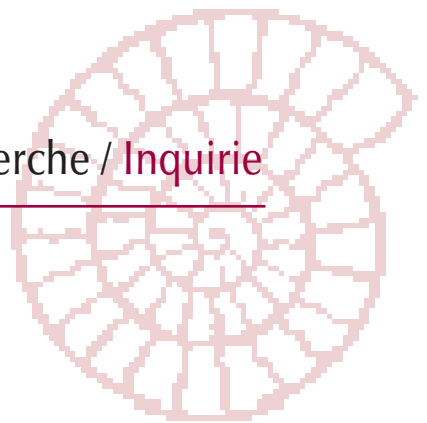



Ricerche / **In**quiritie





Abitudini e atteggiamenti degli studenti “con basso rendimento”: una ricerca osservativa sulle abilità di studio

Habits and attitudes of students “low academic performance”: an observational research on study skills

Anna Maria Murdaca
University of Messina
annamaria.murdaca@unime.it

Antonella Nuzzaci
University of L'Aquila
antonella.nuzzaci@univaq.it

ABSTRACT

The research examines the relationship between students with low academic performance and perceived efficacy study in two of the school year, and at the beginning and at the end, to see “at a distance” of twelve months in the absence of specific interventions triggered by the teachers what happens on the level of skills and attitudes towards the study. It was considered appropriate to conduct two surveys to monitor the spontaneous development of study skills in specific learning contexts and subjects with poor performance to better understand the role played by certain factors in the link between goals, habits, and attitudes and school failure in order to allow teachers in training to identify appropriate strategies to intervene in the teaching. The research is part of that strand of literature that sees the possibility of identifying the risk factors relating to the process of acquisition of study skills in students with low mastery and low academic success attending the school in the second grade, regardless of the type of school in question, that have common traits and characteristics on which it appears necessary to intervene with educationally appropriate training programs related to the study of strategic skills in in order to limit the phenomena of school leavers and drop-out.

La ricerca esamina le relazioni tra studenti con basso rendimento scolastico ed efficienza percepita nello studio in due momenti dell'anno scolastico, all'inizio e ed alla fine, per verificare “a distanza” di dodici mesi in assenza di interventi specifici attivati dagli insegnanti cosa accade sul piano delle abilità e atteggiamenti verso lo studio. Si è ritenuto opportuno effettuare due rilevazioni per seguire l'evoluzione spontanea delle abilità di studio in specifici contesti formativi e su soggetti con scarso rendimento per meglio comprendere il ruolo rivestito da alcuni fattori nel legame tra obiettivi, abitudini e atteggiamenti ed insuccesso scolastico al fine di consentire ad insegnanti in formazione continua di individuare strategie opportune per intervenire in sede didattica. La ricerca si inserisce nell'ambito di quel filone di studi che vede la possibilità di individuare i fattori di rischio riguardanti il processo di acquisizione delle abilità di studio in studenti con bassa padronanza e scarso successo scolastico frequentanti la scuola superiore di secondo grado, che, indipendentemente dal tipo di scuola considerato, possiedono tratti e caratteristiche comuni sulle quali appare necessario intervenire didatticamente con adeguati interventi formativi relativi alle abilità strategiche di studio al fine di limitare i fenomeni di dispersione scolastica e di drop-out.

KEYWORDS

Study skills, metacognitive skills, study habits, attitudes toward the study, academic performance, educational success.
Abilità di studio, abilità metacognitive, abitudini allo studio, atteggiamenti verso lo studio, rendimento scolastico, successo formativo.

* I paragrafi 3 e 6 sono stati scritti da Anna Murdaca, i paragrafi 2 e 7 sono stati scritti da Antonella Nuzzaci, mentre i paragrafi 1, 4 e 5 sono stati scritti congiuntamente da Anna Maria Murdaca e Antonella Nuzzaci.

Introduzione

Il fatto che alcuni studenti con buone capacità abbiano uno scarso rendimento a scuola ed altri con basse capacità riescano bene è sempre stato avvertito dagli educatori come un problema. Il termine “rendimento” si riferisce generalmente al modo in cui gli studenti affrontano i loro studi o a come svolgono i compiti loro assegnati dagli insegnanti; tale lemma in realtà rimanda alla capacità di studiare ed essere in grado di comunicare la conoscenza in riferimento a criteri o a parametri, rispetto ai quali uno studente raggiunge o meno il risultato atteso. Tuttavia, è noto come le prestazioni relative allo studio siano influenzate da molteplici fattori. Quando esse risultano inadeguate appare utile indagare aspetti specifici del processo di insegnamento-apprendimento che appaiono centrali: problemi di ordine cognitivo, scarsa conoscenza e/o uso inadeguato di strategie funzionali di apprendimento, deficit nei processi di controllo metacognitivo, demotivazione, stili attributivi, percezione del sé, convinzioni e stati emotivi non funzionali e così via. Fattori questi ultimi che possono generare atteggiamenti fatalistici e passivi nei confronti della scuola e dell'apprendimento e gli obiettivi orientati al compito.

Le componenti metacognitive e quelle emotivo-motivazionali, socialmente e culturalmente determinate, possono essere apprese, proprio come l'atteggiamento verso lo studio, che appare anche veicolato da figure di riferimento importanti come quelle dei genitori e degli insegnanti (Pazzaglia, Moè, Friso, Rizzato, 2002). Denominate anche strategie metacognitive, le capacità di controllo metacognitivo sono il risultato di “operazioni mentali leader” che possono essere definite come la capacità di utilizzare le conoscenze strategiche per conseguire gli obiettivi cognitivi (Desoete, 2008; Schraw & Moshman, 1995). La letteratura si concentra su quattro competenze metacognitive chiave: previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione (Brown, 1980; Desoete, Roeyers & Buysse, 2001; Desoete & Roeyers, 2002; Lucangeli e Cornoldi, 1997) che inducono gli studenti ad acquisire e/o incrementare abilità valutative e auto-valutative con cui valutare prodotti e processi regolativi del loro apprendimento e metterli in grado di verificare il raggiungimento dei loro obiettivi e la pertinenza delle conclusioni a cui giungono. Tali competenze funzionali permettono agli studenti di percepire e valutare in maniera adeguata le loro prestazioni. Con esse gli studenti possono anche confrontare le loro prestazioni con quelle degli altri e utilizzare i risultati del confronto per individuare gli errori nei processi di soluzione (Lucangeli, Cornoldi, & Tellarini, 1998). È vero infatti che gli studenti con bassa metacognizione e scarsa capacità di autoregolazione spesso non sono attivamente coinvolti nel proprio processo di apprendimento, pianificazione e monitoraggio delle attività e non si concentrano sui propri atteggiamenti di studio (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Costruire strategie di studio efficaci diviene invece estremamente importante per il processo di acquisizione di apprendimenti significativi per l'allievo, come quelli relativi alla capacità di differenziare gli elementi della conoscenza.

