



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di laurea in Psicologia Cognitiva Applicata

Tesi di laurea Magistrale

**Credenze motivazionali, strategie e abilità di studio nella
scuola primaria**

Motivational beliefs, strategies and study skills in primary school

Relatrice

Prof.ssa Meneghetti Chiara

Correlatore

Dott.re Feraco Tommaso

Laureanda: Vania Lorenzi

Matricola: 2023840

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1	8
COGNIZIONE, MOTIVAZIONE E APPRENDIMENTO	8
1.1 Studiare e apprendere	8
1.2 Modello metacognitivo multicomponenziale	9
1.2.1 Convinzioni	10
1.2.1.1 Obiettivi di apprendimento	11
1.2.1.1.1 Orientamento alla padronanza o alla prestazione	12
1.2.1.1.2 L'evitamento	13
1.2.1.1.3 Modello 2x2	13
1.2.2 Teorie dell'intelligenza	14
1.2.2.1 Attribuzioni	15
1.2.3 Apprendimento autoregolato	17
1.2.3.1 Strategie di studio	19
1.3 Evidenze del modello metacognitivo multicomponenziale	20
1.4 AMOS per ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi et al., 2005)	21
CAPITOLO 2	24
LA MOTIVAZIONE	24
2.1 Motivi e bisogni	24
2.1.1 Teorie sulla motivazione	25
2.2 Percepirsi capaci	27
2.2.1 L' <i>effectance</i>	27
2.2.2 L'autoefficacia	28
2.2.3 L'autodeterminazione	29
CAPITOLO 3	31
LE STRATEGIE DI STUDIO	31
3.1 La strategicità	31
3.2 Il metodo di studio	32
3.3 Lo studio efficace	34
3.3.1 L'organizzazione	34
3.3.2 Comprendere ed elaborare	35
3.3.3 Memorizzare	36

3.3.4 Il ripasso	36
CAPITOLO 4	38
LA RICERCA	38
4.1 Obiettivo	38
4.2 Ipotesi	38
4.3 Metodo	39
4.3.1 Partecipanti	39
4.3.2 Materiali	40
4.3.2.1 Misure usate per le analisi dei risultati (Tab. 4.4)	41
4.3.2.2 Misure non usate per le analisi dei risultati	45
4.3.3 Consenso informato	49
4.3.4 Procedura	50
4.3.5 I risultati	52
4.3.5.1 Medie e deviazioni delle misure considerate	52
4.3.5.2 Correlazioni tra le misure considerate	53
4.3.5.2.1 Correlazioni tra aspetti motivazionali	53
4.3.5.2.2 Correlazioni tra aspetti di approccio allo studio	54
4.3.5.2.3 Correlazioni tra aspetti motivazionali e strategici (approccio allo studio)	54
4.3.5.2.4 Correlazioni tra credenze motivazionali, approccio strategico e rendimento scolastico (valutazione insegnanti)	55
4.3.5.2.5 Correlazioni tra credenze motivazionali, approccio strategico e prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente” (domande V/F, domande aperte)	56
4.3.5.3 Regressioni	57
4.3.5.3.1 Ruolo dell’approccio strategico e motivazionale e prestazioni di studio	57
4.3.5.3.2 Ruolo dell’approccio strategico e motivazionale sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)	58
4.3.5.3.3 Ruolo dell’approccio strategico sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)	58
4.3.5.3.4 Ruolo della motivazione sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)	59
4.3.5.3.5 Ruolo dell’approccio strategico e motivazionale sulle prestazioni di studio, prova “La salvaguardia dell’ambiente” (risposte vero o falso e risposte a domande aperte)	60
4.3.5.3.6 Ruolo dell’approccio strategico sulle risposte VF	60
4.3.5.3.7 Ruolo della motivazione sulle risposte VF	61

4.3.5.3.8 Ruolo dell'approccio strategico sulle risposte aperte	62
4.3.5.3.9 Ruolo della motivazione sulle risposte aperte	62
4.3.6 Confronto qualitativo tra i risultati dei modelli di regressione	63
4.3.6.1 Effetti dell'approccio strategico sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti) e prova "La salvaguardia dell'ambiente" (domande V/F, domande a risposta aperta) ..	63
4.3.6.2 Effetti della motivazione sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti) e prova "La salvaguardia dell'ambiente" (domande V/F, domande a risposta aperta)	64
4.3.7 Discussione dei risultati	64
CONCLUSIONI	66
RINGRAZIAMENTI	71
BIBLIOGRAFIA	72
APPENDICE	80

INTRODUZIONE

La scuola di oggi presenta una realtà complessa e articolata in cui vi è un gran numero di studenti/esse che, nonostante presentino buone capacità di apprendimento, non riescono ad ottenere risultati gratificanti.

Questa tesi magistrale si propone di indagare le relazioni tra gli aspetti motivazionali, le strategie e le abilità di studio in studenti/esse della scuola primaria di primo grado.

La motivazione ha un ruolo fondamentale sui processi di insegnamento e apprendimento. Essa sottende al bisogno di conoscere e fare nuove esperienze, implicando anche i processi emozionali. Viene inoltre sostenuta dalla curiosità e dal senso di autoefficacia, cioè la percezione di avere le abilità e risorse necessarie per affrontare un determinato compito (Carroll, 1963).

Le strategie, messe in atto da ciascun/a studente/ssa, sono predittive sia degli apprendimenti che dei risultati scolastici. Vengono considerate attività volte al raggiungimento di un obiettivo, e possono essere controllabili e consapevoli, ma dipendono dalla capacità metacognitiva dell'allievo/a, dalla capacità organizzativa e riflessiva di ognuno (Moè e De Beni, 1995).

Secondo le teorie motivazionali esistenti, l'autovalutazione da parte dello/a studente/ssa è influenzata dalla percezione di autoefficacia e dalla fiducia nelle proprie capacità. Gli/le alunni/e, che manifestano alta motivazione, sono consapevoli che per eccellere devono applicarsi e lottare per raggiungere i propri obiettivi e il successo scolastico. Evidenziano inoltre, maggiore autostima.

Le strategie utilizzate da ciascun/a alunno/a per affrontare i compiti assegnati, vanno a determinare la propria valutazione di competenza.

Il primo capitolo presenta il modello metacognitivo multicomponenziale che specifica i fattori coinvolti nel processo di apprendimento. Vengono pertanto

descritti tali fattori del modello teorico, focalizzando l'attenzione sulle convinzioni (gli obiettivi di apprendimento e le teorie dell'intelligenza) e sull'autoregolazione (l'autovalutazione e le strategie di apprendimento).

Il secondo capitolo esplora il costrutto della motivazione, la definizione e le sue classificazioni. A partire dalle teorie dei bisogni, la motivazione si innesta nell'individuo attraverso il "sentirsi capaci", costrutto che verrà spiegato nelle sue componenti per comprendere le scelte su base motivazionale fatte dagli/le alunni/e.

Il terzo capitolo verte sulle strategie impiegate dagli/le studenti/esse per apprendere in maniera efficace e nel più breve tempo possibile. Si andrà ad esaminare il metodo di studio e alcune metodologie proposte per un apprendimento soddisfacente. Inoltre, si andranno a descrivere le diverse fasi per uno studio efficace.

Il quarto capitolo verte sulla ricerca, quindi descrive nella prima parte gli obiettivi, ipotesi, partecipanti e materiali e nella seconda parte l'analisi dei risultati. Nella prima parte vengono spiegati nel dettaglio gli strumenti somministrati agli/alle studenti/esse di tre scuole primarie della provincia di Vicenza durante il periodo che va da Marzo a Maggio 2022. Nella seconda parte sono presentate le analisi dei dati raccolti, che si propongono di indagare la relazione tra il rendimento scolastico e i costrutti presenti nei questionari AMOS sulle convinzioni e le strategie di studio. Il capitolo si conclude con la discussione sui risultati ottenuti e la conclusione a cui si è giunti.

CAPITOLO 1

COGNIZIONE, MOTIVAZIONE E APPRENDIMENTO

Quando parliamo di apprendimento intendiamo una modificazione comportamentale prodotta dall'interazione con l'ambiente che porta a stabilire nuovi schemi in risposta agli stimoli esterni (Feldman, 2005).

Il presente capitolo descrive il modello teorico di riferimento per la ricerca sulle modalità di apprendimento scolastico proposto dagli autori (gruppo MT) della batteria AMOS, Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin e Chiara Meneghetti (2005). Viene indagata la relazione tra il successo scolastico e due fattori: l'approccio allo studio e la motivazione.

1.1 Studiare e apprendere

Anderson (1979) afferma che *“studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere attentamente il testo (o ascoltare una lezione) al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova”*. Dall'affermazione si evince che studiare e apprendere sono due concetti diversi: lo studio richiede intenzionalità e autoregolazione; l'apprendimento può avvenire anche in modo fortuito, implicito o per osservazione (Cornoldi, Meneghetti, Moè & Zamperlin, 2020). Lo studio è un tipo di apprendimento volontario ed autonomo solitamente messo in atto indipendentemente dallo studente o in concomitanza alle richieste dell'insegnante. Risulta essere un fenomeno complesso che coinvolge risorse cognitive dell'individuo, metacognitive, motivazionali ed emotive (Cornoldi et al., 2020). Essendo una capacità complessa, lo studio necessita di alcune abilità come: individuare l'obiettivo finale, leggere e comprendere il testo, elaborare le informazioni, memorizzarle, ecc.

Perché uno studio sia efficace, si dovrebbero prevedere 3 fasi con la messa in campo di diverse abilità:

- ✓ Organizzazione: si individuano gli argomenti, si definisce l'obiettivo e si stabilisce il tempo per la realizzazione;
- ✓ Assimilazione: riguarda la lettura, comprensione e rielaborazione del materiale;
- ✓ Memorizzazione: riguarda la memorizzazione del testo, il recupero e il ripasso.

Come nello studio, anche nell'apprendimento sottendono fattori cognitivi (elaborazione dell'informazione), metacognitivi (pensiero sul pensiero) ed emotivo-motivazionali.

Per approfondire l'apprendimento e i fattori ad esso legati, mi baserò sul "Modello metacognitivo multicomponentiale", il quale è stato utilizzato per costruire strumenti di valutazione delle abilità di studio raggruppati nella batteria AMOS (Abilità e motivazione allo studio) (Cornoldi et al, 2005).

1.2 Modello metacognitivo multicomponentiale

Gli autori (Cornoldi et al, 2005) hanno utilizzato come riferimento teorico il modello metacognitivo multicomponentiale (fig. 1.1) sostenendo come l'interconnessione tra i processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali siano fondamentali nel percorso di studio e di apprendimento. La motivazione, intesa come obiettivi di apprendimento, attribuzioni e autoregolazione, determina il processo di studio, ed influenza la conoscenza e l'uso di strategie.

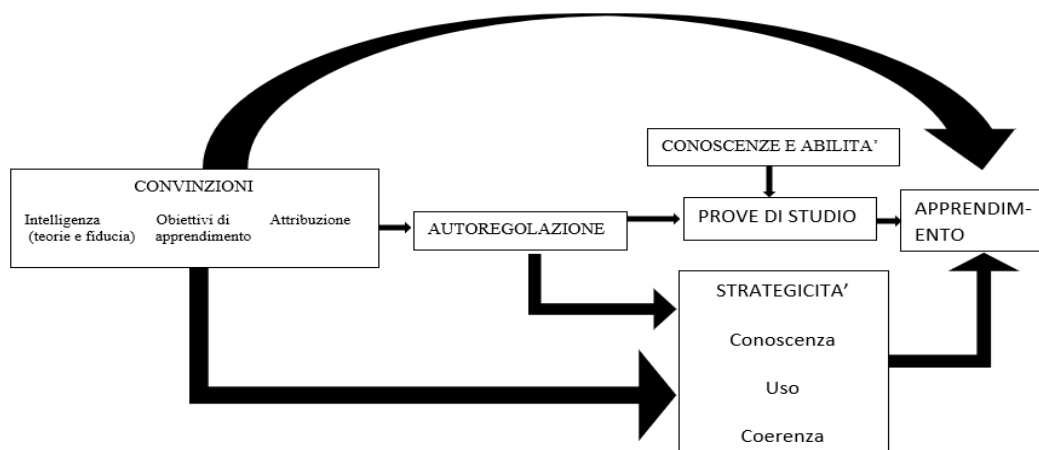


Fig. 1.1 Modello metacognitivo multicomponentiale (Cornoldi et al., 2005)

1.2.1 Convinzioni

Le convinzioni rappresentano il fondamento motivazionale del processo di studio. Nel modello metacognitivo multicomponentiale si parla di motivazione in termini di convinzioni. La motivazione sottende al processo di apprendimento in quanto spiega perché ci sono alunni che studiano e altri che non lo fanno, come studiano, per quanto tempo e il motivo per cui sono interessati al compito (Cornoldi et al., 2005).

Le convinzioni si compongono di:

- Credenze riguardo l'intelligenza, il soggetto può avere un'idea statica della propria intelligenza (visione entitaria), come qualcosa che non può cambiare; oppure dinamica (visione incrementale), come qualcosa che si può migliorare. Visioni entitarie dell'intelligenza portano ad obiettivi di apprendimento volti al risultato anziché alla padronanza, producono ansia da prestazione e la probabilità di insuccesso scolastico (Elliott, 2006; Costa e Faria, 2018).
- Convinzione di autoefficacia, cioè la percezione che ha il soggetto riguardo le abilità a portarlo a riuscire in un compito. L'autoefficacia determina la scelta del compito e il livello di difficoltà, il tipo di impegno per il suo svolgimento e il tempo

dedicatogli (Bandura, 1997). La convinzione di autoefficacia determina il successo accademico (Choi, 2005).

