ricerca e clinica in tale ambito è cresciuta notevolmente in quest'ultimo decennio

e interessa sia studenti *naïf* in fase di apprendimento delle proprie strategie di studio sia studenti con maggiore grado di scolarità che si trovano ad aggiornare e/o ridefinire il proprio metodo di studio.

La presente ricerca ha preso in esame un gruppo di studenti di una prima classe secondaria di II grado. Tale grado scolastico è stato scelto in quanto il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado è una fase del proprio percorso formativo in cui avvengono notevoli cambiamenti sia per il nuovo contesto che per le nuove richieste di studio. Inoltre la scelta di questa particolare classe è motivata dalle difficoltà di studio segnalate dagli insegnanti.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare se la batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti, 2005) possa essere uno strumento utile per rilevare precocemente le difficoltà di studenti del primo anno di scuola secondaria di II grado, al fine di attivare tempestivamente le risorse necessarie a sostenere gli aspetti per un apprendimento efficace, soprattutto in un anno di transizione come questo. Nello specifico verranno presentati due casi di studenti in difficoltà di studio utilizzando come strumento di screening la batteria AMOS 8-15. Quest'ultima ha lo scopo di rilevare le abilità di studio e in particolare gli aspetti strategici e motivazionali di studenti dalla terza classe di scuola primaria alla prima secondaria di II grado. Nella batteria è contenuta una serie di prove oggettive di studio e di questionari in cui si richiede allo studente di analizzare affermazioni che riguardano il proprio approccio allo studio (organizzazione, flessibilità, concentrazione, ecc.), l'utilità e l'uso di strategie funzionali allo studio, le convinzioni su di sé come studente (obiettivi di apprendimento, teorie dell'intelligenza, fiducia nelle proprie abilità), le attribuzioni causali in situazioni di successo e insuccesso nello studio (attribuzioni).

Attraverso l'analisi dei casi presentati si è voluto anche portare l'attenzione sulla modalità di interpretazione dei punteggi che si ricavano da questo strumento per evitare che gli operatori lo utilizzino basandosi su una lettura rigida delle norme di riferimento. Infatti, anche studenti con punteggi che si collocano nella media o a un livello appena inferiore in alcuni strumenti della batteria possono evidenziare un profilo di «cattivo studente» meritevole di attenzione. Inoltre è importante mettere in relazione i risultati delle prove e dei questionari al fine di cogliere gli aspetti critici ma anche eventuali potenzialità.

La ricerca

Partecipanti

I partecipanti fanno parte di una classe prima di un liceo delle scienze sociali di Pescara composta da 25 studenti (20 femmine, 5 maschi).

Strumenti

Questionario di Approccio allo Studio (QSA)

Il QSA valuta le diverse componenti dell'approccio allo studio. È uno strumento composto da 49 item suddivisi in 7 aree (7 item per ogni area, 5 positivi e 2 negativi, fatta eccezione per l'area Ansia scolastica composta da 2 positivi e 5 negativi): 1. Motivazione allo studio; 2. Organizzazione del lavoro personale; 3. Elaborazione strategica del materiale; 4. Flessibilità di studio; 5. Concentrazione; 6. Ansia scolastica; 7. Atteggiamento verso la scuola.

La scala di risposta è di tipo likert da 1 («per niente d'accordo») a 3 («molto d'accordo»). I punteggi sono calcolati separatamente per ognuno dei 7 aspetti considerati sommando i valori attribuiti a ogni item (il punteggio dell'item che esprime negativamente il costrutto misurato va girato). Si ricava un punteggio totale sommando tutti i punteggi delle 7 aree con l'avvertenza di modificare l'attribuzione del punteggio dell'area 6.

Questionari sulle Strategie di Studio (QS1 e QS2)

I due questionari QS1 e QS2 valutano rispettivamente l'utilità e l'uso delle strategie funzionali e non funzionali allo studio. Il QS1 e il QS2 sono composti dalle stesse 32 affermazioni presentate in ordine diverso, di cui 22 funzionali allo studio (es. «Prima di leggere osservare il titolo, i sottotitoli, le parole evidenziate, le figure») e 10 non funzionali allo studio (es. «Rileggere varie volte il testo a voce alta e con espressione»).

La scala di risposta è di tipo likert da 1 («non utile/non utilizzata») a 4 («molto utile/molto utilizzata»); per la compilazione del QS1 allo studente è richiesto di autovalutarsi su quanto ritenga utili le strategie di studio elencate indipendentemente da quanto effettivamente le usi, mentre per il QS2 è richiesto di autovalutarsi su quanto siano usate nell'attività di studio indipendentemente da quanto vengano ritenute utili.

Tra la somministrazione del QS1 e del QS2 è previsto un intervallo di 10-15 minuti in cui lo studente è impegnato nello svolgimento di altre attività. Lo strumento consente di calcolare i seguenti indici: 1. Utilità delle strategie funzionali e non funzionali allo studio (si calcola sommando i punteggi delle strategie funzionali e disfunzionali del QS1 e dividendo rispettivamente per 22 e 10); 2. Uso delle strategie funzionali e non funzionali allo studio (si calcola sommando i punteggi delle strategie funzionali e disfunzionali del QS2 e dividendo rispettivamente per 22 e 10); 3. Coerenza strategica delle strategie funzionali e non funzionali allo studio (si calcola facendo la differenza tra indice d'uso e indice di utilità delle strategie funzionali e non funzionali).