La letteratura ha dimostrato come questa capacità sia fondamentale durante lo studio per lo sviluppo di strategie adeguate (Son & Metcalfe, 2000; Son, 2004; Thiede & Dunlosky, 1999). Inoltre, essa rileva come l'allievo con scarsa auto-efficacia e gestione del tempo, oltre con basse competenze e scarsa auto-motivazione (Ley & Young, 1998) tenda a non cercare l'assistenza di coetanei e insegnanti nello svolgimento di una certa attività. Le abilità di studio possono sinteticamente essere considerate come una “macro-categoria” che comprende al suo interno diverse dimensioni, ognuna delle quali meriterebbe opportuna trattazione al

fine di programmare interventi didattici maggiormente mirati ed efficaci. Esse sono solitamente definite come capacità degli studenti di gestire il tempo e le altre risorse per completare un compito scolastico con successo. In questo senso, l'“abitudine allo studio” è da intendersi come la quantità e la varietà delle routine utilizzate dallo studente durante un periodo regolare di studi che si attua all'interno di un percorso continuo e di un ambiente favorevole. Crede e Kuncel (2008) definiscono l'abitudine allo studio come una forma di routine non limitata alla frequenza dello studio, alla revisione del materiale, all'auto-valutazione, alle prove del materiale appreso e all'ambiente favorevole. Infine, gli atteggiamenti degli studenti verso “l'atto di studiare” (Crede & Kuncel, 2008) possono essere definiti come “atteggiamenti di studio”, che vengono influenzati da molti fattori che incidono sull'orientamento allo studio, sulle abitudini e sugli atteggiamenti generali degli studenti. Le differenze individuali, l'utilizzo efficace del tempo, le abitudini di studio e di formazione, come anche del resto i diversi soggetti quali gli insegnanti, la famiglia ecc., ed elementi quali il contesto ecc., sono tutti aspetti che concorrono a definire una vera e propria “postura allo studio”. Tuttavia, le differenze individuali possono essere analizzate e descritte in termini di controllo, di genere e di successo formativo. Quando le abitudini di studio vengono analizzate in termini di focalizzazione del controllo e del successo formativo vanno considerate in rapporto alla guida e all'incoraggiamento che gli insegnanti (Bacanli, 2002, p. 133) forniscono agli studenti (Murdaca, 2008). Prociuk e Breen (1974) hanno esaminato la relazione tra controllo, abitudini di studio, atteggiamenti e rendimento scolastico ed hanno riscontrato l'esistenza di una relazione positiva tra questi fattori. Anche le differenze in termini di genere mostrano significativi risultati: le studentesse hanno scolasticamente maggiore successo rispetto agli studenti di sesso maschile e hanno migliori abitudini e atteggiamenti verso lo studio (Arslantas, 2001; Brown & Holtzman, 1984; Grabill et al., 2005; Gadzella & Fournet, 1976; Hong & Lee, 2000; Houtte, 2004; Kucukahmet, 1987; Mullen, 1995; Tinklin, 2003). Le ricerche mostrano inoltre come gli studenti che hanno abitudini di studio e atteggiamenti meno adeguati abbiano anche minore riuscita scolastica (Agnew et al., 1993; Arslantas, 2001; Carter, 1999; Elliot et al., 1990; Gordon, 1997; Jones et al., 1993; Kleijn et al., 1994; Lammers et al., 2001; Lawler-Prince et al., 1993; Schultz, 1989; Slate et al., 1990; Sunbul et al., 1998; Ulug, 1981). Tuttavia, le ragioni dell'insuccesso scolastico sono riconducibili a cause di diversa natura e determinate dall'uso, più o meno, esteso ed efficace di differenti strategie di apprendimento (Cornoldi, 1995), oltre che dall'incidenza di fattori metacognitivi e motivazionali e dal controllo metacognitivo. I fattori motivazionali riguardano i motivi e gli scopi che inducono “a studiare” o “a rifiutare” il compito di apprendimento e richiamano le dimensioni strategiche e le abilità necessarie, ma non sufficienti, a garantire il successo scolastico se mancano componenti adeguate di ordine metacognitivo e motivazionale (De Beni & Moé, 2000). Ciò perché un apprendimento attivo ed intenzionale comporta comunque sempre l'utilizzo di un personale bagaglio strategico (Boscolo, 1997), atto a consentire lo svolgimento e l'assolvimento del compito. L'uso di una strategia implica infatti l'assunzione di una decisione adeguata e di una scelta precisa in riferimento all'obiettivo da raggiungere, che possono dirsi limitati nel caso di soggetti molto giovani o inesperti. Uno degli obiettivi dell'istruzione è dunque quello di condurre l'allievo a gestire, attraverso l'uso di strategie appropriate, il proprio apprendimento, a controllare la propria attività di comprensione, di elaborazione e di soluzione dei problemi, in larga parte tipiche del lavoro scolastico. Ciò influenza indirettamente la prestazione. La riuscita o la non riuscita a scuola, per effetto dell'impegno, dell'interesse, della motivazione personale, sono solita-

mente associate ad atteggiamenti positivi o negativi che inducono conseguentemente lo studente ad assumere “buone o cattive” abitudini di studio e ad applicare strategie in maniera corretta o scorretta, con la diretta conseguenza di riuscire o meno ad avere un minore o maggiore senso di controllo della realtà e fiducia in se stesso. In definitiva i soggetti maggiormente motivati al successo ottengono generalmente prestazioni superiori soprattutto nelle situazioni di applicazione di strategie di studi e di memoria; i soggetti che esercitano un controllo maggiore sui loro processi di apprendimento imparano meglio e con maggiore efficacia rispetto a soggetti tendenzialmente più passivi; questo perché una maggiore elaborazione produce generalmente una memorizzazione migliore. Grande importanza, poi, nella determinazione del successo o insuccesso scolastico, riveste il sistema di credenze, percezioni e convinzioni che studenti e insegnanti hanno nei confronti dell'apprendimento, e che costituiscono le epistemologie personali (Semeraro, 2011), ovvero quelle intuizioni socialmente condivise sulla natura della conoscenza, sulla sua modalità di acquisizione e sull'organizzazione dell'apprendimento (Mason, 2006).

