

STILI COGNITIVI E APPRENDIMENTO SCOLASTICO: UNO STUDIO EMPIRICO

Tania Scarpino

Laureata in Lettere Classiche – Università del Salento

Riassunto - Gli stili cognitivi sono la chiave di accesso per il riconoscimento delle differenze nell'apprendimento. Il presente saggio racchiude uno studio esplorativo, condotto sulla base della teoria dell'Autogoverno mentale di Sternberg, sul rapporto che intercorre tra stili cognitivi e prove di valutazione.

Abstract - Cognitive styles are the access key for the recognition of differences in learning. This paper contains an empirical study, conducted on the basis of mental self-government theory of Sternberg, on the relationship between cognitive styles and evaluative tests.

Parole chiave: Autoregolazione, Stili di pensiero, Differenze individuali

Keywords: Self-regulation, Thinking styles, Individual differences

1. L'autoregolazione dell'apprendimento

I radicali mutamenti che hanno interessato negli ultimi decenni la società e le prestazioni del lavoro hanno imposto nuovi scenari anche nell'ambito della formazione. La consapevolezza che un apprendimento passivo, in cui gli argomenti sono presentati in maniera unidirezionale dall'insegnante allo studente, non sia funzionale a una società in continua trasformazione, ha richiesto l'investimento nella formazione di competenze attraverso modalità di apprendimento attive e dinamiche. Ciò appare particolarmente rilevante nell'analisi delle difficoltà e dei successi legati all'apprendimento, in quanto permette di riflettere sugli schemi più appropriati alle richieste del compito e sulla possibilità di utilizzare diverse modalità di elaborazione dell'informazione.

La ricerca condotta in ambito educativo ha fatto emergere in maniera sempre più diffusa la tendenza a concentrare l'attenzione sui processi di autoregolazione. Le competenze di autoregolazione dell'apprendimento, denominate a livello internazionale *Self Regulated Learning* (SRL) (Zimmerman, 1986), sono divenute centrali in un contesto educativo volto a permettere agli studenti di dirigere la propria cognizione e i propri comportamenti verso determinati obiettivi. In tale prospettiva educativa, nella quale viene permesso agli studenti di "imparare a imparare", viene richiesto il coinvolgimento oltre che dal punto di vista della cognizione, anche da quello della metacognizione, della motivazione, del comportamento individuale e sociale (cfr., fra gli altri, Schunk e Zimmerman, 1998; Winne e Perry, 2000; Zimmerman, 2001 e 2008; Gibbons, 2002; Caprara, Bandura et alii, 2008; Delfino Dettori e Persico, 2009; Graesser et al, 2009).

Il cosiddetto SRL si caratterizza come la capacità di controllare i processi di acquisizione delle conoscenze e di mantenere una motivazione appropriata e un'adeguata regolazione delle proprie emozioni, per giungere alla consapevolezza della natura dei propri errori. Sulla scorta di tali premesse,

acquista particolare evidenza l'interazione tra il profilo educativo e quello di studente. Il ruolo dei docenti si esplica attraverso le funzioni di guida, sostegno e valutazione; quello dei discenti si delinea in un dinamico processo di apprendimento tra le dimensioni cognitive, metacognitive, affettive e volitive. Nel contesto educativo i percorsi e gli strumenti vengono personalizzati al fine di migliorare l'autoapprendimento dei singoli studenti, i quali sono motivati ad assumere un maggiore controllo relativamente alla scelta dell'oggetto e delle modalità di apprendimento e dunque a concorrere in maniera attiva a tale processo, sfruttando al meglio le risorse a disposizione (Bandura, 1996; Zimmerman, Cleary, 2006). Le competenze che assume uno studente capace di autoregolazione si possono, pertanto, definire "orientative" perché consentono di effettuare un auto-monitoraggio del proprio comportamento e dei propri processi cognitivi, di confrontare i risultati con gli obiettivi in un approccio autovalutativo e di raggiungere gli stessi tramite adeguate strategie. L'acquisizione di conoscenze può, così, essere controllata in maniera diretta dallo studente, il quale, messo in condizione di conoscere i criteri di padronanza del compito e i risultati attesi, riesce a dirigere i propri sforzi per il raggiungimento autonomo di obiettivi di miglioramento (Boekaerts, 1996). A permettere tutto ciò sono i docenti che, qualora intendessero avviare processi di formazione funzionali all'acquisizione delle competenze di autoregolazione da parte degli studenti, dovrebbero intraprendere un'indagine metacognitiva avvalendosi dei risultati ottenuti attraverso la somministrazione di questionari relativi all'organizzazione dei tempi di lavoro, strategie di studio e giudizi sull'esperienza.