- Attribuzioni esterne o interne ai successi e insuccessi. Weiner (1979) sostiene che il *locus* causale può essere interno (relativo alla persona) o esterno (relativo alla situazione) ed è in relazione alla stabilità, cioè la causa del comportamento che può essere stabile (una caratteristica permanente) o instabile (una caratteristica che può modificarsi con il tempo). L'autore parla di controllabilità, la percezione del soggetto di avere controllo sulla situazione. Ne deriva che gli alunni, a seconda del *locus*, proveranno orgoglio davanti al successo o vergogna in seguito al fallimento.

- Obiettivi di apprendimento, possono essere rivolti al risultato (il voto o il *feedback* positivo da parte di altri) o alla padronanza (aver appreso una conoscenza o abilità). Gli obiettivi di apprendimento, le attribuzioni, le credenze sull'intelligenza e sulle proprie abilità, sono processi metacognitivi che influenzano la motivazione allo studio.

Nei paragrafi che seguono, i costrutti sopra elencati vengono presentati in relazione ai modelli e alle teorie di riferimento.

1.2.1.1 Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi, considerati nel modello multicomponenziale, indicano il motivo per cui un soggetto si accinge ad una situazione di apprendimento, lo scopo per cui un individuo agisce in un determinato modo e non in un altro (Elliot, 2005; Dweck & Leggett, 1988).

La teoria degli obiettivi di riuscita (Dweck, 1986; Dweck, Leggett, 1988) individua lo scopo per cui si affronta un'attività di apprendimento. Si possono identificare obiettivi di padronanza, orientati al compito, agiti per ampliare la propria competenza. Sono predetti dalla teoria incrementale dell'intelligenza, per cui

l'intelligenza può essere appresa e sviluppata. Obiettivi di prestazione, sono orientati alla ricompensa, lo scopo è ottenere valutazioni positive o evitarne di negative. Sono predetti dalla teoria entitaria dell'intelligenza, per cui l'intelligenza sarebbe un'entità stabile e non migliorabile.

1.2.1.1.1 Orientamento alla padronanza o alla prestazione

La teoria dicotomica individua due tipi di obiettivi: alla padronanza per cui il soggetto è motivato dall'acquisizione e sviluppo di competenze e obiettivi di prestazione cioè dimostrare agli altri le proprie competenze (Ames & Archer, 1987). Gli alunni, con obiettivi di padronanza, sono maggiormente interessati ad accrescere le proprie conoscenze e abilità rispetto ad ottenere giudizi positivi, preferiscono compiti nuovi e impegnativi cercando la strategia più funzionale per risolverli (De Beni & Moè, 2000). In presenza di un insuccesso, lo studente cercherà una nuova strategia per completare il compito. Il fallimento sarà solo momentaneo e non andrà a scalfire la fiducia verso la propria intelligenza e le proprie abilità.

Gli alunni con obiettivo di prestazione sono prevalentemente preoccupati del *feedback*, positivo o negativo, che otterranno e non dedicheranno il loro tempo alla ricerca di strategie utili per la risoluzione del compito. Il giudizio ottenuto, che sia positivo o negativo, andrà a influire sulla fiducia verso l'intelligenza e le abilità, per cui, di fronte ad un insuccesso, lo studente con obiettivo di padronanza sarà ancora più impegnato a trovare la strategia corretta, a differenza di quello con obiettivo di prestazione che proverà soprattutto noia o ansia.

Considerando che tutti gli studenti sono interessati sia al risultato scolastico che ad ampliare le proprie conoscenze, entrambi gli obiettivi possono portare al successo (Dweck, 2000; Ames & Archer, 1988; Elliot & Church, 1997).

1.2.1.1.2 L'evitamento

La teoria tricotomica presuppone l'esistenza, oltre agli obiettivi di padronanza e agli obiettivi di approccio della prestazione (mostrare le proprie competenze), di obiettivi di evitamento della prestazione (evitare di mostrare la propria incompetenza) (Elliot, 1997). Se lo scopo dell'alunno è di mostrare agli altri la propria competenza, otterrà un buon risultato al compito; se invece, lo studente ha l'obiettivo di evitare di mostrare la sua incompetenza, difficilmente otterrà un buon risultato al compito.

1.2.1.1.3 Modello motivazionale 2x2

Altri autori hanno revisionato la teoria tricotomica proponendo un modello "2X2" (Elliot, 1997, 1999; Elliot, McGregor, 2001).

Il modello incrocia le dimensioni "approccio" ed "evitamento" con le dimensioni "rispetto a sé" e "rispetto agli altri" (Tab. 1.1).

Si ottiene un nuovo obiettivo: l'evitamento della padronanza, che consiste nell'evitare di fare peggio di una circostanza precedente o per evitare di non acquisire nuove abilità (Ryan, 2012).

	Approccio	Evitamento
Rispetto a sé	Approccio della padronanza	Evitamento della padronanza
Rispetto agli altri	Approccio della prestazione	Evitamento della prestazione

Tabella 1.1 Rappresentazione grafica del Modello 2x2 (Elliot, 1999)

Indagando le relazioni tra i quattro tipi di obiettivi e le prestazioni in vari test, Van Yperen, Elliot e Anseel (2009), hanno dimostrato che l'evitamento della padronanza predice maggiormente una prestazione negativa rispetto agli altri obiettivi.

Per concludere, si può affermare che gli obiettivi di approccio, al di là della dicotomia padronanza-prestazione, sono correlati positivamente ad una buona resa scolastica rispetto agli obiettivi di evitamento.

1.2.2 Teorie dell'intelligenza

Le teorie dell'intelligenza divergono in esplicite o implicite: le prime fanno capo ai test d'intelligenza; le teorie implicite si riferiscono alla consapevolezza che ha l'individuo sulla sua intelligenza (De Beni & Moè, 2000).

Quello che ci interessa indagare sono le convinzioni del soggetto riguardo la possibilità di modificare la propria intelligenza. Le teorie dell'intelligenza si possono distinguere in due macrocategorie: teorie entitarie e teorie incrementali (Dweck, 2000). Le teorie entitarie concepiscono l'intelligenza come una funzione fissa e immutabile, un processo statico, che ogni individuo ha dalla nascita il quale non può essere modificato.

È il caso dello studente che, credendo di possedere un'intelligenza statica, difficilmente modificabile, opterà per obiettivi di risultato. Lo studente, con una teoria entitaria, pensa di avere una quota fissa di intelligenza, perciò, il suo scopo è di dimostrare di averne a sufficienza scegliendo di svolgere compiti semplici per arrivare facilmente ad avere successo. Di fronte a compiti nuovi o più difficili manifesta difficoltà in quanto non sarà più convinto di avere successo e ciò determinerà l'“evitamento della prestazione” (Dweck, 2000).

Le teorie incrementali si riferiscono all'idea che l'intelligenza può migliorare grazie agli sforzi dell'individuo (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 2000) e sostengono che le abilità cognitive risulterebbero dall'interrelazione tra stimolazioni ambientali ed esperienze di apprendimento. Partendo dalle risorse individuali, questa relazione

permette un ampliamento delle capacità di analisi e comprensione del compito, producendo un ampliamento di conoscenze.

Lo studente che possiede una teoria dell'intelligenza incrementale preferisce obiettivi di padronanza rispetto a quelli di prestazione in quanto sostiene che l'impegno è fondamentale per l'apprendimento (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

La teoria che ogni individuo ha dell'intelligenza prefissa l'atteggiamento verso l'apprendimento. Chiedere ad un alunno quale sia la sua teoria implicita sull'intelligenza può essere il punto di partenza per portarlo ad una ristrutturazione dell'atteggiamento nei confronti dello studio *“Se i genitori vogliono fare un regalo ai propri figli la cosa migliore che possono fare è insegnargli ad amare le sfide, ad essere incuriositi dagli errori, a godere dello sforzo e continuare ad imparare...”* (Dweck, 2006). Dapprima porterà lo studente ad affrontare compiti con difficoltà crescente, in secondo luogo gli permette di dare significato all'errore, il quale diventa un'opportunità di rimettersi in gioco e trovare nuove strategie. Il ruolo del docente è fondamentale, in quanto un'insegnante che presenta una visione entitaria dell'intelligenza propenderà all'interiorizzazione della stessa teoria anche nei suoi discenti. Un insegnante che crede nella possibilità di ampliamento delle abilità cognitive, al contrario, favorirà la riorganizzazione mentale, promuovendo differenti tipologie di apprendimento.

1.2.2.1 Attribuzioni

Fritz Heider (1958) ha introdotto per primo il concetto di processi di attribuzione.

A partire dalla psicologia ingenua, individua quali principi portano il soggetto ad agire sulle situazioni. Ogni individuo si comporta in modo specifico e stabile in determinate condizioni. Questa stabilità regola le azioni e i rapporti con gli altri.

Le attribuzioni casuali sono date dalla ricerca delle cause che concorrono a determinare la stabilità di determinati comportamenti.

Dalla letteratura si distinguono due tipi di attribuzioni: interna ed esterna. L'attribuzione esterna, cause ambientali o esterne (difficoltà del compito o fortuna), interpreta il comportamento di un soggetto determinato dall'ambiente. Si può quindi giustificare un comportamento malevolo in quanto non percepito come causa della propria valutazione.

L'attribuzione interna, cause personali o interne (motivazione o abilità), individua la causa del comportamento ad una caratteristica propria del soggetto, anziché a condizioni esterne.

Weiner (1985,1986) introdusse la controllabilità delle cause nel processo di attribuzione, per cui è controllabile la tenacia sottesa al compito, ma non l'abilità e la fortuna (Tab. 1.2). Le dimensioni causali, nel modello di Weiner, determinano il pensiero e le emozioni nel processo di apprendimento.

Interno	Stabile	Controllabile	Tenacia
		Incontrollabile	Abilità
	Instabile	Controllabile	Impegno
		Incontrollabile	Umore
Esterno	Stabile	Controllabile	Pregiudizio
		Incontrollabile	Difficoltà
	Instabile	Controllabile	Aiuto
		Incontrollabile	Fortuna

Tab. 1.2 Attribuzioni secondo Weiner

Le attribuzioni sono importanti in quanto possono influenzare le prestazioni cognitive, l'apprendimento scolastico, la resilienza, la tipologia di compito, le emozioni, le aspettative di efficacia.

Secondo il modello proposto dalla batteria AMOS, i successi e gli insuccessi sono determinati dalle attribuzioni dello studente: impegno, abilità, aiuti, difficoltà del compito e caso.

1.2.3 Apprendimento autoregolato

Con apprendimento autoregolato si intende l'autogestione dei processi metacognitivi di controllo per apprendere in funzione dell'obiettivo (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, Zamperlin, 2014). Processi autoregolativi possono essere: il monitoraggio dello studio, l'organizzare la sessione di studio in base al tempo disponibile, l'utilizzo di strategie di studio necessarie, la revisione del materiale, prevedere il risultato e la spiegazione di un eventuale insuccesso (Cornoldi, 1990).

Una serie di ricerche effettuate dal 1986 al 1995 (Zimmerman, Bandura, Martinez, Pons, Purdie) dimostrano che le capacità di autoregolazione dell'apprendimento sono predittive dei risultati scolastici degli studenti “...*le convinzioni degli studenti nella loro efficacia per l'apprendimento autoregolato hanno influenzato la loro autoefficacia percepita per i risultati accademici...*” (Zimmerman et al., 1992).

Nel modello metacognitivo multicomponentiale l'apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*) viene suddiviso in due categorie: elementi di cognizione fredda (capacità di organizzazione del materiale, elaborazione e rielaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione) ed elementi di cognizione calda (motivazione allo studio, atteggiamento verso la scuola). La motivazione determina la qualità dello studio, la resilienza dell'alunno e il livello di interesse o noia durante

l'apprendimento. Inoltre, prefigge le strategie consone all'apprendimento, o funzionali alla protezione del Sé (Boekaerts, 1996). Si creano così due tipi di atteggiamento: *growth pathway* se lo studente è motivato alla padronanza o *well-being pathway* se è poco motivato alla padronanza e più alla prestazione (Winne e Hadwin, 2008).

Nel processo di studio troviamo differenti fasi in cui agiscono i meccanismi di autoregolazione. Si parte da una fase di premeditazione (Zimmerman, 2000; Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018), definita fase di *task definition e goal setting and planning* nel modello di Winne e Hadwin (Fig 1.2), dove gli studenti stabiliscono i propri obiettivi e gli standard da soddisfare in un compito specifico. In questa fase la flessibilità, cioè la capacità di adattare le proprie abilità cognitive alle richieste, predice il raggiungimento dei propri obiettivi.

Nella fase di prestazione (*performance phase*), gli studenti mettono in atto le strategie per comprendere, elaborare e memorizzare il materiale, dimostrando il loro impegno nell'esperienza di apprendimento. Durante questa fase, gli alunni attingono a svariate tecniche di autoregolazione, monitorando il loro apprendimento, mantenendo alta la motivazione e attiva l'attenzione, confrontando i loro progressi con gli standard stabiliti nella fase di pianificazione.

Nella fase di riflessione (Zimmerman, 2000) o di adattamento metacognitivo dello studio (Winne, Hadwin, 2011), gli studenti sono impegnati a pensare e valutare il proprio processo di studio. Grazie alla riflessione sui *feedback* ricevuti, possono attuare cambiamenti motivazionali, attributivi e strategici per un compito futuro.