2. Obiettivi della ricerca

L'obiettivo della presente ricerca è scaturito dalle riflessioni emerse all'interno di un Corso di aggiornamento degli insegnanti in servizio svoltosi in alcuni Istituti di istruzione secondaria superiore della provincia di Reggio Calabria. Lo studio intendeva offrire agli insegnanti la possibilità di riflettere sulle diverse modalità in cui il professionista dell'insegnamento dispone per organizzare l'attività didattica (Margiotta, 2010). Ciò allo scopo di rendere l'apprendimento degli allievi più consapevole, consentendo loro di acquisire quelle abilità di studio utili a perseguire il successo scolastico e ad mostrare come esse costituiscano una delle principali funzioni trasversali che dovrebbero possedere per trasformare le conoscenze in significati in un processo di elaborazione profonda e riflessiva delle informazioni (Nuzzaci, 2011; Murdaca, 2008). L'idea era finalizzata a massimizzare, dunque, l'alfabetizzazione degli insegnanti sui vantaggi derivanti dalla conoscenza delle abilità di studio allo scopo di incoraggiare gli studenti a pianificare strategicamente le loro performance, a riflettere sul possesso di specifiche strategie di pensiero, ad imparare ad utilizzarle perseguendo il successo apprenditivo. Si tratta di strategie che, in interdipendenza e in relazione, guidano la sistematicità di elaborazione, trasformazione delle informazioni ricevute, traducendosi in una rete procedurale di comprensione, codifica, decodifica e produzione. Tali conoscenze e competenze offrono agli insegnanti, se presenti nel loro corredo professionale, la possibilità di monitorare le difficoltà che alcuni studenti incontrano nell'apprendimento e di riflettere “sul quanto e sul come” le strategie (di pensiero e pianificazione) e le tattiche (processi) che gli studenti dovrebbero utilizzare rappresentino lo sfondo di riferimento per realizzare contesti di “apprendimento mediato”. Quest'ultimo consiste nella ricerca degli elementi e delle condizioni in grado di promuovere l'espressione del loro potenziale apprenditivo (Vigotsky, 1934). Tale presupposto deriva dalla idea che i *mastery goals* e le *performances goals* degli studenti determinino la promozione della padronanza, che poggia su un principio di “generatività” (più che su una strategia mnemonica) e di “orchestrazione” delle abilità di studio (più di una mente che elabora le informazioni, la memoria, la rappresentazione della conoscenza, la comprensione, la risoluzione di problemi ecc.). Questi aspetti supportano l'autonomia e l'autogestione dell'apprendimento nello studio da parte dello studen-

te. Si tratta di un apprendimento che vede il soggetto, a partire dall'osservazione della propria esperienza, agire e riflettere assimilando elementi, concettualizzandoli e traducendoli in vere e proprie "sperimentazioni attive" (Kolb, 1973). Ogni momento apprenditivo, dunque, necessita di una processualità di funzioni interdipendenti che comportano il ripensamento, la verbalizzazione, il confronto, l'analisi (Pfeiffer & Jones, 1981). L'agire riflesso e il pensare riflesso mettono in circolarità una variegata serie di sequenze che fanno passare dall'acquisizione di informazioni (input) alla loro rielaborazione (output) fino ad arrivare ad una loro sintonizzazione, seguendo una modalità concettuale di accrescimento, strutturazione e di tuning che vede affermare il processo di acquisizione (Rumelhart & Norman; Boscolo, 1984; Murdaca, 2008).

L'importanza di mettere in grado gli insegnanti di comprendere i meccanismi dell'apprendimento con cui scegliere, governare ed implementare le strategie didattiche più adeguate per aiutare lo studente ad apprendere si è tradotta nella strutturazione dello studio qui presentato, con cui si è proceduto a selezionare variabili significative (Nuzzaci, 2004; Cuzzocrea, Murdaca, Larcán, 2012). Si è definito un "campione per convenienza", che costituisca un primo passo per comprendere come rendere capaci gli insegnanti, a partire da informazioni e dati raccolti in contesto, di apprendere come mettere in grado gli allievi di utilizzare le strategie di pensiero, conducendoli ad esercitare forme di autovalutazione delle competenze ed a coadiuvarli nelle attività al fine di evitare quelle situazioni stressogene che di sicuro ne inficiano il successo scolastico. Pertanto, si è partiti da una prima raccolta dati relativi agli studenti in difficoltà, al loro rendimento, alle loro abitudini ed agli atteggiamenti nello studio attivati, che impediscono l'acquisizione della competenza concernenti il "saper studiare".

Si è trattato di indagare pertanto il possesso o meno delle abilità di quegli studenti con basso rendimento.

La letteratura fornisce, a questo proposito infatti diversi approcci. Affinché il successo possa essere garantito, lo studente dovrebbe essere in grado di scegliere quelle strategie che lo porteranno ad un apprendimento proficuo, strategie capaci di facilitare, ottimizzare e velocizzare i processi di apprendimento, che attivano operazioni di diversa natura: strategie cognitive, strategie metacognitive, strategie socio-affettive e strategie motivazionali. In particolare, le diverse metodologie per pensare e regolare le nostre conoscenze. Metacognizione, autoregolazione e apprendimento autoregolato, pur avendo radici in comune ed essere utilizzati in maniera intercambiabile, sono infatti processi che hanno scopi e significati diversi: parlare di metacognizione significa riferirsi alla consapevolezza, alla conoscenza e al controllo dei meccanismi che regolano il livello della cognizione, cioè essere coscienti dei processi cognitivi in atto e del loro funzionamento, organizzazione e guida. Il concetto di *self-regulation* invece riguarda le dimensioni motivazionali ed evolutive della performance, concetto da cui deriva un terzo costrutto; il *self-regulated learning* o apprendimento auto-regolato che fa generalmente riferimento ad un processo di auto-controllo mirato alla produzione di pensieri, sentimenti e azioni sistematicamente orientati al raggiungimento degli obiettivi che lo studente si propone di raggiungere. In tale direzione importante infatti diviene analizzare le componenti collegate all'apprendimento, ai suoi obiettivi, alla motivazione, oltre che alle percezioni e caratteristiche personali più rilevanti per un metodo di studio efficace, includendo dimensioni come l'attenzione, l'autoefficacia, la capacità di stimolare l'attenzione, capacità di affrontare i problemi, capacità di memorizzare. Tra i costrutti più importanti sono da rilevare gli stili cognitivi e gli stili di apprendimento che offrono la possibilità di cogliere i processi mediante i quali gli studenti ricostruiscono le in-

formazioni acquisendo maggiore flessibilità e consapevolezza riflessiva (Nuzzaci, 2004; Nuzzaci, 2011). Tali abilità possono essere efficacemente insegnate e apprese, consentendo a chi studia di operare un collegamento tra conoscenze teoriche e impiego personale del proprio apprendimento (Fraunfelder, Santoianni, 2002). Chi apprende proficuamente è capace di trasferire la conoscenza e le strategie acquisite e nell'ambito di una conoscenza anche ad altri ambiti, modificando ed estendendo in progress tali strategie. In questo senso estremamente utile diviene comprendere percezioni e cognizioni sui compiti di apprendimento e sull'efficienza percepita nello studio, che possano essere considerati elementi di base sui quali si edificano gli apprendimenti, Tali apprendimento rimandano, comunque, ai prerequisiti che gli studenti dovrebbero possedere per migliorare ed accrescere le acquisizioni, poiché l'apprendimento, quale sistema dinamico, si realizza con il concorso di molteplici fattori, non ultimi quelli cognitivi e metacognitivi.