2. Stili di pensiero e loro principi: L'apprendimento in base alle differenze individuali

Le differenze esistenti tra i *modus operandi* di individui diversi non sono tanto da ricercare nei dislivelli di intelligenza quanto negli stili di pensiero, che la ricerca ha avuto modo di approfondire nello studio delle strategie utilizzate dall'uomo per la risoluzione di compiti assegnatigli. La ricerca intorno agli stili cognitivi, costituita da un insieme estremamente eterogeneo di contributi (fra gli altri, cfr. anche Guilford, 1950; Bruner 1969; Kogan 1971; Messick 1976; Witkin, 1978; Miller 1987; Kagan, 1976), indaga sulle tendenze personali nella percezione di situazioni e relazioni, oltre che nell'elaborazione di conoscenze.

Con riguardo all'apprendimento, conoscere i propri stili di funzionamento cognitivo significa prendere consapevolezza delle proprie peculiarità e dei propri limiti, questi ultimi superabili attraverso opportune strategie. Tale approccio, definito metacognitivo in quanto si estrinseca come una cognizione sulla cognizione (Flavell, 1976), ha per oggetto processi di memorizzazione, comprensione, ragionamento e *problem-solving* che non sono circoscritti a una particolare disciplina, ma riguardano le modalità generali con cui lo studente apprende in tutti i domini.

Attraverso la didattica metacognitiva, lo studente può costruire un apprendimento a propria misura, in considerazione delle proprie capacità e preferenze cognitive. In tale processo è di fondamentale importanza l'apporto del docente, il quale guida gli studenti verso una riflessione sulle variabili che concorrono al successo scolastico per far loro comprendere come cattivi risultati non siano necessariamente da ricondurre a carenza di abilità, bensì a prove non sintoniche con gli stili individuali.

Come sostiene Robert. J. Sternberg (1996), autorevole studioso dello sviluppo cognitivo, affinché gli studenti ottengano beneficio dall'istruzione occorre congruenza tra gli stili posseduti e le richieste che vengono dall'ambiente. Oltre a quelli degli studenti, l'insegnante deve imparare a riconoscere i propri stili e diversificare le modalità di insegnamento e di valutazione che, in caso contrario, porterebbero vantaggio, nell'apprendimento, solo ad alcuni soggetti e precluderebbero agli altri la possibilità di dimostrare le proprie abilità. La dissonanza tra lo stile dell'insegnante e quello dello studente può costituire, infatti, un ostacolo per il rendimento del secondo: l'idea che il docente ha della propria disciplina riflette il suo modo di insegnare, con la conseguenza che lo stesso si pone determinate priorità che, inevitabilmente, diventano criterio di valutazione delle prestazioni.

In un quadro educativo in cui la didattica rispetti le differenze individuali, nella consapevolezza che non esistono stili migliori di altri, ma stili adeguati a specifici compiti e situazioni, l'insegnante deve assegnare agli allievi prove che richiedano diverse modalità di esecuzione. Il docente ha la responsabilità di fornire una molteplicità di soluzioni che possano accogliere la differenziazione di stili tra gli studenti, ma anche far esperire loro, per il futuro, strategie utili in situazioni non congeniali ai propri modi di pensare. Dal momento che simili accorgimenti aiuterebbero gli studenti a divenire flessibili e a non fossilizzarsi sul tipo di apprendimento prevalente, è auspicabile una prassi didattica variegata, che non calpesti le discordanze con un metodo univoco, né le asseconi eccessivamente, allo scopo di aiutare l'allievo a valorizzare le proprie caratteristiche.