Questionari sulle convinzioni (QC1I, QC2F, QC3O) e attribuzioni (QCA)

Questa parte comprende quattro brevi questionari relativi alle teorie dell'intelligenza (QC1I), alla fiducia nella propria intelligenza (QC2F), agli obiettivi di apprendimento (QC3O) e alle attribuzioni (QCA).

Il *questionario sulle teorie dell'intelligenza* (QC1I) valuta il tipo di convinzione personale circa la staticità o modificabilità della propria intelligenza. Consiste di 4 affermazioni (2 affermazioni sono in direzione della staticità e 2 della modificabilità) rispetto alle quali lo studente esprime il suo grado di accordo attraverso una scala a 4 punti (1 = «d'accordo», 4 = «contrario»). Per ogni domanda viene assegnato un punteggio da 1 a 4 dando il massimo quando la scelta è in direzione della modificabilità.

Il *questionario sulla fiducia* (QC2F) misura la certezza/incertezza nei propri livelli intellettivi e consiste in 3 gruppi di 4 affermazioni ciascuno. Lo studente sceglie tra 2 affermazioni quella più vera per lui. Viene attribuito un punteggio da 1 a 4 dando il massimo quando la scelta corrisponde a un'alta fiducia nella propria intelligenza.

Il *questionario sugli obiettivi dell'apprendimento* (QC3O) misura gli obiettivi di padronanza e di prestazione in relazione all'attività di studio. È composto da 5 affermazioni, in 4 delle quali esprime il suo grado di accordo usando una scala a 4 punti (1 = «d'accordo», 4 = «contrario»). Viene attribuito un punteggio da 1 a 4 dando il massimo per le alternative che esprimono la direzione di padronanza. Nella quinta affermazione lo studente esprime la preferenza per compiti che hanno la caratteristica di essere incrementali o statici.

Il *questionario di attribuzione* (QCA) è composto da 8 affermazioni che esprimono 4 situazioni di successo e 4 di insuccesso scolastico. È richiesto di individuare le due cause ritenute più importanti tra le cinque possibili (caso, impegno, abilità, compito, aiuto). Dal questionario si ottengono 10 punteggi separati relativi ai 5 tipi di attribuzioni causali distinti in situazione di successo e di insuccesso.

Ogni prova descritta ha una buona consistenza interna e attendibilità (per una descrizione più dettagliata si veda il manuale della batteria AMOS 8-15, Cornoldi et al., 2005).

Prova di studio: la demografia

La struttura di tale prova di studio rispetta quella utilizzata da altre prove oggettive di studio (De Beni e Gruppo MT, 1994; De Beni et al., 2005) e tratta di un tema non comunemente affrontato a scuola come il concetto di demografia. La prova richiede di studiare individualmente il testo per 30 minuti; nelle consegne è richiesto di utilizzare le abituali modalità di studio (sottolineare, fare note a margine, ecc.). In seguito alla fase di studio è previsto un intervallo di 15 minuti e successivamente, in

assenza del testo, gli studenti svolgono tre tipi di prove: 1. «Scelta titoli» misura la capacità di individuare nel testo i fatti più importanti, schematizzati e riassunti da titoli, e di scegliere i principali temi trattati; questo compito consiste nel selezionare da una lista di otto possibili titoli i tre che maggiormente sintetizzano i contenuti del testo; 2. «Domande aperte» richiede allo studente la capacità di rispondere per iscritto a delle domande aperte relative al testo studiato; questo compito consiste nel rispondere brevemente a sei domande sul testo studiato; 3. «Domande vero/falso» valuta la conoscenza e la ritenzione di specifiche informazioni presentate nel testo e la prova consiste nel rispondere a 12 domande di tipo vero/falso. I criteri di correzione sono diversi per ogni compito: 1 punto per ogni titolo correttamente individuato, da 1 a 3 punti per l'accuratezza delle risposte alle domande aperte, 1 punto per ogni risposta corretta e sottrazione di 1 punto per ogni risposta errata per le domande vero/falso. Per ogni compito si ottiene un punteggio parziale che, sommato a quelli delle altre prove, dà il punteggio complessivo alla prova studio. La prova ha consistenza interna e attendibilità moderate (Cornoldi et al., 2005).

Valutazioni ottenute all'esame finale di scuola secondaria di I grado

Sono state considerate le valutazioni di terza media. È stato attribuito punteggio 1 quando l'esito finale era «sufficiente», 2 «buono», 3 «distinto» e 4 «ottimo».