Lo scopo dunque della ricerca, nella sua prima fase, è stato quello di valutare le differenze tra allievi "a basso rendimento scolastico" frequentanti cinque scuole secondarie superiori di diverso indirizzo in merito all'efficienza nello studio percepito ed osservare, a distanza di un anno scolastico, quanto accaduto in termini di evoluzione della percezione in seguito agli interventi educativi spontanei attivati dagli insegnanti. Si è ritenuto opportuno osservare, con due rilevazioni diverse, senza manipolazione o intervento diretto, l'evoluzione spontanea delle abilità di studio in specifici contesti formativi con il duplice intento di:

Hp 1 = verificare in quale misura l'apprendimento sia in rapporto con lo sviluppo delle abilità di studio e degli interessi degli allievi.

Hp 2 = individuare quelle variabili stabili utili per progettare interventi didattici mirati in funzione delle esigenze degli allievi in difficoltà.

3. Partecipanti

I partecipanti allo studio sono stati selezionati sulla base delle indicazioni fornite dal Consiglio d'Istituto e in relazione alle variabili "rendimento scolastico", "problematicità", "provenienza socio-culturale". Nello specifico 18 studenti frequentavano il Liceo Classico (14%), 23 studenti il Liceo Scientifico (18%), 27 l'Istituto Tecnico Commerciale (22%) e 58 l'Istituto Magistrale (46%). Gli studenti avevano un'età compresa tra 13 e i 15 anni e nella tabella 1 vengono riportate le medie e le deviazioni standard relative alla loro età in base alle classi frequentate.

Scuola	M	DS	Min	Max
Liceo classico (N=18)	13.89	.47	13	15
liceo scientifico (N=23)	14.00	.60	13	15
Istituto tecnico commerciale (N=27)	14.04	.59	13	15
Istituto magistrale (N=58)	13.76	.60	13	15

Tab. 1 - Medie e deviazioni standard relative all'età degli studenti in base alle classi frequentate

Il genere degli studenti risulta rappresentativo (43% femmine e 57% maschi) della normale tipologia di studenti ripartiti in funzione della tipologia di scuola frequentata (Figura 1) e delle variabili socio-culturali.

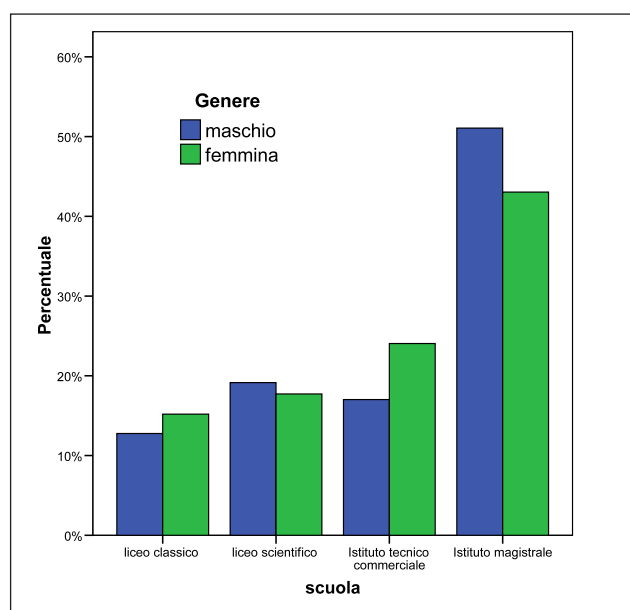


Fig. 1

4. Metodologia

Strumento impiegato SSHA

Lo strumento utilizzato è il *Survey Study Habits and Attitudes* (SSHA) di Brown & Holtzman (1953) è stato in seguito aggiornato da Holtzman, Brown, Farquhar (1954). Nella versione del 1968, Holtzman & Brown propongono due forme: H per la scuola secondaria (primo e secondo grado) e la versione C per gli studenti universitari. Valori alfa coefficiente sono stati calcolati per ciascuna delle quattro sotto-scale di base. L'affidabilità considerata rimane accettabile (Seibel, 1968). Il *Questionario sull'Efficienza nello Studio* (QES) rappresenta l'adattamento italiano del SSHA realizzato da Poláček (Brown & Holtzman, 1988) ed è composto da 100 item ai quali si risponde con intensità graduata: raramente, qualche volta, spesso, generalmente e quasi sempre.

Il questionario è di tipo strutturato ed è volto ad analizzare quattro aspetti: le prime due scale (prontezza negli impegni e metodo di lavoro) riguardano le abitudini di studio e sono legate al rendimento scolastico, mentre le rimanenti due scale (atteggiamento verso gli insegnanti e accettazione dei fini) si riferiscono agli atteggiamenti.

1°- *Prontezza negli impegni* (PI): Un elevato punteggio indica che i doveri scolastici vengono anteposti ad ogni altra attività e testimonia la puntualità e la regolarità dei compiti.

Il soggetto con punteggio alto tende ad eseguire i compiti con regolarità, ri-

servando ad esse le ore più adatte, si concentra facilmente senza lasciarsi disturbare da problemi affettivi o di agenti esterni. Inoltre, dedica un adeguato periodo di tempo agli svaghi (TV, cinema e letture), limitando i rapporti sociali e le attività sportive in modo da non essere danneggiate nello studio. Infatti, studia sistematicamente tutte le materie secondo un piano preciso con particolare tenacia e concentrazione. Nello studio è indipendente e autosufficiente e quindi non chiede aiuto ai suoi compagni. Sembra essere particolarmente in grado di autogestirsi il proprio studio e di organizzarsi senza specifiche richieste da parte di adulti o insegnanti.

2°- *Metodi di lavoro (ML)*: La scala fornisce indicazioni sul tempo dedicato allo studio, sull'efficienza del metodo e sulle abitudini favorevoli all'apprendimento scolastico.

Il soggetto con punteggio alto sembra mostrare un adeguato metodo di studio, ad esempio non si limita a memorizzare le informazioni nuove, ma cerca di cogliere le idee principali di un argomento attraverso brevi riassunti. Punteggi alti rappresentano, inoltre, abitudini di studio favorevoli all'apprendimento; ad esempio, non esita a chiedere ulteriori spiegazioni all'insegnante se non ha capito una parte della lezione e, durante le spiegazioni in classe prende appunti, ricopia schemi e grafici. Nei temi scritti approfondisce l'argomento, lo espone con chiarezza e lo svolge nel tempo stabilito. Prima di incominciare un lavoro scritto, infatti, prepara lo schema e dopo averlo svolto lo rivede ancora. Quando riceve il compito scritto corretto esamina attentamente gli errori indicati dall'insegnante.

3°- *Atteggiamento verso gli insegnanti (AI)*: Questo punteggio rivela l'opinione favorevole (se è alto) o sfavorevole (se è basso) sul comportamento, l'attività e il metodo degli insegnanti.