3. Procedura e strumenti di ricerca

Nell'ipotesi che gli stili cognitivi incidano sulla modalità di affrontare i diversi compiti, sui percorsi scelti e sui risultati raggiunti, si è avviato uno studio esplorativo sulle relazioni tra le forme di pensiero utilizzate dagli allievi e la struttura di prove di valutazione a essi somministrate. L'impiego in classe degli stili di pensiero, tratti dalla teoria dell'*Autogoverno mentale* di R. J. Sternberg (1996), ha costituito l'oggetto di indagine della ricerca, che ha coinvolto un gruppo di 73 studenti, con un'età compresa tra i 16 e i 19 anni, frequentanti le classi quarte del Liceo Artistico e Coreutico *I.I.S.S. Enrico Giannelli* di Parabita, in Provincia di Lecce.

L'indagine si è svolta mediante l'utilizzo di due strumenti:

- somministrazione di test tratti dallo *Sternberg-Wagner Thinking Style Inventory – Inventario degli stili di pensiero di Sternberg e Wagner* (1996), contenente le autovalutazioni sugli stili ricavati dalla teoria dell'*Autogoverno mentale*;
- somministrazione di prove in seguito a interventi tenuti con modalità differenti: lezione frontale e *Digital Storytelling*.

4. Somministrazione di test sugli stili di pensiero

R. J. Sternberg, sul presupposto che gli individui, di fronte a situazioni problematiche, si pongono secondo particolari modalità strettamente legate alle strategie operative personali, ha sviluppato una

concezione secondo la quale gli stili, definiti come l'interfaccia tra l'intelligenza e la personalità, vengono indagati alla luce dei processi di pensiero a cui ricorre l'uomo quotidianamente.

La teoria si basa sull'idea che le forme di governo nel mondo siano riflessi esterni di quel che avviene nella mente di ogni individuo. Ognuno governa le attività del proprio pensiero in molteplici modi, che vengono esaminati nel modello sulla base delle analogie con i governi e le loro *funzioni, forme, livelli, sfere e propensioni*.

Ai fini della ricerca si è scelto di somministrare soltanto tre delle tredici schede di *self-report* incluse nel test approntato da Sternberg, più precisamente quelle relative alle *funzioni* dell'*Autogoverno mentale: legislativa, giudiziaria, esecutiva*. Così come i governi svolgono tali funzioni, deputate a uffici diversi - emanare le leggi, attuarle, valutare se vengono applicate correttamente o violate - allo stesso modo, la mente umana assolve ad esse.

Ogni scheda è composta da otto affermazioni orientate all'autovalutazione degli stili di elaborazione cognitiva. Il test richiede al soggetto di indicare il grado in cui l'affermazione è congruente con i suoi modi di fare utilizzando una scala Lickert da 1 a 7 punti, di modo che lo studente che non si senta *per niente* rappresentato dall'affermazione scriva 1, quello che ritenga che l'affermazione gli si addica *estremamente* indichi 7, infine quello che si trovi tra queste due posizioni utilizzi i valori intermedi.

5. Somministrazione di prove di valutazione relative a lezione frontale e DST

Struttura degli interventi

I due interventi si sono differenziati sia per gli argomenti esposti sia per le modalità di presentazione degli stessi. Il primo, eseguito mediante la metodologia classica della lezione frontale, si è focalizzato intorno al tema relativo alle "identità e differenze" affrontato dal punto di vista del pensiero di Edgar Morin, illustre sociologo della cultura contemporanea che ha fatto del motivo della *complessità* il fondamento dei suoi studi. In particolare, sono stati presi in esame due principi introdotti dal pensatore per spiegare la sua considerazione dell'identità come *una e molteplice*: di *esclusione*, che fa a capo alla dimensione dell'*essere per sé*; di *inclusione*, che comanda la dimensione dell'*essere per l'altro* (2002).

Il secondo intervento, tenuto con metodo *Digital Storytelling (DST)* (Per approfondire cfr. Petrucco e De Rossi, 2009), è stato approntato mediante l'utilizzo di video, audio, immagini e testi che hanno permesso l'esposizione di contenuti relativi ai flussi migratori nella società interculturale in un unico contesto narrativo, ma da punti di vista opposti: quello di chi sostiene l'accoglienza dei migranti e quello di chi propugna la loro esclusione.

Condizione necessaria per garantire l'abbinamento e il confronto tra i risultati è stata l'indicazione su tutte le prove, da parte di ogni studente, del proprio nome, in ogni caso non utilizzato per valutazioni ai fini scolastici.

Ogni intervento con la relativa prova ha richiesto non più di due ore a giornata, per un totale di due incontri.