Questo processo porta ad una maggiore consapevolezza metacognitiva e strategica, rafforzando quindi la capacità di autoregolazione (Cornoldi et al, 2018).

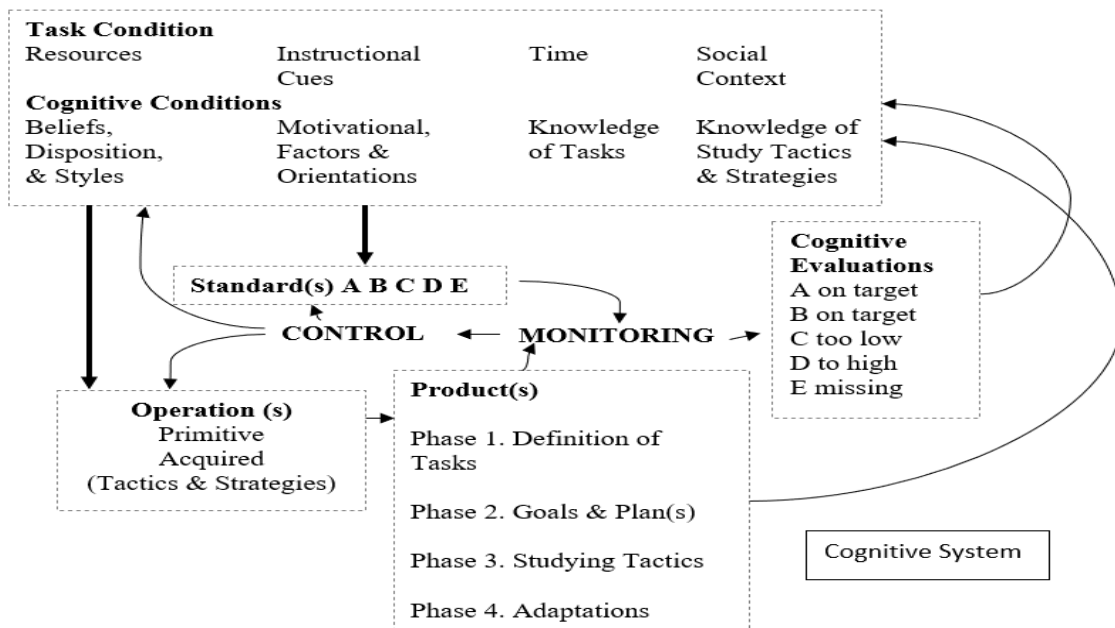


Fig. 1.2 *Modello goal setting and planning di Winne e Hadwin*

1.2.3.1 Strategie di studio

Riferendoci al modello metacognitivo multicomponentiale, si sostiene che i processi autoregolativi siano fondamentali per spiegare le modalità di attuazione delle operazioni di studio in interazione con la componente strategica utilizzata.

La strategia di studio è l'insieme dei comportamenti e azioni necessari per apprendere il materiale di studio (Meneghetti, 2006). Essere consapevoli delle proprie strategie di studio determina sia la metacognizione che la motivazione (Cornoldi, 1995). Viene influenzata, quindi, la componente emotivo-motivazionale del processo di studio e le proprie convinzioni sull'apprendimento. La strategicità è correlata al successo accademico, per cui è fondamentale durante lo studio individuale in quanto va a determinare la fiducia dell'allievo nelle proprie abilità (McInerney, Cheng, Mok, Lam, 2012). Il modello metacognitivo multicomponentiale distingue la componente strategica in conoscenza delle strategie di studio, utilizzo delle strategie di studio e coerenza strategica. Con

coerenza strategica si intende la conoscenza che lo studente ha delle proprie strategie di studio e che vengono considerate utili, e le strategie di studio che vengono utilizzate nel processo di apprendimento (Meneghetti, De Beni, Cornoldi, 2007).

Strategie di studio e autoregolazione sono due concetti interdipendenti: l'autoregolazione ingloba tra i suoi processi anche le strategie e le strategie comprendono anche processi di controllo (Cornoldi, 1995).

Quando parliamo di strategie intendiamo l'abilità dello studente di prepararsi per un compito (De Beni et al., 2014), quindi la strategicità considera sia la conoscenza che l'uso delle strategie. La conoscenza è la capacità dell'alunno di discernere tra strategie funzionali e non funzionali allo svolgimento dell'attività.

L'uso è l'effettiva applicazione delle strategie considerate funzionali al compito. Per "coerenza strategica" si intende l'intervallo tra conoscenza ed uso delle strategie. Più uno studente conosce e applica le strategie più idonee al compito, più elevata sarà la coerenza strategica.

1.3 Evidenze del modello metacognitivo multicomponentiale

Le componenti del modello metacognitivo multicomponentiale (le teorie dell'intelligenza, gli obiettivi di apprendimento, l'autoregolazione e le strategie) sono tutte componenti indispensabili per comprendere il processo di apprendimento. Le teorie presentate sottolineano come gli obiettivi di apprendimento e le attribuzioni, cioè gli obiettivi prefissati dagli alunni e la casualità utilizzata per spiegare gli avvenimenti (De Beni e Moè, 1995), siano i fattori predisponenti all'acquisizione di nuove conoscenze. Altresì, le teorie sulla fiducia e sull'intelligenza premono sui processi di autoregolazione, i quali determinano i risultati nelle prove di studio (Cornoldi, 1995). Infine, tutte le componenti del modello risultano correlate al

successo scolastico. Concludendo, possiamo affermare che studenti di successo sono motivati intrinsecamente, cioè da fattori interni quali l'acquisizione di nuove competenze e sono convinti di riuscire grazie alle loro capacità (Vanderstoep, Pintrich e Fagerlin, 1996). Inoltre, hanno una visione incrementale dell'intelligenza (Dweck, 2000), considerano la propria intelligenza migliorabile grazie all'apprendimento. Lo studente di successo sarà orientato ad obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione, attribuisce gli insuccessi ad un impegno parziale, e non alla mancanza di abilità, mantenendo alta la percezione di autoefficacia e aspettandosi di riuscire nei compiti scolastici (De Beni et al., 2003).

Per individuare tutte queste caratteristiche, il gruppo MT (Cesare Cornoldi, Rossana De Beni, Claudia Zamperlin, Chiara Meneghetti) ha creato uno strumento composto da una serie di questionari calati nei rispettivi ordini di scuola: la batteria AMOS.

1.4 AMOS per ragazzi dagli 8 ai 15 anni (Cornoldi et al., 2005)

Gli strumenti presenti nell'AMOS consentono di individuare le possibilità di riuscita nello studio, attraverso l'individuazione dei punti di forza e di debolezza nelle modalità di applicazione degli studenti. La batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni & Meneghetti, 2005; AMOS 8-16; Cornoldi et al. in preparazione), per studenti tra gli 8 e i 16 anni, è un insieme di strumenti di valutazione che indagano le variabili legate allo studio e all'apprendimento (Fig. 1.3). Oltre a due prove di studio, si trova un questionario sulle strategie di studio ritenute utili e utilizzate quotidianamente, il questionario sull'approccio allo studio, sull'attribuzione di successi e insuccessi, e sulle convinzioni sull'intelligenza e sulle abilità.

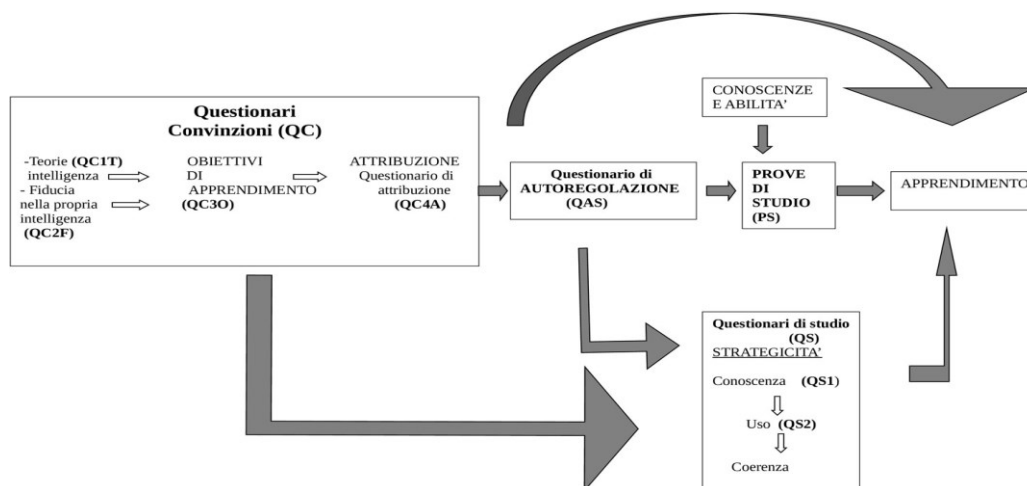


Fig. 1.3 Strumenti AMOS 8-15 per la valutazione delle componenti cognitive e metacognitive implicate nello studio

La figura 1.3 mette in evidenza quali strumenti valutano gli aspetti considerati dal modello metacognitivo multicomponenziale.

Il questionario di approccio allo studio (QAS) “*permette di valutare sette diverse componenti dell'approccio allo studio che sono in relazione con un metodo di apprendimento efficace*” (Cornoldi et al., 2005), tra cui l'elaborazione strategica del materiale, la concentrazione e la gestione dell'ansia.

Due sono i questionari sulle strategie (QS): il questionario sull'utilità delle strategie di studio e il questionario sull'uso delle strategie di studio. La distanza del punteggio risultante dal primo al secondo questionario è l'indice di coerenza strategica. “*...Tale variabile riflette la capacità da parte dello studente di utilizzare effettivamente le strategie ritenute più valide e di non utilizzare quelle che considera meno efficaci*” (Cornoldi et al., 2005).

I quattro questionari sulle convinzioni (QC) considerano quali aspetti emotivo-motivazionali sono correlati efficacemente allo studio, come gli obiettivi di apprendimento e le teorie dell'intelligenza. Gli strumenti sono: il questionario sulle

convinzioni sulle teorie dell'intelligenza; il questionario sulle convinzioni sulla fiducia nella propria intelligenza e abilità; il questionario sulle convinzioni relative agli obiettivi di apprendimento e il questionario di attribuzione.

Infine, interpolate tra i questionari, vi sono le prove di studio (PS) utili a fornire una valutazione oggettiva della prestazione di studio.

CAPITOLO 2

LA MOTIVAZIONE

“La motivazione è il più grande patrimonio che l’uomo possieda, è l’energia vitale che stimola le idee, è il sentiero che conduce al successo. Rappresenta la colonna portante attorno alla quale possiamo muoverci con libertà e creatività”

Romano Battaglia

Ogni comportamento agito ha a che fare con la motivazione. La motivazione è necessaria in ogni gesto, per iniziare, continuare, realizzare le proprie idee e perseguire i propri obiettivi. Senza motivazione non faremmo nulla.

2.1 Motivazione e bisogni

La motivazione è una spinta a matrice affettiva che avvia, guida e mantiene comportamenti atti a raggiungere un determinato obiettivo o alla fuga da uno temuto (Moè, 2020).

Per processo motivazionale, quindi, si intende un fenomeno psicologico che comprende tre momenti: la motivazione, l’azione e l’obiettivo.

La motivazione è tutto ciò che dà scopo a un comportamento (Riello, 2018), indica una situazione di mancanza che genera una tensione che porta l’individuo a rappresentarsi l’obiettivo da raggiungere e l’azione da mettere in atto per riportare uno stato di calma.

Etimologicamente la parola motivazione proviene dal latino *motus*, cioè muovere, movimento verso un obiettivo desiderato; è un processo che ha un inizio, una durata e intensità, una direzione e una fine.

La motivazione scaturisce dalla percezione di capacità e il dare valore sostenuti

dall'ambiente sociale che trasmette sostegno, valori, obiettivi e convinzioni.

Le motivazioni primarie sono quelle motivazioni che svolgono la funzione di soddisfare i bisogni primari (fisiologici), mentre le motivazioni secondarie, cioè acquisite dal contesto e dall'ambiente di vita, soddisfano i bisogni secondari (affiliazione, sicurezza e stima di sé).

2.1.1 Teorie sulla motivazione

Tra gli autori che hanno studiato la motivazione, fornendo importanti contributi, troviamo Abraham Maslow (1970). L'autore ha proposto un modello di crescita motivazionale globale e dinamico, in quanto le fasi superiori comprendono sempre anche quelle inferiori. Questa classificazione gerarchica comprende cinque fasi successive, dalla più elementare alla più complessa, e si passa alla seguente solo dopo che è stata solidamente soddisfatta l'antecedente.

L'idea dell'autore è che un bisogno non soddisfatto può rappresentare un fattore motivante e sfruttabile per incentivare un individuo a svolgere un compito; una volta soddisfatto perde la sua forza motivante e quindi non è più fonte di motivazione. Inoltre, verranno soddisfatti i bisogni di un livello in seguito all'implementazione di quelli del livello inferiore. Il processo continua fino allo stadio dell'autorealizzazione, ossia la piena realizzazione delle potenzialità individuali (Maslow, 1943).