Procedura

Un insegnante formato sugli aspetti metacognitivi dello studio e sensibilizzato all'uso della batteria AMOS 8-15 si è occupato della somministrazione degli strumenti. Gli studenti erano invitati a leggere accuratamente le istruzioni di ogni prova. La somministrazione è avvenuta in tre fasi nell'arco di tre settimane. Nella prima fase è stato somministrato il questionario di approccio allo studio (QSA), nella seconda fase sono stati somministrati i questionari sulle strategie di studio (QS1 e QS2) e durante l'intervallo previsto tra la compilazione di QS1 e di QS2 sono stati somministrati i questionari sulle convinzioni (QC) e sulle attribuzioni (QA). La terza e ultima fase ha previsto lo svolgimento della prova di studio. Si è iniziato con lo studio per 30 minuti del testo; in seguito a un intervallo di 15 minuti in cui gli studenti sono stati impegnati in una prova di evacuazione dell'edificio, sono state svolte le prove scelta titoli, domande aperte, domande vero/falso. La mezz'ora di studio è trascorsa in assoluto silenzio, alcuni ragazzi ripetevano a bassa voce, molti hanno usato evidenziatori e scritto dietro ai fogli, cinque allievi hanno fatto uso del dizionario. Il tempo impiegato complessivamente per la somministrazione dell'intera batteria, considerando anche le pause, è stato di due ore circa.

Risultati

La prima classe secondaria di II grado considerata in questa ricerca al termine dell'anno scolastico presentava 4 studenti bocciati e 6 promossi con 2, 3 e 4 debiti formativi. Questi 10 studenti presentavano un punteggio alla prova di studio inferiore alla norma o al limite inferiore della norma (si veda la tabella 1). È stato analizzato in dettaglio il profilo di abilità di studio emerso dalla batteria AMOS 8-15 di due di questi studenti non ammessi al secondo anno: una studentessa che chiameremo (per convenzione) Marta e uno studente che chiameremo Andrea, che in tabella 1 sono indicati rispettivamente con il numero 4 e 9. Di questi due studenti saranno presentati i punteggi ai questionari e alla prova di studio in punti T ($M = 50$, $DS = 10$) calcolati in riferimento ai valori normativi della batteria AMOS 8-15 tranne per i punteggi relativi al questionario attribuzione (QA) in cui sono stati presi in considerazione i punteggi grezzi. Il punto T permette di confrontare l'andamento delle prove tra loro.

Il gruppo dei 10 non ammessi o ammessi con debito formativo (studenti in difficoltà) è stato confrontato con il gruppo dei 15 ammessi senza alcun debito formativo nei punteggi ai questionari e alla prova di studio (tabella 2). I risultati dell'ANOVA univariata hanno evidenziato che i due gruppi si differenziavano nella prestazione complessiva alla prova di studio $F(1,24) = 18,62$ $p \leq .001$ in cui il gruppo di studenti in difficoltà

TABELLA 1 Studenti non ammessi o ammessi con debito in seconda classe secondaria di II grado

Studenti	Valutazione terza media	Media voti	Esito	Prova di studio (punti T)
1	Buono	6	Promosso (2 debiti)	47,79
2	Buono		Non promossa	33,17
3	Sufficiente	5,6	Promosso (2 debiti)	29
4 (Marta)	Sufficiente		Non promosso	45,70
5	Sufficiente	5,3	Promosso (4 debiti)	45,70
6	Sufficiente	5,7	Promosso (2 debiti)	49,87
7	Sufficiente	5,6	Promosso (2 debiti)	29
8	Sufficiente	5,1	Promosso (4 debiti)	26,91
9 (Andrea)	Sufficiente		Non promosso	31,09
10	Sufficiente		Non promosso	22,73

ha dei punteggi ($M = 9,78$ $DS = 4,75$) inferiori rispetto al gruppo di studenti ammessi ($M = 16,56$ $DS = 3,20$) e questa differenza significativa è presente anche nelle singole prove [scelta titoli $F(1,24) = 6,20$ $p = .020$, domande aperte $F(1,24) = 10,26$ $p = .004$, domande vero/falso $F(1,2+4) = 5,54$ $p = .028$]. Inoltre i due gruppi si differenziano nelle valutazioni di terza media $F(1,24) = 13,41$ $p < .001$ e nella media complessiva dei voti ottenuti al termine dell'anno scolastico $F(1,24) = 17,42$ $p \leq .001$. Nei punteggi ai questionari metacognitivi il gruppo degli studenti ammessi esprimeva autovalutazioni più alte rispetto al gruppo di studenti in difficoltà negli aspetti di motivazione $F(1,24) = 5,16$ $p = .033$ e di concentrazione $F(1,24) = 4,16$ $p \leq .05$ del questionario di approccio allo studio (QAS). Va comunque notato che, anche se nelle altre aree del questionario di approccio allo studio non sono emerse differenze significative, il gruppo di studenti in difficoltà tende ad avere un punteggio complessivo del QAS inferiore rispetto al gruppo di studenti ammessi $F(1,24) = 3,01$ $p = .081$. Inoltre il gruppo degli studenti

TABELLA 2 Medie e deviazioni standard delle valutazioni di terza media, della media dei voti, dei punteggi ai questionari e alla prova di studio del gruppo di studenti ammessi e del gruppo di studenti in difficoltà (studenti non ammessi o ammessi con debito)