Struttura delle prove

Entrambe le prove presentano tipologie diverse di quesiti, elaborati sulla base dei criteri di formulazione delle consegne indicati da Sternberg (1998), che corrispondono ad altrettante tipologie di *stili di pensiero*. Nella fattispecie, le *domande a risposta aperta* sono strutturate sullo stile *legislativo*, le *domande di commento* sullo stile *giudiziario*, le *domande a risposta multipla* sullo stile *esecutivo*.

I quesiti 1 e 2 sono stati strutturati secondo le peculiarità dello stile *legislativo*. Il modello della *domanda a risposta aperta* induce lo studente ad attivare processi inferenziali per trasferire i contenuti acquisiti nella lezione in un altro contesto. L'intenzione è quella di stimolare l'attivazione di processi conoscitivi di natura problematizzante a cui giungere attraverso una riflessione e una rappresentazione personale dell'argomento. Domande di tal genere richiedono risposte articolate che non siano imposte dalla struttura delle stesse, motivo per cui agevolano lo studente capace di spingersi al di là delle informazioni apprese in classe o sui testi scolastici.

I quesiti 3 e 4 sono stati elaborati sui presupposti dello stile *giudiziario*. Essi richiedono di sviluppare un *commento* su citazioni dell'autore o estratti da articoli di giornale: gli incipit delle consegne "*Secondo il tuo parere*", "*Confronta*" e "*Commenta*" suggeriscono allo studente di attingere dal proprio bagaglio di esperienze personali per interpretare gli estratti narrativi servendosi di osservazioni e giudizi soggettivi. Viene, in questo modo, stimolata la riflessione critica degli allievi e la capacità di effettuare valutazioni personali sui contenuti, in genere possedute da studenti che amano lavorare tramite un approccio critico all'argomento, che preveda l'analisi, la valutazione e il confronto dei contenuti.

I quesiti 5, 6, 7 e 8 sono stati approntati su riferimento delle caratteristiche dello stile *esecutivo*. Essi seguono la modalità *a risposta multipla* che pone l'accento sulla definizione del profilo concettuale dell'autore o su specifiche nozioni da individuare senza compiere rielaborazioni personali. Le abilità di pensiero richieste dalla struttura di ogni quesito, che fornisce tre risposte tra cui scegliere di cui una sola è corretta, corrispondono a quelle dello studente con l'attitudine a padroneggiare conoscenze di natura dichiarativa e, pertanto, a individuare i tratti costitutivi dei contenuti dell'intervento formativo.

6. Risultati

Dall'analisi dei punteggi ricavati dal test di autovalutazione degli stili di Sternberg (1998) emerge che il 72,2% del campione si colloca nelle fasce *medio-alta*, *alta* e *altissima* dello stile *esecutivo*. Si tratta di studenti particolarmente predisposti a seguire istruzioni e regole, affrontare la soluzione di problemi strutturati piuttosto che proporre di nuovi, colmare le lacune in impianti esistenti anziché crearne altri.

Il 54,6% del campione compare nelle fasce *medio-alta*, *alta* e *altissima* dello stile *giudiziario*. Sono soggetti che amano valutare regole e procedure e, di conseguenza, preferiscono affrontare problemi che richiedano di giudicare idee o tecniche già esistenti.

Soltanto il 16,7% del campione si è collocato nelle fasce *medio-alta*, *alta* e *altissima* dello stile *legislativo*. Tali studenti amano creare regole e sistemi organizzativi a modo loro, oltre che generare idee nuove che permettano di inventare e progettare l'impianto organizzativo del compito.

Tab. 1 - Distribuzione degli stili del campione secondo i livelli di punteggio

	Legislativo		Esecutivo		Giudiziario	
	N	%	N	%	N	%
Bassissima	20	27,78	2	2,78	13	18,06
Bassa	16	22,22	4	5,56	11	15,28
Medio-bassa	24	33,33	14	19,44	9	12,50
Medio-alta	9	12,50	24	33,33	17	23,61
Alta	2	2,78	14	19,44	15	20,83
Altissima	1	1,39	14	19,44	7	9,72

La ricerca si è occupata di individuare la presenza di relazioni tra gli stili di pensiero individuali e i punteggi ottenuti nelle due prove di valutazione. A tal fine è stato utilizzato il metodo correlazionale che ha permesso di indicare il grado di associazione delle variabili.