L'autore propone la suddivisione dei bisogni in:

Bisogni fisiologici: è la prima motivazione a presentarsi dalla nascita e mira alla soddisfazione di volta in volta del bisogno attuale;

Bisogni di sicurezza: si manifestano solo dopo che sono stati appagati i precedenti, corrispondono ad una ricerca di contatto e di protezione;

Bisogni associativi: desiderio di dare e ricevere amore, di appartenenza;

Bisogno di stima: esigenza di avere riconoscimento di ciò che si fa e dei risultati raggiunti;

Bisogno di autorealizzazione: è la fase più elevata dello sviluppo e della comprensione di sé.

Secondo Dweck (2017), si possono distinguere tre bisogni fondamentali:

- bisogno di accettazione, il sentirsi accolti, compresi, connessi;
- bisogno di competenza, sentire di essere capaci;
- bisogno di predicibilità, la possibilità di predire, capire, cogliere il nesso tra azioni ed eventi.

L'autostima, percepire di valere e stimarsi, sarebbe il risultato della soddisfazione dei bisogni di accettazione e competenza; il percepire controllo, saper fare e prevedere di riuscire, originerebbe dall'unione tra il bisogno di competenza e predicibilità; la fiducia, sicurezza, genererebbe dall'unione tra il bisogno di predicibilità e accettazione.

Dalla congiunzione dei tre, si genera il bisogno di "coerenza di sé", ossia di essere intatto e radicato, fondamento per una motivazione libera, sicura e fiduciosa (Moè, 2020).

Ne consegue che le persone motivate sono coloro che hanno fiducia in se stesse e che si pongono obiettivi per la realizzazione dei propri sogni.

La teoria dei bisogni di McClelland spiega come il bisogno di potere, di successo e di affiliazione determini le azioni delle persone. Secondo l'autore, questi tre fattori sono appresi indipendentemente da genere, cultura o età, ma solo uno di essi è il fattore motivazionale dominante.

Vengono identificati individui per cui la motivazione principale è il bisogno di successo, i quali si prefiggono obiettivi e sfide, preferiscono portare avanti i propri

compiti in autonomia e desiderano ricevere *feedback* regolari sui loro progressi e risultati.

Gli individui, che sono guidati dal bisogno di affiliazione, desiderano appartenere a un gruppo e apprezzano più la collaborazione che la competizione, per cui prediligono compiti poco sfidanti. Hanno bisogno di essere accettati ed apprezzati e solitamente concordano con le idee del gruppo.

Gli individui che manifestano bisogno di potere hanno la necessità di dominare, controllare e influenzare gli altri. Desiderano competere con gli altri e vincere, per essere riconosciuti e acquistare uno status.

La motivazione al successo si costruisce durante l'infanzia, grazie alle figure di accudimento che infondono alte aspettative, ma possibili al bambino e che permettono l'esercizio della propria autonomia.

2.2 Percepirsi capaci

2.2.1 L'*effectance*

La scelta verso compiti che si sanno fare e l'evitamento di quelli in cui si teme di non riuscire, è determinata da due spinte motivazionali relative alla percezione di essere competenti e aspettarsi di riuscire che sostengono l'azione anche di fronte a difficoltà: avere la percezione di riuscire mantiene salda la motivazione e attivo il coinvolgimento nel compito.

L'*effectance* (Harter, 1978) è quella spinta motivazionale, presente fin dalla nascita, a padroneggiare l'ambiente. Il termine nasce dall'unione di "effettuare" ed "efficacia", per cui provare, cimentarsi e riuscire in ciò che si sta facendo.

Il primo autore ad ipotizzare una motivazione all'*effectance* fu White (1959), il quale osservando il comportamento di bambini che venivano ostacolati nel raggiungere

indipendentemente alcuni obiettivi, sostenne che ci fosse un bisogno che premeva per esser soddisfatto. Teorizzò quindi l'esistenza di una spinta a sentire che si riesce, che consente di intraprendere con impegno compiti per sviluppare competenze per tutta la vita.

Per ognuno vi è questa spinta iniziale a voler sentirsi efficaci e capaci che fa intraprendere attività atte al raggiungimento di risultati che confermino le proprie abilità. L'influenza dell'ambiente può sostenere od ostacolare questi tentativi alla padronanza sviluppando aspettative positive che motivano il comportamento o aspettative di fallimento che determineranno un ritiro dal compito. Il bambino interiorizzerà quindi una percezione di competenza o di sfiducia nelle proprie capacità che porterà alla sensazione di sentirsi capace, producendo piacere nello svolgimento dell'attività, o incapace provocando ansia e paura di non farcela.

La percezione di competenza porta l'alunno ad interiorizzare un sistema di fiducia che lo indirizzerà ad affrontare con senso di sfida e di buona riuscita i compiti che gli vengono proposti; mentre la sfiducia, sorta dall'impossibilità di agire questi tentativi alla padronanza, porterà ad un sistema di paura caratterizzato dalla sensazione di non riuscire e da un continuo bisogno di conferme.

La percezione di competenza, la piacevolezza nell'affrontare compiti nuovi, corrisponde ad un sentimento di riuscita nel padroneggiare il compito che consente di portare a termine con successo l'attività intrapresa e accrescere la propria percezione di abilità.

2.2.2 L'autoefficacia

L'autoefficacia (Bandura 1997; 2000) è caratterizzata dalla consapevolezza di essere capace di controllare e affrontare specifiche attività e situazioni con successo. È la percezione di sapere di essere in grado di fare, sentire, esprimere, essere o

divenire qualcosa. È caratterizzata da una percezione di riuscita (percezione soggettiva), anticipatoria cioè prima dell'esecuzione di un compito, e di controllo intesa come la percezione di controllare, di essere padroni e di affrontare il compito in modo ottimale.

Alla base della percezione di autoefficacia vi è l'esercizio del controllo che è caratterizzato dalla sensazione di sentirsi artefici della situazione che porta a maggiori aspettative di riuscita e alla fattibilità del compito.

Per favorire l'autoefficacia negli studenti possiamo far leva su quattro aspetti: far affrontare compiti e situazioni ed ottenere un buon risultato, sapere cosa e come fare aumenta la percezione di riuscita e consente di cimentarsi; vedere che altri sono riusciti, o che loro stessi in compiti simili hanno ottenuto un risultato positivo, accresce la percezione di riuscita generando emozioni positive di soddisfazione e di sfida motivante; importante è la persuasione verbale, il convincersi di riuscire attraverso il linguaggio interiore; saper gestire il proprio vissuto emotivo per affrontare positivamente il compito ed elaborare efficacemente le informazioni.

L'aspettativa di efficacia, il sentirsi competenti e il pensare di riuscire, non sono sufficienti per scegliere in modo ottimale quali compiti affrontare, infatti per effettuare una scelta ottimale, il compito dovrà avere valore per sé e non dovrà costare troppo.

2.2.3 L'autodeterminazione

Tre sono i bisogni psicologici, innati, universali e imprescindibili (Deci e Ryan, 1985) di cui gli individui hanno bisogno, in quanto la loro soddisfazione favorisce l'autodeterminazione, ossia la percezione di poter scegliere e definire il proprio agire attraverso la percezione di essere connessi, competenti e in grado di autodeterminarsi.

Il bisogno di competenza risiede nel sentirsi efficaci, affrontando situazioni di difficoltà pari alle proprie abilità di risoluzione, per cui l'individuo avrà la percezione di riuscita nei compiti ad esso proposti.

Il bisogno di relazione risente della necessità di appartenere e di attaccamento ad altre persone, la percezione è di un ambiente supportivo che valorizza i tentativi dell'individuo.

Il bisogno di autonomia, per cui si ha la percezione di controllo dei propri comportamenti e dei propri obiettivi.

Implementati questi tre bisogni, le persone diventano autodeterminate, percepiscono di essere capaci e competenti, in un ambiente supportivo, potendo scegliere da sé cosa fare.

L'ambiente sociale gioca quindi un ruolo fondamentale, può risultare supportivo per cui offre connessione e supporto permettendo all'individuo la possibilità di sperimentare competenza e autonomia. L'ambiente controllante, invece, risulta frustrante in quanto impedisce all'individuo di sperimentare e di scegliere autonomamente, pianificando compiti di poco valore per l'individuo e in cui non si sente capace.

Il continuum dell'autodeterminazione proposto dagli autori, postula che si passa da uno stato di a-motivazione fino alla motivazione intrinseca per arrivare all'internalizzazione cioè l'integrazione delle spinte motivazionali all'interno della propria personalità (Moè, 2020). Ciò permetterebbe una visione della motivazione come qualcosa che si costruisce nel tempo, in un ambiente supportivo, potendo sperimentare le proprie capacità attraverso scelte autonome.

CAPITOLO 3

LE STRATEGIE DI STUDIO

“Non amo studiare. Odio studiare. Amo apprendere. Apprendere è meraviglioso.”

Natalie Portman

Acquisire informazioni e rievocarle nel momento opportuno può diventare un compito complicato. Ogni individuo ha un proprio modo di assimilare e memorizzare le informazioni.

Le strategie utilizzate sono significative per spiegare le differenze di prestazione in studenti con capacità nella norma (De Beni, Moè, 2002). Le strategie, infatti, permettono l'affiorare di abilità potenziali spiegando perché alcuni alunni riescono meglio di altri.

Si definiscono come una serie di operazioni, scelte a seconda del compito, per le quali non è garantito il successo, ma se la loro conoscenza è correlata al loro uso, possono predire la riuscita dello studente.

3.1 La strategicità

Il costrutto si delinea attraverso tre aspetti: la conoscenza metacognitiva, cioè le strategie conosciute dallo studente e il livello di utilità attribuito per l'apprendimento; il controllo metacognitivo, l'uso che lo studente fa di queste strategie; la coerenza strategica, ossia la distanza tra l'attribuzione di utilità e l'uso delle strategie (Moè, Cornoldi, De Beni, 2001).

Utilizzare strategie funzionali al compito in relazione all'autoregolazione (capacità di orientare i pensieri, i comportamenti e gli stati emotivi verso l'obiettivo), porta al successo scolastico. A loro volta, le convinzioni (idee sulla propria intelligenza) e il

sistema di fiducia sulle proprie capacità, determinano gli obiettivi di apprendimento dello studente (di prestazione o di padronanza) e la spiegazione di successi o insuccessi.

Per far sì che la strategicità sia efficace, lo studente deve saper regolare le proprie strategie attraverso alcuni fattori: sensibilità metacognitiva, elaborazione personale, organizzazione, riflessione sulle strategie e autovalutazione. Quanto più un allievo è consapevole delle proprie strategie, più la prestazione al compito sarà soddisfacente. Per ottenere risultati ottimali, le strategie utilizzate devono essere messe in relazione al compito e devono venir man mano regolate e testate.

Dunlosky e colleghi (2013) hanno indagato l'efficacia di 10 strategie utilizzate dagli studenti. Dai risultati è emerso che la pratica distribuita, distribuire lo studio nel tempo in relazione alla tipologia di materiale e al momento dell'esame, e l'auto-interrogazione risultano essere le più predittive di un buon risultato. È comunque fondamentale che l'allievo conosca più strategie in modo da poter scegliere quelle più efficaci per la fase di studio in cui si trova, in relazione alle sue caratteristiche, all'obiettivo prefissato, al tipo di compito o verifica gli si presenti.

3.2 Il metodo di studio

Per ottenere buoni risultati a scuola, occorre avere un buon metodo di studio. Il metodo di studio è quel processo ordinato e coordinato di strategie, che garantisce l'acquisizione di un determinato argomento in breve tempo e in maniera efficace. Il metodo di studio non è uguale per ogni studente: alcuni alunni imparano solo sottolineando le parti salienti del testo, altri fanno schemi o mappe concettuali, altri ancora leggono e rileggono, altri, grazie ad un rapido sguardo, ricordano ogni cosa. Un famoso metodo, di origine anglosassone, è il metodo SQ4R (Robinson 1970).

Inizialmente lo studente deve sfogliare il materiale (*Survey*), successivamente deve porsi delle domande (*Question*), quindi deve leggere una prima volta il materiale (*Read*), poi rileggere il testo analizzandolo (*Reread*), appena finito di leggere deve ripetere (*Recite*) e infine deve ripassare (*Review*).

Un altro metodo è il MURDER (Dansereau, 1985;1988) che considera anche l'aspetto emotivo mentre si implementa lo studio e la cooperazione tra alunni che va a determinare un clima positivo e alta motivazione. La prima fase del metodo prevede l'attivazione di sentimenti positivi anche verso lo studio (*Mood*), successivamente si inizia a leggere cercando di comprendere le idee principali (*Understand*), e di ricordare in assenza del testo (*Recall*), adoperare il testo per controllare eventuali errori o dimenticanze (*Detect*), utilizzare strategie di memorizzazione (*Elaborate*) e l'ultima fase è riassumere il contenuto (*Review*).

Per comprendere un testo scientifico, si può utilizzare la strategia DICEOX (*Description, Inventor/history, Consequences, Evidence, Other theories, X-tra information*).

Grazie alla ricerca sulla metacognizione, sono stati creati altri metodi che prendono in considerazione per primo lo studente e poi lo studio del materiale, quindi a partire dalla riflessione metacognitiva ad una consapevolezza sull'utilizzo delle proprie strategie.

Per alunni di scuola primaria, sono stati implementati due percorsi di studio, uno di avvio allo studio e l'altro più corposo (Zamperlin, 2009; 2012). Entrambi considerano le abilità del singolo, come la comprensione orale e scritta, la capacità di *problem solving*, la scrittura, e i testi di studio.

Ogni individuo possiede delle specifiche abilità e competenze, per cui è necessario che ognuno trovi il metodo più consono rispetto le proprie specificità. Queste

specificità riguardano il modo che ha l'individuo di porsi di fronte a nuovi contenuti da apprendere, per cui si possono individuare stili cognitivi differenti.