	Studenti ammessi	Studenti non ammessi o ammessi con debito
Valutazioni terza media	2,36 (.92)	1,20 (.42)
Media dei voti (1 ^a sec. II grado)	7,03 (.69)	5,72 (.53)
Prova di studio (punteggio complessivo)	16,60 (3,31)	10,40 (4,81)
Scelta titoli	2,20 (.68)	1,50 (.71)
Domande aperte	6,13 (1,72)	3,80 (1,87)
Domande vero/falso	8,27 (2,74)	5,10 (4,01)
Questionario di approccio allo studio (QAS)	108 (8,84)	101,40 (8,44)
Motivazione	15,47 (2,53)	13,20 (2,30)
Concentrazione	14,07 (2,52)	12,10 (2,08)
Coerenza delle strategie funzionali (QS)	.73 (.29)	.97 (.19)
Fiducia nella propria intelligenza (QC2F)	8,40 (1,55)	7 (1,70)
Attribuzione al compito - situazioni di successo (QA)	2,40 (1,59)	3,78 (1,39)

ammessi aveva punteggi più alti nella coerenza delle strategie funzionali $F(1,24) = 5,06$ $p = .034$, nella fiducia rispetto alla propria intelligenza $F(1,24) = 4,54$ $p = .044$ e più bassi nell'attribuzione al compito nelle situazioni di successo $F(1,24) = 4,59$ $p = .043$. In tabella 2 sono riportate le medie e le deviazioni standard dei punteggi ai questionari, prove di studio e valutazioni di studio in cui sono emerse differenze significative tra i due gruppi di studenti.

Analisi dei casi di studenti in difficoltà di studio

La studentessa Marta

I punti T a ogni prova della batteria AMOS 8-15 sono presentati in figura 1. Nella prestazione di studio (PS) Marta ha complessivamente un punteggio T che si approssima alla media ($T = 45,70$) ma analizzando nello specifico i punteggi delle prove che la compongono si osserva che la prestazione è sotto a una deviazione standard per la «scelta titoli» ($T = 36,45$), un punteggio medio-basso per le «domande aperte» ($T = 44,18$) e in

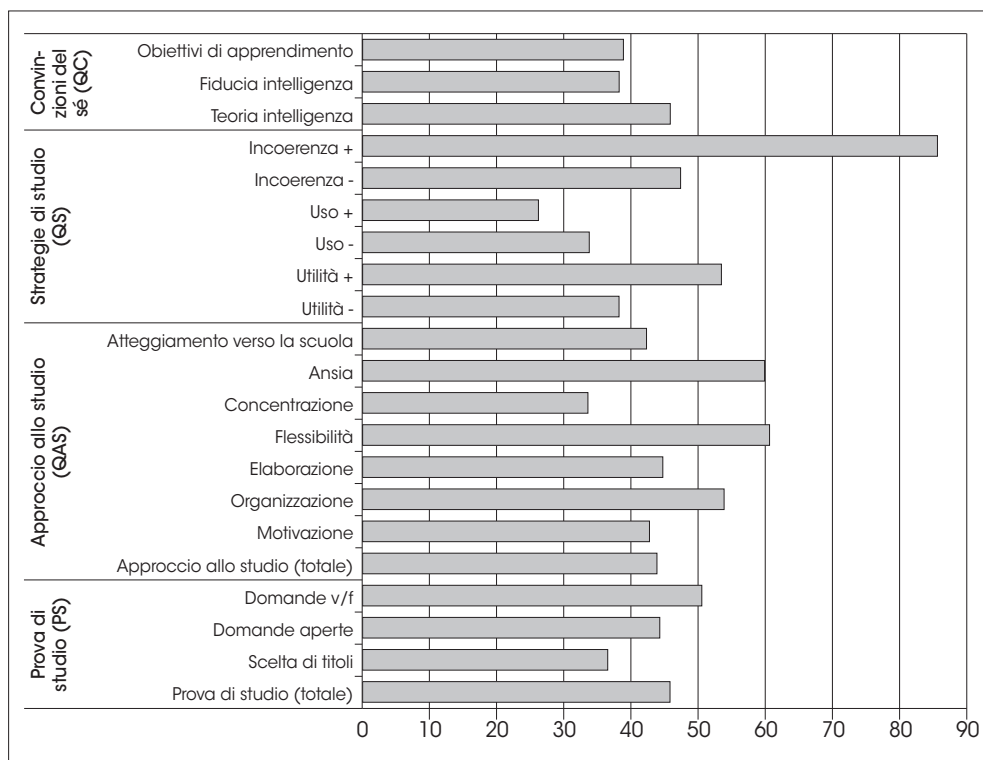


Fig. 1 Punti T alle prove della batteria AMOS 8-15 ottenuti da Marta.

media per le «domande vero/falso» ($T = 50,42$). Seppure la prestazione complessiva alla prova di studio sia sostanzialmente in media, sono presenti evidenti difficoltà di studio: la difficoltà di individuare informazioni rilevanti di un testo di studio (scelta titoli) e la scarsa abilità nel rispondere alle domande aperte, aspetto richiesto soprattutto nella scuola secondaria di II grado, possono essere indicative delle difficoltà che Marta può incontrare quando si appropria a testi di studio delle diverse discipline, i quali sono più lunghi e impegnativi rispetto alla prova qui proposta.