Tab. 2 - Matrice correlazionale

	TOT L	TOT G	TOT E	Tot lezf	Tot dst	Sp sl lf	Sp sg lf	Sp se lf	Sp sl dst	Sp sg dst	Sp se dst
TOT L	1										
TOT G	0,54	1									
TOT E	0,58	0,60	1								
Tot lezf	-0,05	-0,11	-0,11	1							
Tot dst	0,12	0,10	0,07	0,23	1						
Sp sl lf	0,18	0,12	0,10	0,72	0,21	1					
Sp sg lf	0,11	0,02	0,10	0,72	0,07	0,50	1				
Sp se lf	0,18	0,17	0,19	0,39	0,24	0,16	0,09	1			
Sp sl dst	0,12	0,13	0,07	0,20	0,82	0,24	0,05	0,28	1		
Sp sg dst	0,22	0,10	0,11	0,18	0,81	0,18	0,15	0,13	0,67	1	
Sp se dst	-0,06	-0,01	-0,01	0,18	0,68	0,09	0,01	0,16	0,26	0,26	1

Legenda

TOT L: stile legislativo; *TOT G*: stile giudiziario; *TOT E*: stile esecutivo;

Tot lezf: punteggio totale I prova;

Tot dst: punteggio totale II prova;

Sp sl lf: domande a risposta aperta I prova;

Sp sl dst: domande a risposta aperta II prova;

Sp sg lf: domande di commento I prova;

Sp sg dst: domande di commento II prova;

Sp se lf: domande a risposta multipla I prova;

Sp se dst: domande a risposta multipla II

Dall'analisi dei dati si può riscontrare che:

1. lo stile cognitivo *legislativo* (*TOT L*) presenta correlazioni positive con i diversi generi di quesito, eccetto con le *domande a risposta multipla* riferite al II intervento (*Sp se dst*). Tra le due variabili sussiste una correlazione inversa (-0,06), un dato che si trova in contrasto con quello ricavato dalla relazione con la stessa tipologia di domanda nella I prova (*Sp se lf*). Per comprendere il motivo della correlazione inversa occorre rivolgere l'attenzione al tipo di esperienza condotta: risulta probabile che la lezione tenuta con un metodo quale il *Digital Storytelling* abbia fatto sì che gli studenti apprendessero i contenuti in termini

di idee e valori, senza l'approfondimento dei dettagli che è richiesto da test *a risposta multipla*. Il *DST*, trattandosi di una forma narrativa dall'alto potenziale comunicativo, ha la capacità di veicolare messaggi significativi anche dal punto di vista motivazionale, su cui si è concentrata l'attenzione degli studenti non soltanto di tipo *legislativo*, ma anche di tipo *giudiziario* ed *esecutivo*. Come si può notare nella tabella, infatti, anche gli stili *giudiziario* ed *esecutivo* sono incorrelati con *Sp se dst*.

2. lo stile cognitivo *giudiziario* (*TOT G*) non mostra correlazioni con le *domande di commento* relative alla I lezione (*Sp sg lf*). I soggetti *giudiziari*, pur essendo risultati dall'indagine autovalutativa come particolarmente orientati a riflessione e obiettività, non sono riusciti a svolgere un'accurata analisi delle citazioni del sociologo, come richiesto dalla consegna. Tuttavia, essi stessi hanno dimostrato padronanza delle loro abilità critiche quando hanno espresso pareri su un argomento a loro più familiare, quale quello relativo alle principali migrazioni in corso nel mondo. In particolare, gli studenti hanno giudicato il comportamento dei migranti che fuggono da situazioni di precarietà e delle istituzioni che cercano di gestire tale fenomeno, facendo ricorso anche al proprio vissuto emotivo e conoscenze pregresse, a differenza di quanto hanno dimostrato nella I prova perché costruita su un argomento inedito per le classi in questione.