Il soggetto che ottiene il punteggio alto esprime un atteggiamento favorevole nei confronti degli insegnanti che a loro avviso sanno riconoscere i propri limiti ed esercitano moderatamente la loro autorità. Sanno rendere interessante ed attraente la loro materia, attraverso metodi aggiornati ed adeguati. Comprendono i problemi dei giovani e, garantendo buoni rapporti con gli allievi, li stimolano al confronto, anche dopo aver finito la lezione. Assegnano i compiti secondo le possibilità degli studenti, prestando attenzione alle caratteristiche di ognuno. Nell'assegnare i voti non si lasciano influenzare dagli atteggiamenti degli allievi e dalla simpatia o antipatia che provano per loro, mantenendo un atteggiamento imparziale.

4°- *Accettazione dei fini (AF)*: Il punteggio elevato indica il grado in cui vengono approvate e accolte le finalità dell'istruzione che la scuola attualmente offre.

Il soggetto con il punteggio alto partecipa attivamente alle lezioni che ritiene interessanti. Studia con impegno tutte le materie perché è convinto della loro utilità, ritenendo lo studio e la sua occupazione principale. Ha sviluppato idee chiare circa la finalità dei suoi studi e il suo interesse per la scuola rimane costante nel tempo poiché ritiene che la scuola offra adeguate opportunità per l'approfondimento di argomenti utili e interessanti. Manifesta, quindi, un reale interesse e impegno per ogni materia, a prescindere dalla simpatia o antipatia verso il singolo insegnante, ritenendo che la scuola favorisca lo sviluppo delle sue capacità.

Il QES è un mezzo sufficientemente fedele e valido per la valutazione dell'efficienza nello studio. Esso abbraccia situazioni concorrenti al successo scolastico (validità di contenuto); è in rapporto, nonostante i limiti dei voti, con il criterio esterno (validità concorrente), rivelandosi come suo miglior predittore; è stata constatata, in una certa misura, la sua capacità predittiva (validità predittiva). Infine si è avuta la conferma che due scale sono conformi alla tendenza dello sviluppo psichico (validità strutturale).

5. Analisi dei risultati

Il questionario è stato somministrato a 126 studenti (campione) provenienti dalla scuola secondaria di secondo grado in due momenti diversi: all'inizio dell'anno scolastico, entro il primo mese di attività, ed alla fine dell'anno scolastico, nell'ultimo mese, con l'obiettivo di osservare eventuali cambiamenti intervenuti a diverso livello nelle variabili interessate. Nella Tabella 2 vengono riportate le statistiche descrittive (medie e deviazioni standard) dei punteggi ottenuti dagli studenti appartenenti alle diverse scuole all'inizio dell'anno scolastico (I somministrazione) e a conclusione dello stesso (II somministrazione).

Scuola		I Rilevazione		II Rilevazione	
		M	DS	M	DS
Liceo Classico (n = 18)	prontezza negli impegni	11.39	5.90	16.17	3.97
	metodo di lavoro	10.67	5.16	15.28	4.23
	atteggiamento verso insegnanti	10.44	4.95	15.22	5.96
	accettazione dei fini	11.67	5.36	16.83	4.77
Liceo Scientifico (n = 23)	prontezza negli impegni	11.74	5.37	10.91	5.86
	metodo di lavoro	10.04	5.08	9.17	4.57
	atteggiamento verso insegnanti	10.83	4.53	10.83	5.10
	accettazione dei fini	11.78	4.51	11.39	5.52
Ist. Tecnico Commerciale (n = 27)	prontezza negli impegni	11.96	5.87	8.70	4.14
	metodo di lavoro	11.26	4.73	9.44	5.37
	atteggiamento verso insegnanti	11.04	4.82	11.19	5.39
	accettazione dei fini	12.11	4.94	10.22	4.82
Istituto Magistrale (n = 58)	prontezza negli impegni	11.31	5.25	12.17	4.59
	metodo di lavoro	9.67	5.10	10.36	4.11
	atteggiamento verso insegnanti	10.48	4.54	12.72	5.03
	accettazione dei fini	11.52	4.68	13.40	4.86

Tab. 2 - Medie e deviazioni standard dei punteggi ottenuti dagli studenti delle diverse scuole all'inizio e alla fine dell'anno scolastico

Con il test di Mann-Whitney sono stati confrontati i punteggi con l'obiettivo di verificare eventuali differenze fra gli studenti frequentanti le cinque diverse tipologie di scuola nelle due fasi. Confrontando i punteggi ottenuti all'inizio del-

l'anno scolastico dagli studenti, si rileva come gli studenti del Liceo Classico sembrano ottenere punteggi statisticamente simili in tutte le sottoscale se confrontati agli studenti del Liceo Scientifico, dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale (Tab. 3).

Liceo Classico vs.	Liceo scientifico			Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	202	-.12	.905	229	-.33	.74	512.50	-.12	.91
metodo di lavoro	193.50	-.36	.721	226	-.4	.69	464	-.71	.47
atteggiamento verso insegnanti	190	-.45	.649	237.50	-.13	.89	480	-.52	.61
accettazione dei fini	200	-.19	.851	235.50	-.18	.86	495.50	-.33	.74

Tab. 3 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

Non sembrano inoltre emergere differenze significative confrontando i punteggi dagli studenti del Liceo Scientifico con quelli dell'Istituto Tecnico Commerciale e del Liceo Socio-psico-pedagogico (Tab. 4).

Liceo scientifico vs.	Istituto Tecnico commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	302	-.17	.87	642	-.27	.79
metodo di lavoro	265	-.89	.37	631.50	-.37	.71
atteggiamento verso insegnanti	269	-.83	.41	657.50	-.11	.92
accettazione dei fini	290	-.41	.68	655.50	-.12	.91

Tab. 4 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

La stessa situazione viene confermata confrontando gli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale con quelli dell'Istituto Magistrale. Infatti, osservando la Tabella 5 non sembrano esserci differenze statisticamente significative in nessuna delle quattro sottoscale indagate.

Istituto Tecnico Commerciale vs.	Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	728.50	-.523	.601
metodo di lavoro	632	-1.436	.151
atteggiamento verso insegnanti	683	-.962	.336
accettazione dei fini	718	-.626	.531

Tab. 5 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – inizio anno scolastico

Differenze fra i punteggi ottenuti nella I e nella II osservazione

Per verificare le differenze tra la prima e seconda somministrazione nei diversi gruppi, sono stati effettuati i confronti con il test di Wilcoxon. Come visibile nella Figura 2 i soggetti che frequentano il Liceo Classico hanno avuto un significativo aumento della prontezza negli impegni [$Z = 2.31, p = .021$], del metodo di lavoro [$Z = 2.63, p = .009$], dell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = 2.38, p = .017$] e dell'accettazione dei fini [$Z = 2.43, p = .015$].