L'analisi dell'approccio allo studio (QAS) ha evidenziato che il punteggio complessivo è medio-basso ($T = 43,76$) con punteggi T critici nelle autovalutazioni relative alla concentrazione ($T = 33,51$), all'elaborazione attiva del materiale ($T = 44,63$) e alla motivazione ($T = 42,65$). La difficoltà sul piano motivazionale è confermata anche dai risultati dei questionari sulle convinzioni (QC) e attribuzioni (QA). Marta ha espresso delle convinzioni non del tutto funzionali allo studio. Infatti, ha obiettivi centrati sulla prestazione ($T = 38,78$), ha una teoria dell'intelligenza di tipo statico ($T = 45,74$) e ha poca fiducia nella propria abilità ($T = 38,15$). Inoltre, attribuisce il suo successo e insuccesso scolastico scegliendo come cause prevalenti l'impegno, attribuzione interna, e le caratteristiche del compito, attribuzione esterna, dando però lo stesso peso a entrambe (tabella 3).

Se si considera l'aspetto della strategicità della studentessa e si prendono in esame i punteggi ai questionari di utilità (QS1) e d'uso (QS2) delle strategie, Marta ha riconosciuto la poca efficacia delle strategie disfunzionali ($T = 38,13$) e afferma anche di non utilizzarle ($T = 33,71$), seppur in misura inferiore rispetto alla norma di riferimento, dimostrando un'adeguata coerenza strategica per questo aspetto. Se si prendono in considerazione le strategie funzionali, invece, si è rilevato che Marta riconosce l'utilità delle strategie funzionali allo studio ($T = 53,33$) ma afferma di non utilizzarle ($T = 26,16$); questo comporta una maggiore incoerenza strategica nelle strategie funzionali ($T = 85,41$) rispetto a quelle disfunzionali ($T = 47,27$) con conseguenze negative sulle prestazioni di studio. Lo studio efficace, infatti, si basa sul riconoscimento e, soprattutto, sull'uso delle strategie funzionali e non solo sull'evitamento di quelle disfunzionali, come emerge dal

TABELLA 3 Attribuzioni causali in situazioni di successo e insuccesso di Marta e Andrea

		Impegno	Abilità	Aiuto	Compito	Caso
Marta	Successo	6	0	0	5	1
	Insuccesso	5	2	0	5	0
Andrea	Successo	4	1	3	4	0
	Insuccesso	6	2	0	4	0

QS1. L'analisi delle singole strategie scelte dalla studentessa, poi, evidenzia che Marta è consapevole dell'utilità di strategie che richiedono un'elaborazione più profonda del materiale, attribuendo punteggi di «utile» o «molto utile» come ad esempio: «Durante la lettura del testo chiedersi se si sta capendo l'argomento», «Cercare di memorizzare le informazioni importanti usando trucchi (rime, assonanze, associazioni, storie)», «Alla fine pensare a delle domande che l'insegnante potrebbe fare», «Alla fine pensare a uno schema, un diagramma, una tabella», «Approfondire l'argomento trattato utilizzando altri strumenti e cercando altre informazioni (enciclopedia, CD, ecc.)». Questa valutazione di utilità però non è associata ad altre valutazioni d'uso, producendo una discrepanza nell'attribuzione del punteggio tra i due indici.

Marta ha le caratteristiche di «uno studente in difficoltà» e quindi meritevole di particolare attenzione? Sì, poiché si presenta con una prestazione alla prova di studio complessivamente nella media e deficitaria in alcuni aspetti (scelta titoli); questo può essere messo in relazione con convinzioni e attribuzioni complessivamente poco funzionali, un approccio allo studio poco autoregolato, poco strategico e incoerente nei giudizi di utilità e uso delle strategie funzionali all'apprendimento.

Lo studente Andrea

Nella prestazione di studio (PS) Andrea ha un punteggio complessivo inferiore a due deviazioni standard dalla media ($T = 31,09$); pur avendo una prestazione adeguata alla prova «scelta titoli» ($T = 49,61$), Andrea è risultato avere prestazioni inferiori a due deviazioni standard nelle «domande aperte» ($T = 29,25$) e più di una deviazione nelle «domande vero/falso» ($T = 36,49$). Questi due aspetti sono misure specifiche dell'abilità mnestica e soprattutto la difficoltà nell'elaborazione di risposte alle domande aperte della prova evidenzia carenze in un'abilità, come per Marta, molto richiesta nella scuola secondaria di II grado. L'analisi dell'approccio allo studio (QAS) evidenzia che il punteggio complessivo è nella media ($T = 48,2$), anche se presenta un punteggio inferiore a una deviazione standard nell'area flessibilità ($T = 38,26$).

Anche Andrea ha espresso delle convinzioni (QC) non del tutto funzionali allo studio. Infatti, si pone obiettivi più centrati sulla prestazione ($T = 44,32$) accompagnati da una bassa fiducia nelle proprie abilità ($T = 38,15$); i punteggi sulla propria teoria dell'intelligenza sono invece tendenzialmente incrementali ($T = 51,54$), in linea con il gruppo di prima classe secondaria di II grado. Anche il profilo attributivo non è propriamente funzionale all'apprendimento. Infatti, Andrea ha scelto come una delle cause prevalenti l'impegno ma anche cause esterne come le caratteristiche del compito e, in caso di successo, l'aiuto (tabella 3). La prevalenza di attribuzioni esterne associate a una bassa fiducia nelle proprie abilità influenza negativamente la motivazione allo studio.