3.3 Lo studio efficace

Sentire di essere un bravo o cattivo studente è in relazione alla capacità di apprendere che a sua volta è influenzata dall'efficacia dello studio (De Beni et al., 2002).

Come abbiamo visto, i fattori che determinano uno studio efficace riguardano le proprie convinzioni, le strategie impiegate e il metodo di studio.

Anche l'ambiente in cui si studia ne determina la qualità: avere a disposizione un luogo tranquillo e privo di distrazioni garantisce un apprendimento più efficace e in tempi brevi.

Lo studio, essendo un processo caratterizzato da fasi successive, presenta una serie di abilità e strategie che ne determinano l'efficacia (Cornoldi et al., 2020). Le fasi, che ne garantiscono il successo, sono: l'organizzazione, la comprensione e l'elaborazione dei testi, la memorizzazione e il ripasso.

3.3.1 L'organizzazione

Questa prima fase riguarda la rilevazione di tutto il materiale a disposizione dello studente, i risultati da conseguire e gli obiettivi, cioè la distribuzione del tempo di studio in relazione ad altri impegni.

In questa fase si può attingere a due strategie riguardanti la lettura (riferimento a conoscenze pregresse e lettura esplorativa) e una strategia organizzativa (anticiparsi domande). Lo studente passerà in rassegna tutto il materiale definendone la mole, la difficoltà, il proprio interesse e le proprie conoscenze sull'argomento.

A fronte di ciò, la pratica distribuita sembra essere una strategia efficace, per cui lo

studente andrà a dilazionare lo studio nel tempo (Dunlosky et al.,2013). Anche predisporre un piano scritto risulta essere una strategia utile, in questo caso lo studente si creerà una “tabella di marcia” da seguire per studiare efficacemente e nei tempi prestabiliti.

3.3.2 Comprendere ed elaborare

Dopo aver preso atto del materiale da studiare, in questa fase lo studente deve comprendere ciò che ha letto ed elaborarlo.

Per avere una visione globale dell’argomento, lo studente può iniziare con uno sguardo veloce al testo ed una prima lettura esplorativa.

Due tipologie di lettura permettono di comprendere il testo in modo differente: la lettura lenta e analitica per una comprensione profonda e una lettura a salti per individuare specifiche informazioni.

Per una comprensione profonda e una successiva elaborazione, attraverso la lettura analitica, è auspicabile che lo studente evidenzi le informazioni salienti relative alla tipologia di testo in esame.

Una strategia efficace è prevedere quali domande potrebbero essere poste. Pertanto, è utile porsi domande dopo aver compreso il testo, sia per individuare il livello di comprensione, la capacità rielaborativa ed espositiva, sia per la riformulazione del materiale di studio.

Utilizzare annotazioni scritte permette di elaborare il contenuto del testo ed è una sorta di auto esame sul proprio apprendimento, il quale a sua volta facilita il ripasso.

Per un’elaborazione efficace, l’utilizzo di schemi e mappe concettuali permette di sintetizzare le informazioni e darne una rappresentazione visiva. Infatti, lo schema permette di individuare le informazioni più importanti utilizzando poche parole, le collega attraverso l’uso di simboli e le ordina in modo sequenziale e gerarchico.

3.3.3 Memorizzare

Le informazioni finora comprese ed elaborate, devono venir riprese per essere trasferite nella memoria a lungo termine (MLT). Questo passaggio risulta fondamentale in quanto è dalla MLT che le stesse informazioni vengono recuperate a fronte di una prova (interrogazione, compito, ...).

Le strategie di memoria servono per rielaborare in modo ottimale le informazioni durante la codifica e ad ottimizzare il loro recupero. In particolare,

- la reiterazione meccanica, sostenuta in particolar modo da Ebbinghaus (1885), si basa sulla ripetizione meccanica del materiale da ricordare, ed è utile per ricordare una lista di informazioni;
- la ripetizione elaborativa riguarda la ripetizione del materiale, previa comprensione, collegandolo ad informazioni già possedute;
- l'organizzazione del materiale consente di categorizzare i diversi item in categorie subordinate ad altre di ordine superiore;
- l'associazione consente di collegare i nuovi contenuti tra di loro e alle proprie conoscenze.
- la mediazione permette l'utilizzo di un elemento interposto tra un'informazione difficile da memorizzare con una di facile ritenzione;
- la formazione di immagini mentali consente la trasformazione di materiale verbale in immagini per consentire una facile memorizzazione.

3.3.4 Il ripasso

È l'ultima fase del processo di studio e permette di consolidare il materiale studiato e di controllare il livello di apprendimento.

Per quanto riguarda il consolidamento delle informazioni, può essere utile la ripetizione e il riesame del materiale.

Invece, per il controllo sulla propria preparazione, una strategia utile è il *self-testing* (l'auto-interrogazione) che può abituare il soggetto al recupero di contenuti dalla memoria.

Programmare il ripasso in relazione al tempo e alla tipologia di verifica, consente di approcciarsi al momento della verifica in maniera più positiva riducendo la sensazione di ansia preesame.

CAPITOLO 4

LA RICERCA

4.1 Obiettivo

L'obiettivo di questa ricerca consiste nell'esaminare quali aspetti motivazionali e quali strategie (approccio strategico) sono in relazione del rendimento scolastico (valutazioni insegnanti) e prestazioni a prove di studio in alunni/e di classe terza, quarta e quinta primaria.

Per quanto concerne l'approccio strategico, si andranno ad esaminare il ruolo assunto da aspetti quali la capacità organizzativa nel pianificare l'approccio allo studio, le modalità di elaborazione del materiale, la flessibilità che lo studente ha di fronte compiti diversi, la concentrazione durante lo svolgimento di attività, l'atteggiamento verso la scuola e i compiti da svolgere.

Per quanto riguarda la motivazione, si esamineranno variabili quali la fiducia nelle proprie capacità di perseverare e portare a termine il compito, l'autoefficacia intesa come la percezione personale di essere connessi all'attività da svolgere, e le teorie sulla propria intelligenza.

4.2 Ipotesi

Nei capitoli teorici sono state presentate le varie teorie che riguardano la motivazione e le strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti funzionali al successo scolastico.

Sulla base di quanto presente in letteratura, le ipotesi di questo studio sono:

Ipotesi 1: si suppone una relazione tra le componenti motivazionali (fiducia, teorie dell'intelligenza e percezione di autoefficacia) e il rendimento scolastico, per cui gli/le studenti/esse più fiduciosi/e nelle proprie capacità, con una visione

incrementale della propria intelligenza e con maggiore percezione di autoefficacia, si ipotizza otterranno risultati migliori in termini di valutazioni scolastiche e prestazioni alle prove di studio. Nello studio verrà inoltre indagato il ruolo delle teorie dell'intelligenza, ossia la credenza che la propria intelligenza possa migliorare (visione incrementale) o che sia immutabile e quindi rimanere stabile (visione statica).

Ipotesi 2: si suppone una relazione tra le strategie di studio utilizzate dagli/e alunni/e e le valutazioni scolastiche. Per cui gli/le studenti/esse con più organizzazione, elaborazione, flessibilità, concentrazione e atteggiamenti positivi dovrebbero ottenere valutazioni scolastiche migliori e migliori prestazioni nelle prove di studio.

4.3 Metodo

4.3.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 181 studenti/esse (101 femmine) facenti parte di tre scuole primarie differenti, dislocate in tre comuni della provincia di Vicenza: 77 alunni/e della scuola primaria “G. di Sardegna” di Cogollo del Cengio, 40 alunni/e della scuola primaria “A. De Amicis” di Caltrano e 64 alunni/e della scuola primaria “G. Pascoli” di Piovene Rocchette, suddivisi nel seguente modo: 53 bambini/e di classe terza, 72 bambini/e di classe quarta e 56 bambini/e di classe quinta (Tab. 4.1). Inoltre, dalla “scheda valutazione insegnanti” (si veda descrizione dei materiali) si individua che 159 bambini/e parlano la lingua italiana anche a casa mentre 22 bambini/e, a casa, usano la lingua d’origine. Infine, sempre dalla scheda valutazione insegnanti, riguardo i livelli di apprendimento, si legge che 68 alunni/e hanno acquisito le abilità, 67 hanno un livello adeguato, 32 presentano un livello quasi sufficiente e infine 14 un livello lacunoso.

Di questi studenti/esse, 42 hanno 8 anni, 65 hanno 9 anni, 61 di 10 anni, 12 di 11 anni e solo un alunno di 14 anni, con media di 9.27 (DS = 0.95).

	Maschi	Femmine	Totale
3° primaria	21	32	53
4° primaria	38	34	72
5° primaria	21	35	56
Totale	80	101	181

Tab.4.1: Partecipanti alla ricerca

4.3.2 Materiali

L'AMOS 8-16 è una nuova batteria che consente di rilevare le abilità di studio, le componenti motivazionali, strategiche ed emotive dello studio. È frutto di un riadattamento della batteria Amos 8-15 (Cornoldi et al., 2005). Si veda Figura 4.1.

I questionari e le proposte presenti nella batteria sono utilizzabili singolarmente e perciò possono essere somministrati in momenti diversi, in base alle necessità delle rispettive classi e al tempo disponibile.

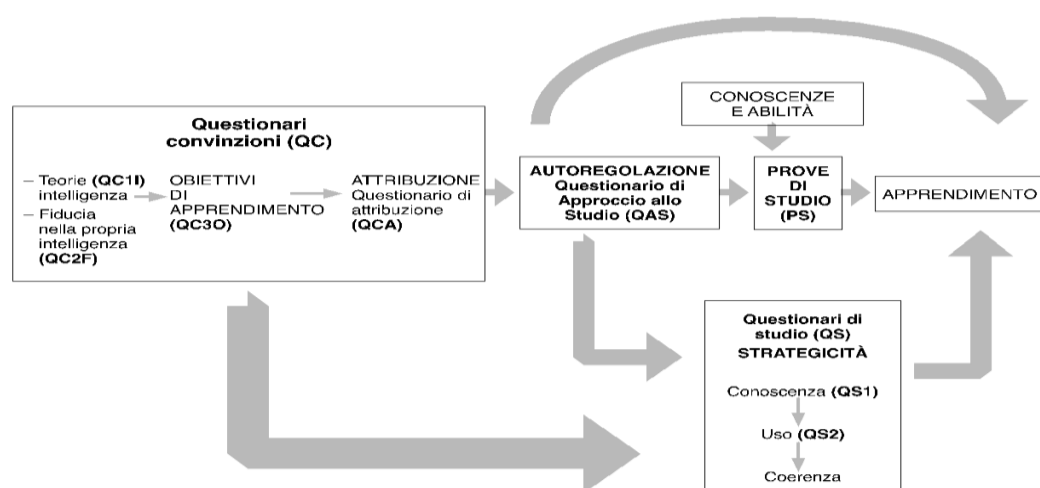


Figura 4.1: Organizzazione di aspetti rilevati con la batteria AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2005).

4.3.2.1 Misure usate per le analisi dei risultati (Tab. 4.4)

Questionario Approccio allo Studio

È composto da 48 affermazioni che misurano sette aspetti relativi a motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, gestione dell'ansia, atteggiamento verso la scuola (Tab. 4.2). Lo/la studente/ssa deve indicare quanto le affermazioni (es. "Mi piace organizzare il mio tempo di studio e di divertimento.") corrispondono al suo modo di procedere e di pensare attraverso una scala likert a 4 punti (1= "per niente", 4= "molto") ottenendo punteggi sia per le sei aree che un punteggio totale (max = 192).

Aspetti	Esempi
Motivazione	"Studio il minimo indispensabile"
Organizzazione	"Prima faccio le cose che mi piacciono e poi i compiti"
Elaborazione	"Quando studio mi concentro sulle cose più importanti"
Flessibilità	"Quando studio tengo conto del tempo che ho a disposizione"
Concentrazione	"Mi dicono che devo stare più attento"
Atteggiamento	"Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili"

Tab. 4.2: Aspetti ed esempi del QAS

Questionario sulle Convinzioni

Il questionario è composto da due scale.

La prima scala è sulle convinzioni relative alle credenze motivazionali (QC1I), è costituito da 25 affermazioni riferite a teorie sull'intelligenza (n=4 per l'intelligenza incrementale e 4 per l'intelligenza statica) (es. "Intelligenti si nasce"), fiducia nelle proprie abilità (n=4) (es. "Puoi sempre migliorare almeno un po' le tue abilità"), autoefficacia (n=4) (es. "Riesco bene nello studio") e obiettivi di apprendimento (n=3x3) (es. "La cosa più importante per me è prendere bei voti"). Allo/a studente/ssa è richiesto di esprimere il suo grado di accordo attraverso una scala likert a quattro livelli (1= "non sono d'accordo", 4= "molto d'accordo").

La seconda scala è di attribuzione (QCA-Perché è successo questo?). È composta da 12 item (es. "Nella verifica scritta in classe sei andato bene perché le domande erano facili.") con una scala likert a quattro punti (1= "non sono d'accordo", 4= "molto d'accordo"), sono presentate delle situazioni di successo scolastico (n=6) o insuccesso (n=6) (un compito andato bene; un'interrogazione andata male) e la possibile attribuzione (impegno n=4, abilità n=2, aiuti n=2, difficoltà del compito n=2, caso n=2). Lo strumento considera i singoli punteggi che indicano le attribuzioni causali espresse.