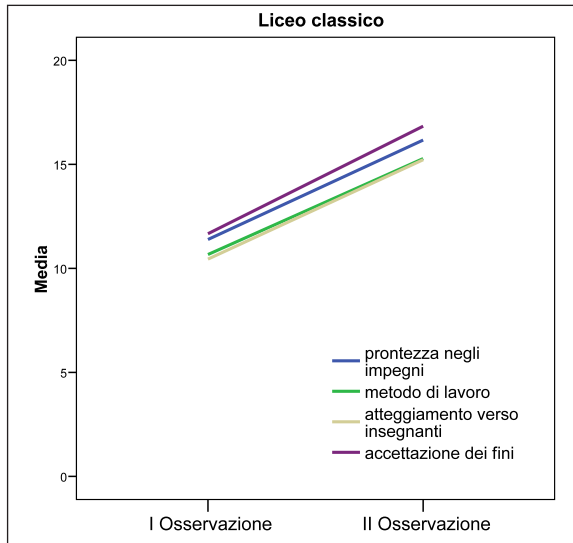


Fig. 2

Per quanto concerne gli studenti del Liceo Scientifico non risultano differenze statisticamente significative in nessuna delle quattro scale tra la due fasi di osservazione (figura 3).

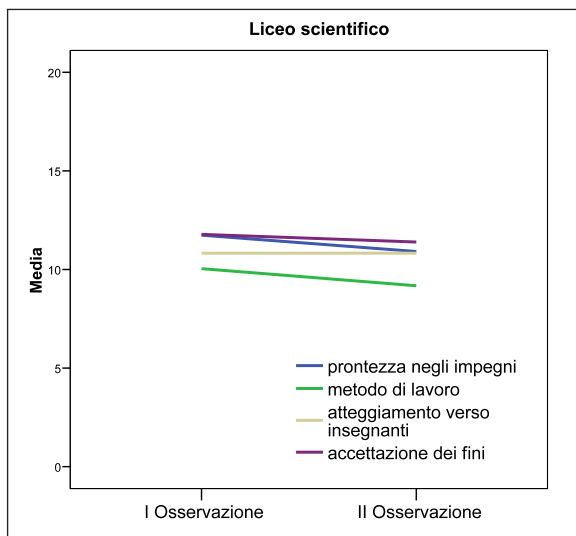


Fig. 3

Infatti, confrontando i punteggi degli alunni, questi presentano ottengono analoghi punteggi nelle due osservazioni in tutte e quattro le sottoscale: nella prontezza negli impegni [$Z = .61$; $p = .54$], nel metodo di lavoro [$Z = .59$; $p = .55$], nell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = .08$; $p = .94$] e nell'accettazione dei fini [$Z = .13$; $p = .89$].

Com'è possibile osservare nella figura 4, gli alunni dell'istituto tecnico commerciale mostrano, invece, una riduzione nei livelli di prontezza negli impegni [$Z = 2.4$; $p = .02$], mentre non sono risultate differenze statisticamente significative nelle altre sottoscale [Metodo di studio: $Z = 1.72$; $p = .08$; Atteggiamento verso gli insegnanti: $Z = .41$; $p = .68$; Accettazione dei fini: $Z = 1.39$; $p = .16$].

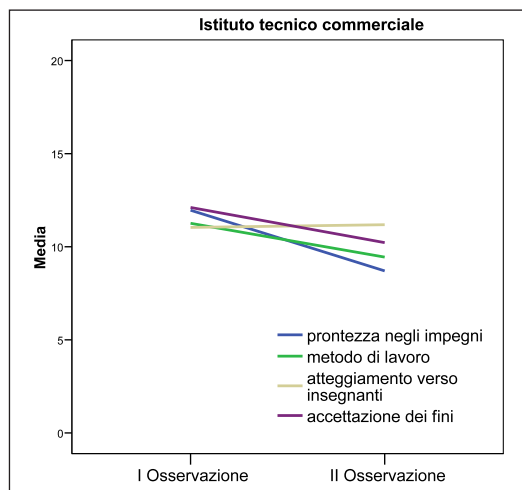


Fig. 4

Infine, com'è possibile osservare nella Figura 5, gli studenti dell'Istituto Magistrale hanno presentato differenze statisticamente significative tra le fasi di osservazione nell'atteggiamento verso gli insegnanti [$Z = 2.52$; $p = .01$] e nell'accettazione dei fini [$Z = 1.20$; $p = .05$].

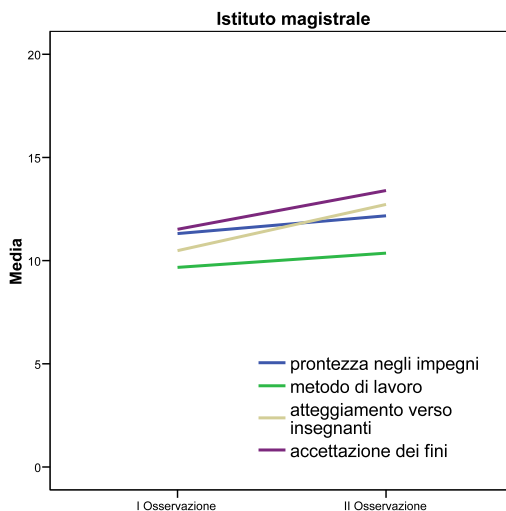


Fig. 5

Non sono invece emerse differenze statisticamente significative nella prontezza negli impegni [$Z = .44$; $p = .66$] e nel metodo di lavoro [$Z = 1.17$; $p = .24$].

Differenze tra le scuole nella fase post

A conclusione dell'anno scolastico, gli studenti del Liceo Classico presentano punteggi significativamente maggiori in tutte le sottoscale se confrontati con gli studenti del Liceo Scientifico dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale (Tab. 6).

Liceo Classico vs.	Liceo Scientifico			Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	96	-2.94	.003	49.5	-4.52	.000	262.5	-3.21	.001
metodo di lavoro	64	-3.80	.000	79.5	-3.85	.000	231.5	-3.60	.000
atteggiamento verso insegnanti	111	-2.56	.011	142	-2.36	.018	358.5	-2.02	.043
accettazione dei fini	97.5	-2.92	.003	87.5	-3.65	.000	320.5	-2.51	.012

Tab. 6 - Indici del test Mann-Whitney – confronti fra le scuole – fine anno scolastico

Com'è possibile osservare nella Tabella 7, gli studenti del Liceo Scientifico sembrano ottenere punteggi statisticamente uguali rispetto ai coetanei dell'Istituto Tecnico Commerciale e dell'Istituto Magistrale.