Da un punto di vista strategico Andrea ha espresso basse valutazioni, inferiori a una deviazione standard, nell'utilità delle strategie funzionali ($T = 42,73$) mentre per quanto

riguarda l'uso il punteggio si avvicina alla media del gruppo di riferimento ($T = 48,89$). Conseguentemente i punteggi di incoerenza delle strategie funzionali tendono a essere superiori alla norma di riferimento ($T = 55,86$). Va sottolineato che essere uno studente strategico significa avere un punteggio che supera la media nell'uso delle strategie e possedere convinzioni di utilità che dovrebbero essere più positive di quelle mostrate da Andrea con un'adeguata coerenza. Per quanto riguarda le strategie disfunzionali, sia per il giudizio di utilità ($T = 47,50$) che per quello d'uso ($T = 50,86$), Andrea ha espresso dei punteggi nella norma. Va tuttavia precisato che essere nella norma non significa di per sé un buon punteggio. Infatti la media del punteggio grezzo di Andrea è intorno al 2, che potrebbe esprimere un livello di incertezza nelle risposte. Tuttavia, pur avendo punteggi simili nell'utilità e uso delle strategie non funzionali, egli è risultato essere molto incoerente rispetto al gruppo di riferimento ($T = 70$). Questo profilo evidenzia l'importanza dell'indice di «coerenza strategica» che permette di rilevare informazioni che i due indici singolarmente non possono dare. Un'analisi specifica delle singole strategie ha evidenziato che Andrea è incoerente nel valutare ben 5 strategie non funzionali

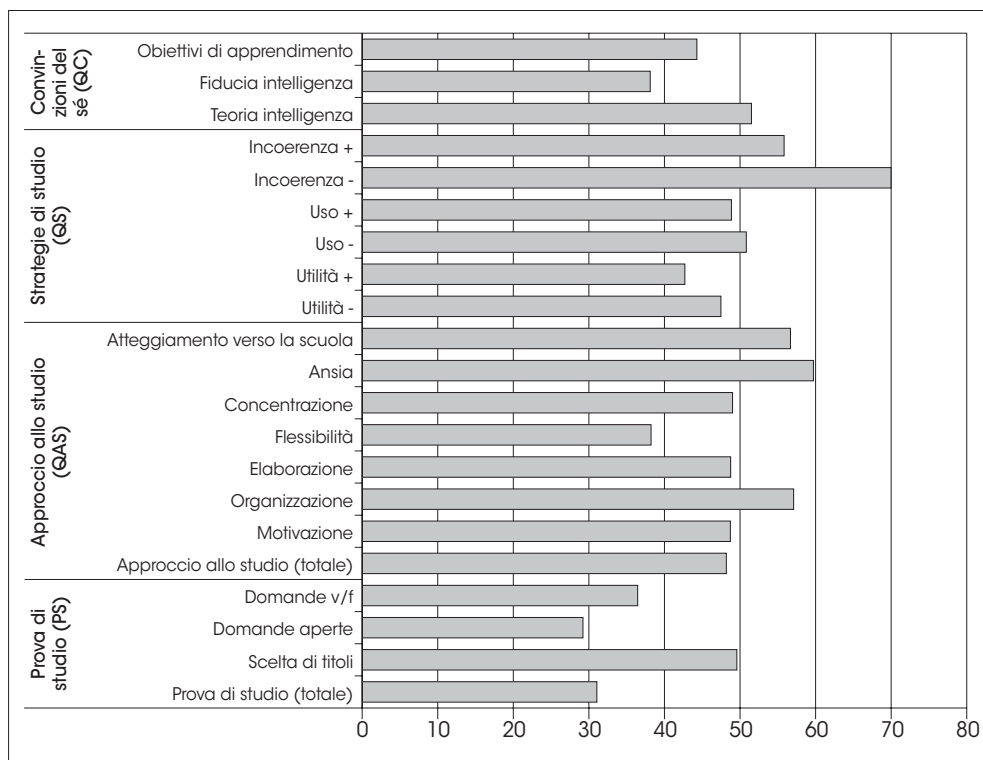


Fig. 2 Punti T alle prove della batteria AMOS 8-15 ottenuti da Andrea.

delle 10 inserite nei questionari («Leggere una volta ad alta voce il testo», «Ricopiare sul quaderno i pezzi più difficili», «Stare molto attenti alle parole e alle informazioni contenute nel testo, lasciando perdere le figure», «Rileggere varie volte il testo a voce alta e con espressione», «Rileggere il testo a voce alta almeno una volta») poiché ha attribuito punteggio alto nelle valutazioni di utilità e basso nell'uso o viceversa.

Complessivamente Andrea si presenta con una prestazione di studio scarsa associata a un profilo motivazionale strategico non funzionale all'apprendimento: egli preferisce obiettivi di prestazione, ha bassa fiducia nelle proprie potenzialità e attribuisce il proprio successo e fallimento nello studio ugualmente all'impegno e alla facilità/difficoltà del compito o, in caso di insuccesso, anche alla mancanza di aiuto. L'approccio allo studio è complessivamente nella norma ma un'analisi più accurata delle strategie rivela che non è propriamente consapevole delle strategie utili per lo studio e non sa utilizzarle appropriatamente nelle diverse fasi.