Prove di studio «La salvaguardia dell'ambiente» e «Case in cui vivere» per la scuola primaria

Le due prove (Tab. 4.3) consistono di un testo, complessivamente di 773 parole e due immagini per la prova "La salvaguardia dell'ambiente" (Prova A), di 754 parole e due immagini per la prova "Case in cui vivere" (Prova B), che il/la bambino/a deve studiare in autonomia, e di una serie di domande di tipologia diversa (compito 1: scelta di tre argomenti principali, compito 2: dodici domande vero/falso e compito 3: cinque domande aperte a risposta breve) a cui dovrà rispondere senza l'ausilio del testo dopo aver completato il compito interpolato (della durata di 10

minuti). Le prove valutano in modo oggettivo gli aspetti cognitivi attraverso la prestazione di studio e l'apprendimento del testo.

Testo di studio	Testo	Prove
<p>“La salvaguardia dell’ambiente”</p>	<p>N° parole 773</p> <p>Estratto:</p> <p>L’uomo generalmente apprezza solo gli aspetti esteriori della natura, ma non si domanda come proteggerla. La natura, cioè animali, piante, montagne, pianure, mari ecc. deve essere invece conosciuta a fondo per trovare i modi corretti per salvaguardare l’ambiente. Fra le iniziative di salvaguardia del paesaggio ci sono i Parchi nazionali. I Parchi nazionali sono porzioni di territorio in cui l’ambiente, la flora e la fauna presentano un interesse particolare e quindi vengono protetti con norme ben precise.</p> <p>I motivi per cui sono stati creati i Parchi nazionali sono diversi. In primo luogo vi sono motivazioni scientifiche perché l’ambiente è un laboratorio vivente indispensabile alla ricerca da cui si possono ricavare applicazioni per la salute dell’uomo, l’alimentazione, i farmaci, lo studio dell’estinzione di una specie. In secondo luogo, vi sono ragioni pratiche ed economiche: si protegge la natura minacciata dalla presenza dell’uomo che con il suo rapido progresso tecnologico rischia di distruggere porzioni di territorio fondamentali. In terzo luogo, i Parchi danno l’opportunità alle persone, nel rispetto delle regole, di osservare le piante e gli animali allo stato</p>	<p>1. Scelta di 3 argomenti tra:</p> <p>a) La flora e la fauna dei parchi nazionali b) L’importanza dei Parchi nazionali nel mondo c) Il primo Parco nazionale creato nel mondo d) La divisione del territorio dei parchi: per visitatori e ricercatori e) Gli animali del Parco nazionale della Groenlandia f) I primi Parchi nazionali italiani</p> <p>1. Domande vero/falso:</p> <p>1. I Parchi sono nati per ricordare personaggi famosi V F 2. Il primo Parco nazionale sorto nel mondo è stato quello di Yellowstone V F 3. I Parchi del Gran Paradiso e dell’Abruzzo sono stati creati di recente (intorno al 2000) V F 4. Di solito si può visitare l’intera area dei Parchi nazionali V F 5. L’animale maggiormente presente nel parco di Groenlandia è il bue muschiato V F 6. Il Parco del Gran Paradiso si estende tra Piemonte e Val D’Aosta V F 7. Chi visita il Parco nazionale dello Yellowstone può ammirare le “Montagne Rocciose” V F 8. Il parco del Gran Paradiso arriva fino alla Svizzera V F 9. Il Parco nazionale d’Abruzzo si estende fino al Molise e al Lazio V F 10. I Parchi nazionali “storici” dell’Italia sono quattro V F 11. Il Parco di Groenlandia è molto visitato V F 12. In questi anni continuano a sorgere nuovi Parchi nazionali V F</p> <p>2. Domande aperte:</p> <p>1. Che cos’è un Parco nazionale?</p>

	<p>selvaggio. Infatti, il bisogno di godere della natura e di vivere in relazione con essa è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo.</p>	<p>2. Per quali motivi sono sorti i Parchi Nazionali? 3. Qual è l'animale più significativo del Parco d'Abruzzo? 4. Che cos'è il Paradisia? 5. Quale fu l'obiettivo principale che portò alla creazione del Parco dello Yellowstone?</p>
<p>“Case in cui vivere”</p>	<p>N° parole 754</p> <p>Estratto:</p> <p>Avere una casa dove abitare, cioè un rifugio stabile per far fronte al freddo, alla pioggia, ad altri pericoli, cioè per trovare riparo, è una esigenza fondamentale dell'uomo.</p> <p>Gli uomini della preistoria cercarono rifugi naturali e trovarono sicurezza e comodità nelle caverne; quelle che si sono conservate fino ad oggi e che possiamo visitare offrono numerose testimonianze dei loro antichi abitatori. Alcune caverne in Francia (come quelle di Lascaux e Gargasse) e Spagna (come quelle di Altamira) conservano splendide raffigurazioni colorate, disegnate sulla roccia, di animali e figure umane. Gli studiosi ritengono che le caverne dipinte dei nostri antenati non siano delle vere e proprie abitazioni ma una specie di Santuari. Gli uomini del Paleolitico non vi abitavano, quindi, ma vi andavano a fare riti religiosi. Poi l'uomo cominciò ad usare materiali semplici per costruirsi un rifugio come rami e foglie fino ad arrivare alla costruzione di ripari più stabili come le capanne che avevano</p>	<p>1. Scelta di 3 argomenti tra:</p> <p>a. La necessità di costruirsi una casa b. Le abitazioni dei Cheyenne c. Diverse tipologie di casa nel corso del tempo d. Le caverne dipinte degli uomini preistorici e. Esempi di abitazioni adatte all'ambiente f. Le difficoltà dell'uomo per trovare riparo sicuro.</p> <p>2. Domande vero/falso:</p> <p>1) Le caverne dipinte erano le case dell'uomo primitivo V F 2) Le prime abitazioni dell'uomo sono state le capanne V F 3) Il popolo pellerossa dei Cheyenne aveva la necessità di spostarsi V F 4) I Teepee sono le pelli degli animali V F 5) Le capanne degli Hidatsa sono alte 4 metri V F 6) Gli Igloo sono capaci di mantenere il calore al loro interno V F 7) La parola Yupik significa “casa” V F 8) Presso certi popoli primitivi le ossa degli animali mangiati erano gettate vicino alla capanna V F 9) In certe capanne c'era un posto per depositare i prodotti agricoli V F 10) Le grotte dipinte di Altamira si trovano in Spagna V F 11) L'uomo moderno ormai quando costruisce case non tiene più conto dell'ambiente in cui vive V F 12) L'igloo è l'abitazione tipica dei popoli dell'Asia Centrale che vivono nella steppa V F</p> <p>3. Domande aperte:</p> <p>1) Quali sono i principali motivi per cui l'uomo fin dall'antichità ha sentito il</p>

	<p>un tetto, delle pareti fatte di foglie e rami intrecciati tra di loro. Resti di una capanna risalente a circa 350.000 anni fa sono stati ritrovati a “Terra Amata” vicino a Nizza (Francia) e hanno permesso di ricostruirne la struttura: si trattava di una capanna di frasche e foglie; era circondata da una fila di pietre e aveva all’interno il focolare e una piccola zona adibita ad officina dove venivano costruiti gli attrezzi.</p>	<p>bisogno di avere delle abitazioni? 2) Dove furono trovati i resti di una antichissima capanna? 3) Gli studiosi analizzando le ossa di animali trovate nei loro scavi hanno potuto capire quali animali venivano mangiati dalle popolazioni primitive. Elenca tutti quelli che ricordi. 4) Nelle capanne degli Hidatsa cosa si trova e come sono sistemate? 5) Cosa è una Yurta e come è fatta?</p> <hr/>
--	---	---

Tab. 4.3 Prove di studio

4.3.2.2 Misure non usate per le analisi dei risultati

Questionario sulle Strategie

Il questionario si divide in due parti. La prima (QS1, utilità strategica) va ad esaminare l’utilità delle strategie di studio attraverso una lista di 30 strategie sia funzionali (n =24) allo studio, che disfunzionali (n =6) (es. “Prima di iniziare a leggere attentamente osservare titolo, sottotitoli, parole evidenziate”), lo/a studente/ssa esprime un parere riguardo l’utilità di ciascuna, a prescindere dall’utilizzo personale attraverso una scala likert a 4 punti (1= “non utile”, 4= “molto utile”). Si ottengono punteggi sulle convinzioni di efficacia delle strategie funzionali e disfunzionali.

La seconda (QS2, uso strategico) riguarda l’uso delle strategie di studio. Vengono ripresentate, modificandone l’ordine, le stesse strategie del primo questionario e lo/a studente/ssa deve indicare un giudizio di uso attraverso una scala likert a 4 punti (1= “non la uso mai”, 4= “la uso sempre”). I punteggi ottenuti sull’uso funzionale che disfunzionale, confrontandoli con il primo questionario, permettono di ricavare un

indice di coerenza strategica.

Questionari sulle Emozioni

Lo strumento è composto da tre parti ciascuna composta da una lista di 14 emozioni (7 positive e 7 negative); la prima esamina come l'alunno/a si sente in classe mentre sta imparando, la seconda esamina come lo/a studente/ssa si sente a scuola durante una verifica o interrogazione e la terza esamina le emozioni mentre l'alunno/a è a casa e deve studiare o svolgere altri compiti per conto proprio. Per le risposte viene usata una scala likert a 4 livelli (1 = "per nulla", 4 = "molto").

Questionario sulle Qualità Personali

Lo strumento è formato da tre questionari che vanno ad indagare le soft skills. Il primo esamina la curiosità, uno stato motivazionale piacevole scaturito dalla ricerca di informazioni nuove ed esperienze stimolanti e caratterizzato da un forte desiderio di esplorare e persistere nell'attività, è formato da 10 item (es. "Trovo piacevole conoscere cose che sono nuove per me"), attraverso una scala likert a 5 punti (1= "non sono d'accordo", 5= "estremamente d'accordo"). Il secondo esamina la grinta, tratto psicologico individuale che indirizza l'individuo verso il perseguimento dei propri obiettivi (es. "Sono un gran lavoratore."), formato da 8 item sempre a 5 punti (1= "per niente", 5= "moltissimo"). Il terzo esamina l'adattabilità, costrutto che indica la propensione dell'individuo ad affrontare in modo adeguato i compiti che gli si presentano (es. "Sono in grado di adattare il mio pensiero o le mie aspettative per aiutarmi in una nuova situazione, se necessario."), formata da 9 item con scala likert a 7 livelli (1= "per niente d'accordo", 7= "completamente d'accordo").

In Tabella 4.4 sono riportati tutti i questionari della batteria AMOS 8-16.

Nome strumento	Cosa esamina	Numero item	Esempio
Questionario Approccio allo Studio (QAS)	Comportamenti di studio	7 aspetti misurati: motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, gestione dell'ansia, atteggiamento verso la scuola. Tot 48 (8 item per ogni aspetto)	1-“Mi applico solo sui compiti che mi interessano” 2-“Prima faccio le cose che mi piacciono e poi i compiti” 3-“Quando studio mi accerto di capire quello che leggo” 4-“Quando studio tengo conto del tempo che ho a disposizione” 5-“Mi dicono che devo stare più attento” 6-“A scuola sto male”
QS1, utilità strategica; QS2, uso strategico	Utilità delle strategie di studio; Uso delle	Utilità: 30 Uso: 30	“Leggere sempre il testo ad alta voce”; “Studio con la TV

	strategie di studio		accesa”
Questionario sulle Convinzioni (QC11-QC2F-QC30) e attribuzioni (QCA)	Credenze motivazionali e attribuzione	Scala 1: 1) teorie dell'intelligenza, (n item= 8) 2) fiducia nella propria intelligenza, (n item= 4) 3) autoefficacia (n item =4) 4) obiettivi di apprendimento (n item= 3x3) TOT: 25 Attribuzioni: 12	1)“Intelligenti si nasce” 2)“Ho paura di non essere capace di imparare” 3)“Affronto i nuovi argomenti di studio convinto/a di potercela fare” 4)“La cosa più importante per me è prendere bei voti”
Questionari sulle Emozioni	Come lo studente si sente a scuola mentre sta imparando, durante una verifica o interrogazione, mentre è a casa e deve studiare o svolgere altri compiti per conto proprio	14+14+14	“Mi sento fiducioso/a”; “Mi vergogno”; “Provo soddisfazione”
Questionario sulle Qualità	Curiosità, grinta e	10+8+9	“”Mi diverte esplorare nuove

Personalità	adattabilità		idee”; “Sono un gran lavoratore”; “Per aiutarmi in una nuova situazione, sono in grado di cambiare il modo in cui faccio le cose, se necessario”
-------------	--------------	--	---

Tab. 4.4 Questionari AMOS 8-16: nome dello strumento, cosa esamina, numero e esempi di item

Scheda valutazioni insegnanti¹

Nella scheda vengono inseriti, il codice attribuito allo/a studente/ssa (o i riferimenti anagrafici -in base alla preferenza della scuola-), il sesso, se è presente una certificazione (Legge 104, DSA, situazioni BES) e di che tipo, se lo/a studente/ssa a casa parla la lingua italiana o, se straniero/a, la lingua di origine. Inoltre, viene richiesto all’insegnante di esprimere un giudizio su una scala da 1 (“Lacunoso”) a 4 (“Abilità acquisita”) sul rendimento scolastico complessivo. È presente una colonna “osservazioni” in cui l’insegnante può segnalare eventuali problematiche dello/a studente/ssa o situazioni rilevanti.