Liceo Scientifico vs.	Istituto Tecnico Commerciale			Istituto Magistrale		
	U	Z	Sig.	U	Z	Sig.
prontezza negli impegni	236.50	-1.46	.145	583	-8.93	.372
metodo di lavoro	284	-5.36	.592	540.50	-1.349	.177
atteggiamento verso insegnanti	306.50	-.080	.937	518.50	-1.580	.114
accettazione dei fini	271	-.779	.436	532	-1.437	.151

Tab. 7 - Indici del test Mann-Whitney – Confronti fra le scuole a fine anno scolastico

Tuttavia, gli studenti dell'Istituto Magistrale sembrano sviluppare una maggiore "prontezza negli impegni" [$U = 464$; $Z = -3.057$; $p = .002$] e nell'"accettazione dei fini" [$U = 489$; $Z = -2.822$; $p = .005$] rispetto agli studenti dell'Istituto Tecnico Commerciale, mentre non sembrano esserci differenze significative nel "metodo di lavoro" [$U = 592$; $Z = -1.840$; $p = .066$] e nell'"atteggiamento verso gli insegnanti" [$U = 635$; $Z = -1.416$; $p = .157$].

Correlazioni

Infine sono state realizzate le analisi delle correlazioni, attraverso il coefficiente r_s di Spearman, per verificare la relazione tra le valutazioni effettuate all'inizio e a conclusione dell'anno scolastico nei diversi gruppi di scuole. Non si rilevano correlazioni significative negli studenti frequentanti il Liceo Classico, come visibile in Tabella 8, in nessuna delle sottoscale.

Liceo Classico		II Osservazione			
I Osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	rs	.193	.031	.110	-.260
	Sig.	.444	.902	.664	.297
metodo di lavoro	rs	.340	.179	.228	.013
	Sig.	.167	.478	.364	.959
atteggiamento verso insegnanti	rs	.208	-.072	.159	-.025
	Sig.	.408	.776	.529	.923
accettazione dei fini	rs	.165	.195	.212	-.157
	Sig.	.513	.437	.398	.535

Tab. 8 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Le analisi effettuate sui soggetti del Liceo Scientifico hanno messo in evidenza una relazione statisticamente significativa tra la valutazione del metodo di lavoro rilevata ad inizio anno e l'accettazione dei fini rilevata a conclusione dell'anno scolastico [$r_s = .427$, $p = .042$].

Liceo Scientifico		II Osservazione			
I osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	rs	.167	-.040	-.080	.159
	Sig.	.447	.858	.716	.470
metodo di lavoro	rs	.365	.068	.161	.427
	Sig.	.087	.759	.462	.042
atteggiamento verso insegnanti	rs	-.162	-.379	-.198	-.124
	Sig.	.461	.074	.366	.574
accettazione dei fini	rs	.025	-.192	.023	.229
	Sig.	.911	.380	.918	.294

Tab. 9 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Come visibile nella Tabella 10, non risultano correlazioni significative tra le dimensioni osservate nelle due fasi nei soggetti frequentanti l'Istituto Tecnico Commerciale.

Istituto Tecnico Commerciale		II Osservazione			
I osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	Rs	-.098	-.196	-.141	-.214
	Sig.	.627	.328	.482	.285
metodo di lavoro	Rs	-.076	-.024	.028	.011
	Sig.	.707	.906	.891	.955
atteggiamento verso insegnanti	Rs	-.015	.226	.324	-.011
	Sig.	.941	.257	.099	.957
accettazione dei fini	Rs	.085	.113	.006	-.073
	Sig.	.672	.574	.977	.719

Tab. 10 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

Risultati analoghi si riscontrano nei soggetti frequentanti l'Istituto Magistrale dove però non appaiono correlazioni statisticamente significative tra le diverse dimensioni osservate (Tabella 11).

Istituto Magistrale		II Osservazione			
I Osservazione		prontezza negli impegni	metodo di lavoro	atteggiamento verso insegnanti	accettazione dei fini
prontezza negli impegni	Rs	-.121	-.142	-.029	-.126
	Sig.	.365	.289	.827	.348
metodo di lavoro	Rs	.209	.156	.095	.159
	Sig.	.116	.244	.479	.233
atteggiamento verso insegnanti	Rs	-.138	-.118	-.005	.041
	Sig.	.302	.379	.970	.761
accettazione dei fini	Rs	-.080	-.073	.126	.014
	Sig.	.549	.584	.346	.917

Tab. 11 - Indici di Correlazione di Spearman fra i punteggi ottenuti nelle due fasi di osservazione

6. Discussione dei risultati

In questo studio preliminare si è cercato unicamente di esaminare la differenza tra gli studenti appartenenti a scuole diverse, somministrando il QES in cinque scuole con indirizzi diversi. Questa ricerca fa parte di un progetto più ampio e rappresenta solo il primo passo verso la comprensione e l'isolamento di fattori significativi per progettare in sede didattica interventi adeguati. I suoi risultati possono sostenere programmi di formazione iniziale e continua degli insegnanti diretti a comprendere come insegnare a studenti "con basso rendimento scolastico" di attivare processi cognitivi adeguati ed adottare efficaci abilità e strategie per imparare a padroneggiare le informazioni invece che di cercare solo di "fare bene", ovvero apprendere tecniche di insegnamento che incoraggino gli studenti a raggiungere la padronanza. È probabile infatti che studenti con scarsa padronanza abbiano una minore metacognizione e che, quindi, mostrino un più "scarso" rendimento" rispetto a quelli con elevata padronanza. L'analisi dei risultati ha evidenziato che gli studenti con "basso rendimento" presentino caratteristiche analoghe sul piano di

alcuni fattori, anche se quelli del Liceo Classico sembrano ottenere punteggi più elevati rispetto ai coetanei delle altre scuole, soprattutto nelle scale che valutano “la prontezza degli impegni” e il “metodo di lavoro”, ma questo è in stretto rapporto con le variabili socio-culturali di provenienza (p. 0,76). Nella scala che valuta “l’atteggiamento verso gli insegnanti” invece gli studenti del Liceo Classico non si differenziano da quelli degli studenti dell’Istituto Magistrale, i quali sembrano assumere un atteggiamento generalmente più positivo verso gli obiettivi piuttosto che verso gli insegnanti. Gli studenti del Liceo Scientifico sembrano anche aver sviluppato una migliore accettazione degli obiettivi in rapporto al “metodo di lavoro adottato” e, allo stesso modo dei loro coetanei che frequentano il Liceo Classico, ottengono valori più alti nell’atteggiamento assunto nei confronti degli insegnanti.

I punteggi ottenuti dagli studenti del Liceo Scientifico non si differenziano significativamente dai risultati ottenuti dagli studenti dell’Istituto Magistrale e da quelli dell’Istituto Tecnico Commerciale, avvalorando la tesi della presenza di fattori significativi in relazione al metodo di studio. Dal confronto tra i ragazzi dell’Istituto Magistrale e quelli dell’Istituto Tecnico Commerciale emerge come i primi sembrerebbero sviluppare una migliore “prontezza negli impegni” e una migliore “accettazione dei fini”. Non risultano però esserci differenze nel “metodo di lavoro” adottato e nell’“atteggiamento assunto verso gli insegnanti”. Si differenziano, a questo proposito, invece gli studenti dell’Istituto Magistrale, che sembrano avere acquisito una adeguata accettazione degli obiettivi, dato che si discosta da tutte le altre sottoscale, anche in riferimento all’atteggiamento nei confronti degli insegnanti. Il dato però che appare più rilevante riguarda i bassi punteggi degli studenti appartenenti a tutte le scuole nelle ultime due sottoscale, ovvero nell’atteggiamento verso gli insegnanti e nell’accettazione dei fini, che indicherebbero l’emergere di difficoltà di natura affettiva incidenti sul rendimento.