3. lo stile cognitivo *esecutivo* (*TOT E*), correlato positivamente alle diverse tipologie di domanda, evidenzia la corrispondenza maggiore con le *domande a risposta multipla* relative alla lezione tenuta con metodo tradizionale (*Sp se lf*). L'alto grado di strutturazione delle domande ha creato un impianto con cui si sono trovati particolarmente a loro agio i soggetti con stile *esecutivo*, i quali hanno avuto, in tal modo, la possibilità di dimostrare la comprensione degli argomenti scegliendo la risposta tra le tre opzioni. Tuttavia, vi è assenza di correlazione tra lo stile *esecutivo* e le *domande a risposta multipla* del *DST*, una circostanza che, come si è visto, si riscontra tra tutti gli stili cognitivi presi in considerazione e tale tipologia di domanda. La mancata correlazione tra le due variabili è da ricondurre alle caratteristiche del *DST*, metodo che, attraverso l'impiego di numerosi linguaggi digitali, ha creato le condizioni perché, durante l'intervento, l'interesse degli studenti si muovesse nel campo delle emozioni, dando maggiore importanza ai principi morali relativi all'esperienza piuttosto che alle circostanze richieste nei quesiti.

4. Si osserva una correlazione significativa tra i punteggi delle *domande a risposta aperta* e quelli delle *domande di commento* in entrambe le esperienze (0,50 tra *Sp sl lf* e *Sp sg lf*; 0,67 tra *Sp sl dst* e *Sp sg dst*). Le medesime domande in forma aperta hanno una correlazione positiva con quelle *a risposta multipla*, tuttavia gli indici sono molto minori (0,16 tra *Sp sl lf* e *Sp se lf*; 0,26 tra *Sp sl dst* e *Sp se dst*). Sulla base di tali dati si può concludere che gli studenti che si siano trovati in sintonia con la redazione in forma aperta delle risposte, lo siano stati anche per i quesiti 2 e 3 a causa della struttura che lascia spazio a elaborazioni personali dei contenuti; al contrario, gli stessi hanno dimostrato abilità minori nella risoluzione dei quesiti *a risposta multipla*, essendo questi ultimi strutturati in una prestazione già organizzata.

5. Ulteriori risultati evidenziano differenze tra le correlazioni relative ai punteggi totali e parziali delle prove. Significative appaiono le correlazioni tra i risultati totali dei compiti (*Tot lezf* – *Tot dst*) e quelli relativi alle domande *legislative* e *giudiziarie*. L'indice di correlazione tra i totali relazionati con le

domande *legislative e giudiziarie* è di 0,72 per la *lezione frontale* ($Sp\ sl\ lf - Sp\ sg\ lf$), di 0,82 e 0,81 per la *lezione DST* ($Sp\ sl\ dst - Sp\ sg\ dst$). Minori risultano le correlazioni tra le stesse variabili e le domande *esecutive*: 0,39 ($Sp\ se\ lf$) e 0,68 ($Sp\ se\ dst$). A incidere maggiormente sulla valutazione totale sono, pertanto, i risultati parziali relativi alle *domande a risposta aperta e di commento*, che sono risultati maggiori rispetto alle domande *esecutive*, un dato rilevante se si considera che gli studenti del campione sono per lo più *esecutivi* secondo il test di Sternberg.

7. Riflessioni conclusive

I risultati ottenuti dai test autovalutativi di Sternberg hanno evidenziato che lo stile cognitivo adottato in misura maggiore è quello *esecutivo*. Da tale dato si ricava che gli studenti considerati nel campione risultano essere cognitivamente propensi a risolvere problemi pre-strutturati, amano svolgere attività dietro istruzioni, riportano volentieri i contenuti acquisiti in compiti di apprendimento e, anche nell'atto di apprendere, preferiscono osservare situazioni e descriverle in modo imparziale. È emerso che lo stile *esecutivo* è correlato positivamente con le *domande a risposta multipla*, corrispondenza che si evince esclusivamente in riferimento alla prova abbinata alla *lezione frontale*. Ciò si trova in accordo con lo studio di Sternberg (1998) secondo il quale le caratteristiche della spiegazione dell'insegnante sono compatibili con lo stile in questione, poiché gli studenti che sono regolati da esso si impadroniscono degli argomenti trattati in classe senza compiere una rielaborazione degli stessi. Tali considerazioni non possono valere per la lezione tenuta con metodo *DST*, intervento che si serve di supporti audiovisivi e, pertanto, poco congruente con lo stile *esecutivo*.