4.3.3 Consenso informato²

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico per la ricerca dell’Università di Padova. Nel modulo informativo per i genitori (o legale rappresentate) vengono esposti gli scopi, gli strumenti e l’organizzazione della ricerca. Inoltre, è specificata

¹ Vedi Appendice 3

² Vedi Appendice 2

la possibilità di ritirare la partecipazione del proprio/a figlio/a in qualunque momento. Infine, viene richiesto, ad entrambi i genitori, di firmare negli appositi spazi per dare il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati dei propri figli, nel rispetto delle norme sulla privacy.

4.3.4 Procedura

A seguito di un colloquio telefonico con i Dirigenti Scolastici dei due istituti presi in considerazione per lo studio, e dopo aver inviato la lettera di presentazione della ricerca³ a febbraio 2022, ho preso contatto con le tre insegnanti referenti di plesso in modo da chiedere la disponibilità alla partecipazione per le rispettive classi terze, quarte e quinte.

Prima della somministrazione degli strumenti, ho condotto uno studio pilota per una classe terza e due classi quarte tra quelle individuate. Lo scopo era quello di verificare la chiarezza di item e domande di questionari e prove in previsione della somministrazione ufficiale.

A marzo 2022, agli/le alunni/e è stato consegnato il modulo informativo e di consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati, il quale è stato firmato da entrambi i genitori.

Dopo un colloquio via meet con le insegnanti coordinatrici di classe, ho potuto procedere con l'invio della "scheda valutazione insegnanti", da compilare con i dati degli/le alunni/e partecipanti e le loro peculiarità per avere un indice della riuscita scolastica di ciascun/a studente/ssa, e stabilire i due momenti in cui sarei entrata in classe per procedere con lo studio.

Ci sono stati due incontri di somministrazione delle varie misure nel periodo marzo-maggio 2022 in cui la sperimentatrice (la scrivente) ha incontrato gli/le alunni/e in

³ Vedi appendice 1

presenza dell'insegnante. Durante il primo incontro con le rispettive classi, l'insegnante ha presentato la somministratrice agli/le studenti/esse in modo tale da creare un clima di fiducia e successivamente la sperimentatrice ha esposto ai/alle bambini/e il lavoro che sarebbero andati a fare.

Durante il primo incontro, della durata di un'ora e quaranta minuti circa, sono stati completati, in ordine, il questionario di approccio allo studio (QAS), la prima prova di studio (in ordine bilanciato tra le classi, la prova A o B), il questionario di utilità delle strategie di studio (QS1), la prova del ricordo del testo studiato, e infine il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2).

Gli/le alunni/e individualmente hanno letto le istruzioni del primo questionario (QAS), e se necessario lo sperimentatore ha chiarito dubbi emersi, per la compilazione la classe ha avuto 10 minuti circa. Dopo una pausa di 5 minuti c.a., è stata presentata la prima prova di studio, in cui viene richiesto di studiare un testo per 30 minuti con la possibilità di appuntarsi informazioni ritenute importanti, sottolineare parti salienti, ecc. Successivamente è stato presentato un compito interpolato, il QS1, della durata di 10 minuti, secondo le modalità di cui sopra; dopo 5 minuti c.a. agli/le studenti/esse è stato chiesto di completare la prova del ricordo del testo studiato, in cui dovevano rispondere a una serie di domande a scelta multipla, vero o falso e 5 domande aperte, in 30 minuti di tempo. Infine, è stato presentato il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2), con a disposizione altri 10 minuti per la compilazione. Alla fine della sessione, lo sperimentatore si è informato sullo stato d'animo degli/le alunni/e, ha ringraziato per la collaborazione informando gli/le studenti/esse riguardo al successivo incontro.

Nel secondo incontro, anch'esso di un'ora e quaranta minuti c.a., sono stati somministrati in ordine: il questionario sulle emozioni, la seconda prova di studio, il

questionario di credenze motivazionali (QC1I-QC2F-QC3O), la seconda prova del ricordo del testo studiato, il questionario sulle attribuzioni (QCA) e il questionario sulle qualità personali.

Il primo questionario riguarda le emozioni provate durante le attività di studio, per un tempo totale di 10 minuti; dopo una breve pausa di 5 minuti, è stata svolta la seconda prova di studio, diversa dalla prima, sempre con 30 minuti a disposizione per assimilare più informazioni possibili. Dopo una breve pausa di altri 5 minuti, gli/le alunni/e hanno compilato la prima parte del questionario di credenze motivazionali in un tempo di 10 minuti; sempre dopo altri 5 minuti è stata presentata la seconda prova del ricordo del testo studiato, secondo le modalità sopra descritte, da compilarci in 30 minuti di tempo. Infine, la seconda parte del questionario di credenze sulle attribuzioni, con a disposizione 10 minuti e l'ultimo questionario riguardo le qualità personali per valutare tre caratteristiche della persona: curiosità, adattabilità e grinta.

Essendo il campione composto da bambini/e di scuola primaria, si è prediletta una modalità di somministrazione guidata e interattiva, in cui il professionista forniva passo passo le indicazioni del caso.

Durante ogni sessione, gli/le alunni/e sono stati rassicurati e sostenuti con spiegazioni ulteriori nel caso non fosse chiaro il lavoro da fare o il significato di frasi e/o parole; alla fine ho ringraziato del lavoro svolto e per aver contribuito allo studio.

4.3.5 I risultati

4.3.5.1 Medie e deviazioni standard delle misure considerate

Sono state riportate, a scopo descrittivo, le medie e le deviazioni standard rispetto le variabili considerate per le correlazioni (Tab. 4.5).

		media	Dev. standard
Questionario di Approccio allo Studio	Motivazione	3.35	0.54
	Organizzazione	3.24	0.51
	Elaborazione	3.31	0.47
	Flessibilità	2.79	0.45
	Concentrazione	3.10	0.57
Questionario convinzioni	Atteggiamento	3.44	0.48
	T statiche	1.86	0.59
	T incrementali	3.46	0.56
	Fiducia	2.85	0.63
Rendimento scolastico (val. Insegnante)	Autoefficacia	2.94	0.64
	Rendimento scolastico (val. insegnanti)	3.04	0.93
Prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente”	Prova di studio: Compito VF	7.04	2.25
	Prova di studio: Compito RA	2.62	2.25

Tab. 4.5 Statistiche descrittive delle varie misure considerate

4.3.5.2 Correlazioni tra le misure considerate

Per esaminare la relazione che intercorre tra le Convinzioni (QC1I-QC2F-QC3O), Attribuzioni (QCA), il rendimento scolastico e la prestazione nelle prove di studio, sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra tutte le variabili considerate (Tab. 4.6). Sono state svolte la correlazione tra tutte le variabili (motivazionali e strategiche) e il rendimento scolastico, la correlazione tra le variabili strategiche tra di loro, la correlazione tra le variabili motivazionali e la correlazione tra le variabili motivazionali e quelle strategiche. Le analisi sono state eseguite sul campione totale.

4.3.5.2.1 Correlazioni tra aspetti motivazionali

Per quanto riguarda la correlazione degli aspetti del questionario motivazionale, la fiducia correla in modo significativo con l’autoefficacia ($r = .57$) e con le teorie incrementali sull’intelligenza ($r = .45$), ma negativamente con le teorie statiche dell’intelligenza ($r = -.05$); l’autoefficacia correla in modo significativo con le teorie

incrementali ($r = .39$) e negativamente con le teorie statiche sull'intelligenza ($r = -.13$). Le teorie incrementali correlano negativamente con le teorie statiche sull'intelligenza ($r = -.11$).

4.3.5.2.2 Correlazioni tra aspetti di approccio allo studio

Per quanto riguarda la correlazione tra le variabili strategiche (approccio allo studio), si può osservare come la flessibilità correla con la concentrazione ($r = .22$), l'atteggiamento ($r = .22$), la motivazione ($r = .20$), l'organizzazione ($r = .35$) e con l'elaborazione ($r = .26$).

La concentrazione correla in modo significativo sia con l'atteggiamento ($r = .62$), con la motivazione ($r = .67$), con l'organizzazione ($r = .57$) che con l'elaborazione ($r = .71$).

L'atteggiamento correla in modo significativo con la motivazione (approccio allo studio) ($r = .48$), con l'organizzazione ($r = .39$) e con l'elaborazione ($r = .46$).

La motivazione correla in modo significativo con l'organizzazione ($r = .59$) e con l'elaborazione ($r = .63$). Infine, l'organizzazione correla in modo significativo con l'elaborazione ($r = .50$).

4.3.5.2.3 Correlazioni tra aspetti motivazionali e strategici (approccio allo studio)

Per quanto riguarda la relazione tra variabili strategiche (Questionario di approccio allo studio) e variabili motivazionali (Questionario motivazionale), si può notare che la motivazione (misurata con il questionario di approccio allo studio) correla in modo significativo con le teorie incrementali sull'intelligenza ($r = .37$), con la fiducia ($r = .35$) e con l'autoefficacia ($r = .31$), risulta negativa la correlazione con le teorie statiche sull'intelligenza ($r = -.10$). L'organizzazione correla in modo significativo con le teorie incrementali sull'intelligenza ($r = .25$), non è significativa la

correlazione con le teorie statiche sull'intelligenza ($r = .08$); risulta significativa la correlazione con la fiducia ($r = .24$) e con l'autoefficacia ($r = .22$). L'elaborazione correla in modo significativo con le teorie incrementali sull'intelligenza ($r = .25$), con la fiducia ($r = .37$) e l'autoefficacia ($r = .29$), mentre non c'è significatività per quanto riguarda le teorie statiche ($r = .08$). La flessibilità correla con le teorie incrementali sull'intelligenza ($r = .16$) e con la fiducia ($r = .18$); mentre non è significativa la correlazione con l'autoefficacia ($r = .12$) e con le teorie statiche sull'intelligenza ($r = .07$). La concentrazione correla in modo significativo con le teorie incrementali ($r = .43$), la fiducia ($r = .34$) e l'autoefficacia ($r = .37$), ma in modo negativo con le teorie statiche dell'intelligenza ($r = -.02$). Infine, l'atteggiamento correla in modo significativo con le teorie incrementali ($r = .42$), la fiducia ($r = .32$) e l'autoefficacia ($r = .29$), ma in modo negativo con le teorie statiche dell'intelligenza ($r = -.13$).

4.3.5.2.4 Correlazioni tra credenze motivazionali, approccio strategico e rendimento scolastico (valutazione insegnanti)

Per quanto riguarda le correlazioni tra le misure di credenze motivazionali, approccio strategico e rendimento scolastico (valutazioni insegnanti), dalla Tabella 4.6 si possono osservare le seguenti correlazioni significative:

il rendimento scolastico (valutazione insegnanti) correla significativamente con la motivazione (approccio allo studio) ($r = .32$), come anche con la concentrazione ($r = .31$) e l'autoefficacia ($r = .32$). Sebbene lievemente inferiore, il rendimento scolastico correla con l'elaborazione ($r = .28$) e le teorie incrementali sull'intelligenza ($r = .28$); risulta inferiore la correlazione con la capacità organizzativa ($r = .22$) e la fiducia nelle proprie capacità ($r = .19$). Non sono significativi i punteggi ottenuti dalla correlazione tra il rendimento scolastico con la flessibilità ($r = .10$) e l'atteggiamento

($r = .11$), mentre le teorie statiche sull'intelligenza correlano negativamente ($r = -.12$) con il rendimento scolastico.

4.3.5.2.5 Correlazioni tra credenze motivazionali, approccio strategico e prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente” (domande V/F, domande aperte)

Per quanto riguarda la correlazione tra la prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente” e il questionario motivazionale dalla Tabella 4.6 possiamo rilevare che:

la motivazione (approccio allo studio) non correla in modo significativo né con le domande V/F ($r = .10$) né con le risposte aperte (RA) ($r = .14$), come anche l’organizzazione vs V/F ($r = .06$), vs RA ($r = .08$). L’elaborazione correla significativamente con le risposte aperte ($r = .15$) ma non con le risposte V/F ($r = .09$). La flessibilità non mostra correlazioni significative con entrambe (V/F, $r = .05$) (RA, $r = .07$), come anche la concentrazione (V/F, $r = .02$) (RA, $r = .12$) e l’atteggiamento (V/F, $r = .08$) (RA, $r = .12$). Invece, la fiducia correla in modo significativo con le risposte aperte ($r = .18$) ma non con le risposte V/F ($r = .10$); l’autoefficacia correla significativamente sia con le prove V/F ($r = .16$) che con le RA ($r = .42$). Le teorie statiche dell’intelligenza non presentano correlazione con le risposte V/F ($r = .01$), ma una correlazione negativa con le risposte aperte ($r = -.23$); le teorie incrementali dell’intelligenza presentano una correlazione significativa sia con le risposte V/F ($r = .19$) che con le risposte aperte ($r = .26$). Infine, la valutazione insegnanti correla in modo significativo sia con le risposte V/F ($r = .16$), sia con le risposte a domande aperte (RA) ($r = .42$) e le RA correlano significativamente con le risposte V/F ($r = .49$).