Conclusioni

Dal confronto tra i due gruppi di studenti (ammessi senza debiti e non ammessi o ammessi con debiti all'anno successivo) si è evidenziato che la batteria AMOS 8-15 discrimina differenti tipologie di studenti. In particolare sono state riscontrate differenze significative nella prestazione di studio, sia nel punteggio globale che nei punteggi separati delle sottoabilità, nell'approccio allo studio in generale, e negli aspetti di motivazione e di concentrazione in particolare, nella coerenza strategica delle strategie funzionali allo studio, nella fiducia nella propria intelligenza e nelle attribuzioni causali riferite al compito. Gli studenti con difficoltà di studio («cattivi studenti»), se confrontati con quelli competenti («buoni studenti»), ottengono risultati più scadenti in un compito in cui si richiede di studiare concretamente un testo, hanno un approccio allo studio che in generale possiamo definire poco autoregolato con cadute più evidenti nella motivazione e nella concentrazione. Inoltre sono strategicamente meno coerenti se si confrontano i giudizi di utilità e uso espressi: sanno riconoscere le strategie funzionali ma non le usano. Il mancato uso delle strategie appropriate, che richiedono anche un maggiore sforzo cognitivo, consapevolezza e sensibilità metacognitiva, ovviamente ha delle ricadute negative sui risultati dell'apprendimento, soprattutto nel contesto della scuola secondaria di secondo grado dove viene richiesta maggiore autonomia di studio rispetto a quella di primo grado. Gli studenti con difficoltà, inoltre, hanno meno fiducia nella propria intelligenza e abilità e ritengono che la principale causa del successo/insuccesso scolastico dipenda dal compito più o meno facile, attribuzione esterna incontrollabile. Possiamo perciò ipotizzare che di fronte a compiti impegnativi, esercizi a casa e compiti in classe, che sono occasione importante di apprendimento, tali studenti si pongano

con un atteggiamento di sfiducia e fatalismo che non li porta certo a cimentarsi con le loro abilità e strategie.

Anche l'analisi dei casi singoli ha messo in luce la potenzialità della batteria AMOS 8-15 nell'individuare profili di studenti in difficoltà nei diversi aspetti psicologici che sostengono e dirigono un'attività complessa come lo studio. Rispetto ai dati sui gruppi, l'analisi dei casi offre la possibilità di cogliere in modo più preciso gli aspetti critici dei singoli studenti e le relazioni reciproche, su cui basarsi per fornire gli aiuti necessari. Per l'individuazione degli studenti con difficoltà di studio e l'analisi dei casi, come inizialmente premesso, si è ritenuto opportuno considerare «critici» non solo i punteggi che si discostano significativamente dalle norme ma anche quelli che si collocano vicino alla media, mentre sono stati considerati studenti competenti quelli che ottengono nei diversi strumenti della batteria risultati buoni o comunque sopra la media.

Nei due casi analizzati, sebbene siano emerse difficoltà sia sul piano strategico che motivazionale, queste sono in parte diverse. La prestazione alla prova di studio è risultata critica soprattutto in Andrea, specialmente nelle prove in cui è richiesto di ricordare attivamente o riconoscere informazioni puntuali («domande aperte» e «domande vero/falso»). L'approccio allo studio è risultato particolarmente poco funzionale in Marta, che evidenzia dei punteggi critici nella concentrazione, nella profondità di elaborazione del materiale e nell'interesse generale per l'apprendimento. Diversamente, Andrea è risultato con un approccio funzionale allo studio con una specifica difficoltà a essere flessibile nell'utilizzo di strategie diverse in diverse fasi di studio (flessibilità). Per quanto riguarda la coerenza strategica, Marta è risultata più incoerente nelle strategie funzionali rispetto a quelle disfunzionali; infatti pur sapendo riconoscere l'utilità delle strategie efficaci afferma di non utilizzarle evidenziando elevati punteggi di incoerenza strategica, mentre riconosce l'inutilità delle strategie disfunzionali e non le utilizza. Diversamente, Andrea presenta delle difficoltà a discriminare le strategie non funzionali. Marta risulta consapevole delle strategie adeguate allo studio ma incontra difficoltà a controllarle nello specifico utilizzo, e Andrea non è consapevole delle strategie inefficaci e quindi non riesce a controllarle. Da un punto di vista motivazionale, entrambi gli studenti hanno obiettivi di apprendimento maggiormente centrati sulla prestazione e una bassa fiducia nella propria intelligenza e abilità, ma Marta presenta una maggiore idea incrementale del proprio apprendimento rispetto ad Andrea. Inoltre, sia Andrea che Marta riconoscono l'importanza dell'impegno nello studio che, però, non è prevalente rispetto ad altre possibili attribuzioni causali come la facilità/difficoltà del compito, l'abilità e, nel caso di Andrea, l'aiuto.