La distribuzione del campione rispetto allo stile *giudiziario* è varia: gli studenti collocati nelle fasce più alte corrispondono al 54,2% del campione totale e quelli nelle basse al 45,8%. Propria di questo stile è l'attitudine a valutare regole, procedure, idee esistenti, tutte forme di preferenza che presentano una correlazione positiva con le risposte *di commento* sui contenuti della lezione mediante *DST*. Il motivo, con buone probabilità, è da ricercare nell'argomento trattato dalla lezione digitale, una tematica attuale e, per ciò stesso, familiare ai ragazzi, a differenza dell'oggetto dell'intervento tradizionale, una tematica inesplorata che gli studenti non sono riusciti a sottoporre a critica.

Dalla correzione delle prove di valutazione è emerso come la *lezione frontale* abbia fatto presa su processi dichiarativi, tanto da far sì che i contenuti siano stati ripetuti anche nelle risposte in forma aperta, spesso senza alcuna elaborazione propria, un comportamento usuale nei soggetti con stile *esecutivo*. Gli studenti, sollecitati dalle fin troppo puntuali indicazioni delle consegne, nel momento in cui sono stati sottoposti alla prova riguardante il pensiero di E. Morin, hanno dato maggiore spazio a concettualizzazioni di tipo oggettivo, fornendo la dimostrazione delle proprie conoscenze, piuttosto che quella dei propri processi mentali, motivo per cui gli studenti *esecutivi* risultano correlati positivamente con le *domande a risposta aperta*.

Sulla base degli stessi dati si può desumere che non soltanto gli interventi formativi, ma anche le consegne delle prove di valutazione, influenzino considerevolmente le preferenze degli studenti nell'uso delle proprie abilità.

Tale indagine, pur non potendo essere considerata esaustiva a causa del numero di studenti partecipanti, suggerisce stimolanti valutazioni da poter approfondire in ricerche successive. Essenziale risulta la considerazione che non ci sia uno stile migliore degli altri, in quanto è la circostanza a decidere quale sia quello più conveniente. Ne consegue che è importante conoscere e adattare il proprio stile di preferenza cognitiva attraverso un'adeguata indagine metacognitiva ma, quando necessario, fare anche esperienza degli altri stili dato che, non sarebbe sbagliato affermare, ognuno li possiede tutti, ma in misura diversa. A tal fine appare utile fornire nei contesti didattici prove variegata, con diverse tipologie di quesiti o di consegne, che richiedano l'attivazione di differenti processi, quali quelli relativi a capacità inferenziali, dichiarative o critiche.

Si ritiene interessante avviare ulteriori ricerche, con un numero maggiore di soggetti partecipanti e con nuovi spunti, che indaghino, ad esempio, sugli stili adottati dagli studenti iscritti in altri indirizzi di scuola, o sulle corrispondenze tra *forme, sfere, livelli e propensioni* dell'*Autogoverno mentale* e varie tipologie di prove di valutazione o di interventi didattici. A sostegno di ciò si segnala che gli studenti coinvolti si sono dimostrati disponibili e interessati all'opportunità di lavorare su temi relativi alla sfera personale come i test di Sternberg.

Inoltre, non è da trascurare che le due modalità di intervento sono state tenute al di fuori del vero e proprio contesto didattico. Lo studio di Sternberg è da considerarsi come motivo di spunti da adottare nell'intero percorso scolastico, e non soltanto in interventi occasionali, affinché si possa guardare con attenzione e consapevolezza verso tutti gli strumenti che la scuola fornisce.

Appendice

Prova 1: test di valutazione relativo alla lezione frontale

Nome e Cognome:

Età:

Sesso:

1. A tuo avviso, quali sono le conseguenze che il *doppio software* presente nella soggettività umana ha sull'esperienza personale?
2. Nella società attuale, riconosci forze particolari che potrebbero assoggettare l'individuo tanto da allontanarlo dal Sé?
3. Secondo il tuo parere, cosa intende Morin con le parole "*Nessun altro individuo può dire Io al mio posto, ma tutti gli altri possono dire Io individualmente*" (E. MORIN, *L'identità umana*, Milano 2002, p.54)?
4. Confronta l'affermazione "*La qualità del soggetto porta in sé la morte dell'altro e l'amore dell'altro*" (E. MORIN, *L'identità umana*, Milano 2002, p.55) con gli accadimenti di oggi, cosa ne deduci?
5. Morin definisce l'identità:
 - a) una e molteplice;
 - b) multiforme;
 - c) unica e lineare.
6. Secondo il *principio di inclusione*, l'apertura verso l'altro può degenerare in:
 - a) affermazione di sé stesso;