7. Limiti dello studio

Un limite dello studio è la natura della indagine proposta che rende difficile valutare alcune relazioni significative che andrebbero ulteriormente approfondite, come quelle relative alle variabili socio-culturali qui considerate di sfondo. Lo studio, per soddisfare i requisiti, ha utilizzato un “campione di convenienza” piuttosto che un vero e proprio campione casuale. La ricerca futura potrebbe estendersi ad altre province raffinando il piano metodologico e ponendo maggiore enfasi su alcune variabili riguardanti il “rendimento scolastico”, qui isolate per definire il campione. Un ulteriore è dato dal QES, strumento che offre informazioni nuove, ma non fornisce però spiegazioni circa il perché gli studenti “con basso rendimento” non abbiano sviluppato un buon atteggiamento nei confronti dei loro insegnanti e quali influenze determinino il loro insuccesso scolastico. Inoltre, questo strumento, impiegato per predire il rendimento scolastico, a causa di un lavoro di adattamento non terminato, è ancora in fase di convalida della sua validità predittiva. Il fatto che l’analisi dei risultati non abbia evidenziato alcuna correlazione fra alcuni fattori esaminati, può essere spiegato in base a diverse considerazioni prevalentemente legate ai limiti metodologici di questa prima parte della ricerca, che ha avuto la sola funzione di osservare alcune variabili in gioco e il loro sviluppo nel tempo senza però avere la pretesa di riuscire a controllare i numerosi fattori di disturbo ad esse interconnessi.

Sarebbe utile in futuro svolgere un ulteriore lavoro di approfondimento al fine di verificare il rapporto tra rendimento degli allievi e credenze degli insegnanti riguardanti le modalità più funzionali per gestire il materiale di studio, poiché

è noto che lo stile strategico possa essere insegnato e appreso e, pertanto, anche lo stile disfunzionale di chi insegna potrebbe essere adottato implicitamente da chi apprende. In conclusione, il presente studio tende solo a mostrare come in assenza di interventi mirati non avvenga una evoluzione spontanea del metodo di studio, che potrebbe invece verificarsi a partire dall'adozione di un corretto atteggiamento strategico degli insegnanti volto ad indurre un migliore atteggiamento strategico negli allievi, favorendo complessivamente un miglioramento delle loro prestazioni scolastiche, un aumento della motivazione e della fiducia in se stessi, oltre che un potenziamento delle proprie abilità di studio (come ampiamente dimostrato dalla letteratura).

Nonostante dunque gli evidenti limiti della ricerca qui esposta, i cui risultati devono essere interpretati necessariamente con estrema cautela, si rileva, anche a partire dall'analisi di sfondo, come il sistema scolastico appaia ancora poco centrato verso il potenziamento delle abilità di studio, probabilmente ancora troppo legato all'acquisizione di contenuti piuttosto che all'assunzione di un metodo da parte di coloro che appaiono "culturalmente deboli". Tale dato viene avvalorato dai *focus group* e dalle interviste condotte *ad hoc* sugli insegnanti degli studenti del campione (non oggetto qui di trattazione), che evidenziano come gli atteggiamenti degli insegnanti e le loro credenze sembrino entrare in relazione con l'idea del successo formativo dei loro studenti.

Sebbene dunque indiscussi appaiano i limiti di questo studio, i risultati rappresentano, certamente, un primo passo fondamentale per progettare interventi didattici specifici e per ipotizzare ulteriori progetti educativi, il cui obiettivo è quello di analizzare in profondità le relazioni che intercorrono fra stili di insegnamento dei docenti (per esempio, "lezione frontale e ripetizione dei contenuti" oppure "brainstorming") e stili di apprendimento dei discenti (per esempio, attivo o riflessivo), valutando nel contempo l'effetto possibile di un apprendimento riflessivo che muova dall'interno il cambiamento e queste relazioni. In tal senso, le autrici guardano ad uno studio a carattere longitudinale per meglio comprendere se gli studenti esposti a modalità di insegnamento che si accordino alle loro modalità di apprendimento e di recupero delle informazioni ottengano performance di tipo riflessivo e critico complessivamente migliori, generi di abilità di ordine superiore che acquistano oggi un nuovo significato proprio in rapporto alla necessità di fornire risposte ai problemi di apprendimento emergenti (Zanniello, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 80(3), 260-267.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1953). *Survey of Study Habits and Attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- Brown, W. F., & Holtzman, W. H. (1988). *Q.E.S. Questionario sull'Efficienza nello Studio*, adattamento italiano a cura di K. Poláček. Firenze: O.S. - Organizzazioni Speciali.
- Butler, R. (1993). Effects of task-and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 18-31.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: a conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2001). *Imparare a studiare*. Trento: Erikson.
- Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- Cuzzocrea, F., Murdaca, A. M., Larcana, R. (2012). *La scelta universitaria. Risorse personali, abilità e interessi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition Learning*, 3(3), 189-206.
- Desoete, A. & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition. A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disabilities Quarterly*, 25(2), 123-139.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities* 34(5), 435-449.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science* 12(3), 83-87.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. S. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: a metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26(1-2), 65-79.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218-233.
- Holtzman, W. H., Brown, W. F. (1968). Evaluating the study habits and attitudes of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 404-409.
- Holtzman, W. H., Brown, W. F., & Farquhar, W. G. (1954). The survey of study habits and attitudes: a new instrument for the prediction of academic success, 14(4), 726-732.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Lucangeli & Cornoldi, (1997). Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121-139.
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Murdaca, A. M. (2008). *Formazione, relazione, cooperazione. Un progetto integrato per la qualità della scuola*, Roma, Anicia.
- Nuzzaci, A. (2004). *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*. Cosenza, Lionello Giordano Editore.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità e insegnamento*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., Rizzato, R. (2002). *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erickson.
- Prociuk, T. J., & Breen, L. J. (1974). Locus of control, study habits and attitudes, and college academic performance. *The Journal of Education*, 88(1), 91-95.
- Roedel, T. D., Schraw, G., and Plake, B. S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientation. *Educational and Psychological Measurement*, 54(4), 1013-1021.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review* 7(4), 351-371.
- Seibel, D. W. (1968). Measurement of aptitude and achievement. In D. K. Whitla (Ed.), *Handbook of measurement and assessment in behavioral sciences*. Reading, Addison-Wesley.
- Semeraro, R. a cura di, (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zanniello, G. (2010). La personalizzazione del rapporto didattico. In *La qualità delle relazioni umane nell'Università* (pp. 143-148). Milano: FrancoAngeli.