Sia in relazione ai dati emersi per il gruppo classe sia in relazione ai casi esaminati la batteria AMOS 8-15 è risultata utile per l'individuazione precoce di «cattivi studenti» e la prevenzione. Sulla base dei profili degli studenti, infatti, è possibile intervenire in modo consapevole, mirato e tempestivo per sviluppare o potenziare abilità cognitive e metacognitive carenti, modificare convinzioni relative al sé e all'apprendimento errate

o rigide, accrescere l'autoefficacia e l'autostima, sostenere e dirigere la motivazione allo studio. In particolare, per entrambi i casi potrebbe essere utile un lavoro mirato sul potenziamento della consapevolezza strategica, che è già un punto di forza di Marta, ma che va costruito, invece, con Andrea, specialmente per le strategie non funzionali. Si tratta, partendo dalle strategie conosciute, di sperimentarne l'uso in diversi contesti, in diverse materie e fasi di studio. Un maggior esercizio sulle strategie, soprattutto per quelle più elaborate e produttive, promuoverebbe da un lato migliori risultati scolastici e dall'altro un circuito virtuoso, sostenendo la motivazione e convinzioni adeguate sul sé di studente. Entrambi gli studenti potrebbero maturare l'idea che possono continuamente migliorare nelle proprie abilità quanto più investono e si impegnano in un'attività di studio; ciò migliorerebbe la fiducia nelle proprie abilità.

A nostro parere tutti gli studenti nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado possono incontrare delle difficoltà di studio; saperle riconoscere, dare loro un «nome», una possibile spiegazione e prospettiva di soluzione è un primo passo importante e indispensabile per scegliere e avviare interventi sia di tipo didattico-educativo, specifici della scuola, sia di tipo eventualmente clinico specifici dello psicologo.

In conclusione la somministrazione attenta della batteria AMOS 8-15 e la successiva analisi dei risultati in ottica preventiva permette agli operatori (insegnanti, psicologi, psicopedagogisti) di aiutare gli studenti di prima classe secondaria di II grado ad affrontare al meglio il nuovo percorso formativo, con ricadute positive sull'apprendimento e quindi di prevenzione del disagio e di eventuali abbandoni scolastici.

Bibliografia

- Anderson T.H. (1979), *Study skills and learning strategies*. In H.F. O'Neil e C.D. Spielberger (a cura di), *Cognitive and affective learning strategies*, New York, Academic Press.
- Borkowski J.G. e Muthukrishna N. (1994), *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: Un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe*, «Insegnare all'Handicappato», n. 8, pp. 229-251.
- Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. e Meneghetti C. (2005), *AMOS 8-15. Strumenti di valutazione di abilità e motivazione allo studio per studenti dagli 8 ai 14 anni*, Trento, Erickson.
- De Beni R. e Gruppo MT (1994), *Q1 – Prove per la valutazione delle abilità di base nella scuola elementare*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- De Beni R. e Moè A. (1997), *Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», n. 1, pp. 433-440.
- De Beni R., Moè A. e Cornoldi C. (2003), *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erickson.

- De Beni R., Zamperlin C., Friso G., Molin A., Poli S. e Vocetti C. (2005), *QI VATA. Batteria per la valutazione delle abilità trasversali all'apprendimento*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Dweck C.S. (1999), *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, New York, NY, US, Psychology Press.
- Dweck C.S. e Leggett E.L. (1988), *A social cognitive approach to motivation and personality*, «Psychological Review», n. 2, pp. 256-273.
- Elliot A.J. e Dweck C. (2005), *Handbook of competence and motivation*, New York, NY, US, Guilford Publications.
- Higgins E.T. (1987), *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, «Psychological Review», vol. 94, pp. 319-340.
- Markus H. e Nurius P. (1986), *Possible selves*, «American Psychologist», n. 41, pp. 954-969.
- Meneghetti C., Cornoldi C. e De Beni R. (2007), *Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills*, «European Journal of Cognitive Psychology», n. 19, pp. 628-649.
- Moè A., Cornoldi C. e De Beni R. (2001), *Strategic incoherence and academic achievement*. In T.E. Scruggs e M.A. Mastropieri (a cura di), *Advances in learning and behavioral disabilities: Technological applications*, Oxford, UK, Elsevier/JAI Press, vol. 15, pp. 237-258.
- Moreland J.L., Dansereau D.F. e Chmielewski T.L. (1997), *Recall of descriptive information: The roles of presentation format, annotation strategy, and individual differences*, «Contemporary Educational Psychology», n. 22, pp. 521-533.
- O' Reilly T., Symons S. e MacLachy H. (1998), *A comparison of self-explanation and elaborative interrogation*, «Contemporary Educational Psychology», n. 22, pp. 433-445.
- Pressley M., Yokoi L., Van Meter P., Van Etten S. e Freebern G. (1997), *Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier?*, «Educational Psychology Review», n. 9, pp. 1-18.
- Pressley M., Woloshyn V., Burkell J., Cariglia-Bull T., Lysynchuk L., McGoldrick J., Schneider B., Snyder B. e Symons S. (1995), *Cognitive strategy instruction that REALLY improves children's academic performance* (2nd ed.), Cambridge, MA, Brookline.
- Schneider W.E e Pressley M. (1997), *Memory development between 2 and 20*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Stoyhoff S. (1997), *Factors associated with international students' academic achievement*, «Journal of Instructional Psychology», n. 24, pp. 56-68.
- Van Etten S., Pressley M. e Freebern G. (1998), *An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation*, «European Journal of Educational Psychology», n. 13, p. 105-130.
- Weiner B. (1895), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, «Psychological Review», n. 92, pp. 548-573.
- Wood E., Motz M. e Willoughby T. (1998), *Examining students' retrospective memories of strategy development*, «Journal of Educational Psychology», n. 90, pp. 698-704.