- b) assoggettamento ad altri;
 - c) consacrazione alla propria famiglia.
7. Secondo il principio di esclusione, l'affermazione egocentrica dell'uomo può degenerare in:
- a) egoismo;
 - b) altruismo;
 - c) convivenza tra il Sé e l'Altro.
8. Il dualismo *homo sapiens-homo demens* comporta:
- a) la prevalenza di emozioni;
 - b) il controllo razionale sulla passione;
 - c) la commistione di ragione e pulsioni.

Prova 2: test di valutazione relativo al Digital storytelling

Nome e Cognome:

Età:

Sesso:

1. Secondo te, come sarebbe la società attuale senza il fenomeno dell'immigrazione?
2. Se tu fossi a capo del governo italiano, come affronteresti il problema dell'accoglienza?
3. Commenta il seguente titolo di articolo di giornale “*Mai più indifferenza. La preghiera del Papa per i migranti morti in mare e il grazie al popolo di Lampedusa, faro di umanità*”
(*Avvenire* del 9 luglio 2013)
4. Commenta il seguente titolo di articolo di giornale “*Immigrati. Regioni in rivolta, non ne accoglieremo più*”. (*La Stampa* del 15 aprile 2015)
5. Secondo quello che hai visto nel filmato, nell'ultimo decennio è aumentato il fenomeno dell'immigrazione, ciò ha portato:
 - a) spirito di accoglienza ovunque;
 - b) conflitti bellici tra immigrati e Paesi ospitanti;
 - c) malumori e pareri contrastanti.
6. Secondo quello che hai visto nel filmato, un'accoglienza spropositata comporta:
 - a) l'affermazione dell'unicità;
 - b) assoggettamento;
 - c) armonia fra i popoli.
7. Secondo quello che hai visto nel filmato, alcuni stati europei come la Grecia e l'Ungheria, per arginare l'immigrazione hanno:
 - a) costruito dei muri divisorii ai propri confini;
 - b) attuato pene violente;
 - c) proposto l'arresto di tutti coloro che entrano nel paese senza permesso di soggiorno.
8. Secondo quello che hai visto nel filmato, in una società interculturale devono essere preservati:
 - a) l'altruismo incondizionato;
 - b) l'esclusione e l'egoismo;

c) l'identità e l'unicità.

Bibliografia

Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. *International encyclopedia of education*, 2nd ed., 5513-5518.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.

Caprara G.V., Bandura A. et al. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of education psychology*, 100, 525-534.

Delfino M., Dettori G. e Persico D. (2010). An online course fostering self-regulation of trainee teachers. *Psicothema*, 22, 299-305.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 231-235.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning*, Portsmouth NH: Heinemann.

Graesser A.C. et al. (2009). Meta-knowledge in Tutoring. *Metacognition in educational theory and practice*, 361-412.

Kagan, J. (1976). Commentary on «Reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41 (5, Serial No. 168), 48-52.

Morin, E.(2002). *L'identità umana*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore.

Petrucco C. e De Rossi M.(2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma: Carocci Editore.

Schunk D.H. e Zimmerman B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York: Guilford.

Sternberg, R. J. (1988). Mental self government: a theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197-224.

Sternberg R. J. e Grigorenko E. L. (1995). Thinking styles. *International handbook of personality and intelligence*, 205-229.

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

Sternberg, R. J. (2000). Stili di pensiero: teoria e valutazione nell'interfaccia tra personalità e intelligenza. *Personalità e intelligenza*, trad. it., Trento: Erickson.

Winne P.H. e Perry N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. *Handbook of self-regulation*, 531-566.

Witkin, H.A. (1978). *Cognitive styles in personal and cultural adaptation: The 1977 Heinz Werner lectures*, Worcester, MA: Clark University Press.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 301-313.

- Zimmerman B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an over-view and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-37.
- Zimmerman B. e Cleary T. (2006). Adolescent's development of personal agency. The role of self-efficacy and self-regulatory skill, *Self-efficacy beliefs of adolescents*, *Information Age Publishing*, 45-69.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects, *American educational research journal*, *45*, 66-183.