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
Questionario di approccio allo studio	1.Eta'														
	2.Sesso	-.05													
	3.Motivazione	-.02	.12												
	4.Organizzazione	.03	.07	.59 ***											
	5.Elaborazione	.09	.06	.63 ***	.5 ***										
	6.Flessibilita	-.09	.21 **	.2 **	.35 ***	.26 ***									
	7.Concentrazione	-.02	.07	.67 ***	.57 ***	.71 ***	.22 **								
	8.Atteggiamento	.1	.2 **	.48 ***	.39 ***	.46 ***	.22 **	.62 ***							
Questionario motivazionale	9.T. statiche	-.1	-.05	-.1	.08	.09	.07	-.02	-.02						
	10.T. incrementali	.15 *	.08	.37 ***	.25 ***	.43 ***	.16 *	.43 ***	.42 ***	-.11					
Rendimento scolastico	11.Fiducia	.1	.08	.35 ***	.24 **	.37 ***	.18 *	.34 ***	.32 ***	-.05	.45 ***				
	12.Autoefficacia	-.02	-.06	.31 ***	.22 **	.29 ***	.12	.37 ***	.29 ***	-.13	.39 ***	.57 ***			
	13.Val. insegnanti	-.16 *	.07	.32 ***	.22 **	.28 ***	.1	.31 ***	.11	-.12	.28 ***	.19 *	.32 ***		
Prova di studio "La salvaguardia dell'ambiente"	14.VF	.22 **	-.06	.1	.06	.09	.05	.02	.08	.01	.19 *	.1	.07	.16 *	
	15.RA	.34 ***	.07	.14	.08	.15 *	.07	.12	.12	-.23 **	.26 ***	.18 *	.14	.42 ***	.49 ***

Note: * = p < .05; ** = p < .01; *** = p < .001

Tab. 4.6 Correlazioni tra variabili di interesse

In linea generale i vari costrutti hanno una correlazione significativa tra di loro, si nota però che la flessibilità e le convinzioni statiche sull'intelligenza presentano un valore di correlazione minimo sia per alcune variabili che per il rendimento globale.

4.3.5.3 Regressioni

4.3.5.3.1 Ruolo dell'approccio strategico e motivazionale e prestazioni di studio

Dall'analisi di correlazione (Tabella 4.6), risulta bassa la correlazione tra le valutazioni ricavate dalla scheda insegnanti e la prova di studio "La salvaguardia dell'ambiente" (domande V/F e RA), per cui nelle analisi che seguono sono state considerate separatamente.

Lo stesso per le correlazioni che coinvolgono gli aspetti di approccio allo studio e quelli motivazionali, per avere una visione più dettagliata di quanto analizzato.

4.3.5.3.2 Ruolo dell'approccio strategico e motivazionale sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)

Per valutare più approfonditamente il ruolo specifico delle variabili strategiche e motivazionali nel predire il rendimento scolastico (valutazione insegnanti), sono state svolte due analisi di regressione multipla volte a indagare, nel primo caso, l'associazione tra tutte le variabili strategiche e il rendimento e, nel secondo caso, l'associazione tra tutte le variabili motivazionali e il rendimento scolastico.

4.3.5.3.3 Ruolo dell'approccio strategico sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti)

Per quanto riguarda il modello di regressione (si veda Tab. 4.7) delle variabili strategiche, si va ad osservare l'effetto della motivazione, dell'organizzazione, dell'elaborazione, della flessibilità, della concentrazione e dell'atteggiamento sul rendimento degli/le studenti/esse. Dall'analisi è emerso un effetto significativo con valore positivo della motivazione ($\beta = .37$; $p = .04$) e della concentrazione ($\beta = .39$; $p = .05$).

	β	Errore standard	t value	p
Motivazione	0.37	0.18	2.04	0.04 *
Organizzazione	-0.03	0.17	-0.17	0.87
Elaborazione	0.11	0.21	0.50	0.62
Flessibilità	0.05	0.16	0.35	0.73

Concentrazione	0.39	0.20	1.98	0.05 *
Atteggiamento	-0.33	0.18	-1.88	0.06

Note: * = $p < .05$

Tab. 4.7 Modello di regressione delle variabili di approccio strategico sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)

Il modello, con i predittori di approccio allo studio, spiega il 14% della varianza (R^2) nelle valutazioni insegnati.

4.3.5.3.4 Ruolo della motivazione sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti)

Nella seconda analisi di regressione lineare si è indagata il ruolo di credenze statiche e incrementali dell'intelligenza, dalla fiducia e dall'autoefficacia sul rendimento scolastico (Tab. 4.8). Dai risultati è emerso che l'autoefficacia presenta un valore significativo ($\beta = .37$; $p = .003$), per cui il rendimento dipende dalle convinzioni di autoefficacia dell'alunno/a. Si nota anche che il risultato scolastico dipende dalla convinzione di un'intelligenza incrementale ($\beta = .31$; $p = .02$).

	β	Errore standard	t value	p
Teorie statiche	-0.11	0.11	-0.96	0.34
Teorie incrementali	0.31	0.13	2.33	0.02 *
Fiducia	-0.07	0.13	-0.54	0.59
Autoefficacia	0.38	0.13	2.97	0.003 **

Note: * = $p < .05$; ** = $p < .01$

Tab. 4.8 Regressione motivazione sul rendimento scolastico (valutazioni insegnanti)

Il modello, con predittori motivazionali, spiega il 14% della varianza (R^2) nelle valutazioni insegnanti.

4.3.5.3.5 Ruolo dell’approccio strategico e motivazionale sulle prestazioni di studio, prova “La salvaguardia dell’ambiente” (risposte vero o falso e risposte a domande aperte)

La prova di studio, oltre alle risposte vero o falso e risposte a domande aperte, comprende un compito di scelta di titoli, ma in queste analisi questo compito non è stato considerato in quanto non di specifica utilità. Per valutare più approfonditamente il ruolo delle variabili strategiche e motivazionali nel predire la prestazione di studio (risposte a domande aperte e vero/falso), sono state svolte quattro analisi di regressione multipla volte ad indagare l’associazione tra tutte le variabili strategiche e le risposte alle domande aperte e vero/falso, e l’associazione tra tutte le variabili motivazionali e le risposte alle domande aperte e vero/falso.

4.3.5.3.6 Ruolo dell’approccio strategico sulle risposte VF

Nel modello di regressione lineare delle variabili strategiche rispetto alle risposte vero o falso (Tab. 4.9), si va ad osservare l’effetto della motivazione, dell’organizzazione, dell’elaborazione, della flessibilità, della concentrazione e dell’atteggiamento. Dall’ analisi non è emerso nessun effetto significativo.

	β	Errore standard	t value	p
Motivazione	0.39	0.44	0.88	0.38
Organizzazione	0.06	0.42	0.15	0.88

Elaborazione	0.54	0.51	1.05	0.30
Flessibilità	0.08	0.38	0.22	0.83
Concentrazione	-0.72	0.49	-1.49	0.14
Atteggiamento	0.40	0.43	0.92	0.36

Tab. 4.9 *Regressione approccio strategico e risposte VF (prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente”)*

Il modello, con i predittori dell’approccio strategico, non spiega la varianza (R^2) per quanto riguarda le risposte V/F.

4.3.5.3.7 Ruolo della motivazione sulle risposte VF

Si è indagato il ruolo di credenze statiche e incrementali dell’intelligenza, dalla fiducia e dall’autoefficacia sulle risposte vero o falso (Tab. 4.10). Dai risultati è emerso che le teorie incrementali sull’intelligenza presentano un valore significativo ($\beta = .70$; $p = .03$).

	β	Errore standard	t value	p
Teorie statiche	0.10	0.27	0.38	0.71
Teorie incrementali	0.70	0.33	2.15	0.03 *
Fiducia	0.08	0.32	0.27	0.79
Autoefficacia	-0.05	0.31	-0.15	0.88

Note: * = $p < .05$

Tab. 4.10 Regressione motivazione e risposte VF (prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente”)

Il modello, con i predittori della motivazione, non spiega la varianza (R^2) per quanto riguarda le risposte V/F.

4.3.5.3.8 Ruolo dell’approccio strategico sulle risposte aperte

Nel modello di regressione lineare sottostante si va ad osservare l’effetto delle variabili strategiche rispetto alle risposte aperte (Tab. 4.11). Dall’ analisi non è emerso nessun effetto significativo.

	β	Errore standard	t value	p
Motivazione	0.33	0.46	-0.39	0.70
Organizzazione	-0.19	0.44	0.71	0.48
Elaborazione	0.52	0.54	-0.43	0.66
Flessibilità	0.19	0.40	0.96	0.34
Concentrazione	-0.08	0.51	0.48	0.63
Atteggiamento	0.23	0.45	-0.16	0.87

Tab. 4.11 Regressione approccio strategico e risposte aperte (prova di studio “La salvaguardia dell’ambiente”)

Il modello, con i predittori dell’approccio strategico, non spiega la varianza (R^2) per quanto riguarda le risposte R/A.

4.3.5.3.9 Ruolo della motivazione sulle risposte aperte

Si è indagato il ruolo di credenze statiche e incrementali dell’intelligenza, dalla fiducia e dall’autoefficacia sulle risposte aperte (Tab. 4.12). Dai risultati è emerso

che sia le teorie incrementali sull'intelligenza presentano un valore significativo ($\beta = .77$; $p = .006$) che la fiducia ($\beta = .85$; $p = .01$).

	β	Errore standard	t value	p
Teorie statiche	0.50	1.26	0.40	0.69
Teorie incrementali	-0.77	0.27	-2.79	0.006 **
Fiducia	0.85	0.33	2.59	0.01*
Autoefficacia	0.31	0.33	0.95	0.34

Note: * = $p < .05$; ** = $p < .01$

Tab. 4.12 *Regressione motivazione e risposte aperte (prova di studio "La salvaguardia dell'ambiente")*

Il modello, con i predittori della motivazione, spiega l'11% della varianza (R^2) per quanto riguarda le risposte R/A.

4.3.6 Confronto qualitativo tra i risultati dei modelli di regressione

4.3.6.1 Effetti dell'approccio strategico sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti) e prova "La salvaguardia dell'ambiente" (domande V/F, domande a risposta aperta)

Dalle analisi sopra riportate, non è emerso nessun effetto significativo per nessuno degli aspetti di approccio allo studio esaminati (motivazione, organizzazione, elaborazione, flessibilità, concentrazione e atteggiamento) sia riguardo le risposte VF che alle domande a risposta aperta nella prova di studio "La salvaguardia dell'ambiente". Invece troviamo significatività per l'aspetto motivazionale ($p=.04$) e della concentrazione ($p=.05$) sulle valutazioni insegnanti.

4.3.6.2 Effetti della motivazione sul rendimento scolastico (valutazione insegnanti) e prova “La salvaguardia dell’ambiente” (domande V/F, domande a risposta aperta)

Per quanto riguarda il ruolo delle credenze statiche e incrementali dell’intelligenza, della fiducia e dell’autoefficacia, si riscontra coerenza di risultato per quanto riguarda le teorie incrementali dell’intelligenza su entrambe le prove (V/F, $p=.03$; RA, $p=.0006$) e sulla valutazione insegnanti ($p=.02$); non c’è coerenza tra le due prove relativamente alla fiducia (V/F, $p=.79$; RA, $p=.01$); simili i risultati per le teorie statiche dell’intelligenza (V/F, $p=.71$; RA, $p=.69$), e di nessuna nota i risultati riguardo l’autoefficacia per le prove di studio mentre troviamo coerenza con la valutazione insegnanti ($p=.003$).

4.3.7 Discussione dei risultati

I dati ottenuti sottolineano come la motivazione e l’uso di strategie, nel campione di alunni/e di scuola primaria considerato, giochino un ruolo per il successo scolastico. In particolare, possiamo affermare che solo alcuni aspetti sottostanti all’uso di strategie, quali la motivazione, l’organizzazione, l’elaborazione e la concentrazione, correlano in modo significativo con la valutazione insegnanti e solo l’elaborazione correla significativamente con le domande a risposta aperta.

Dalle analisi di regressione troviamo che solo la motivazione e la concentrazione presentano un valore significativo in relazione alla valutazione insegnanti.

Per quanto riguarda gli aspetti sottostanti alle convinzioni, le teorie dell’intelligenza incrementale correlano in modo significativo con la valutazione insegnanti, con le risposte vero o falso e con le domande a risposta aperta; la fiducia correla significativamente con la valutazione insegnanti e le domande a risposta aperta;

l'autoefficacia correla in modo significativo solo con la valutazione insegnanti. Le teorie dell'intelligenza statica non presentano nessuna correlazione se non negativa per le domande a risposta aperta.

Dalle analisi di regressione possiamo asserire che solo le teorie dell'intelligenza incrementale presentano un valore significativo sia con la valutazione insegnanti, con le risposte vero o falso che con le domande a risposta aperta; la fiducia presenta un valore significativo solo con le domande a risposta aperta; infine, l'autoefficacia mostra un valore significativo solo con la valutazione insegnanti.

Come abbiamo potuto constatare, di notevole importanza sono le credenze riguardanti la propria intelligenza: l'idea di un'intelligenza migliorabile correla positivamente con il successo scolastico. Altresì, la fiducia nelle proprie capacità è predittore di risultati accademici positivi.

Da tenere presente come la motivazione permette al/la bambino/a di cimentarsi con entusiasmo nei compiti affidatigli, per cui i costrutti sottostanti quali la concentrazione e l'elaborazione del materiale, risultano determinati da questa. A loro volta, la concentrazione e l'elaborazione del materiale di studio, garantiscono agli/le studenti/sse la riuscita negli apprendimenti.

Infine, abbiamo visto che la percezione di autoefficacia sia una determinante importante nel processo di apprendimento in quanto permette all'individuo di perseverare e trovare nuove strategie di *problem solving* piuttosto che arenarsi o scegliere compiti di minor valore purché semplici da garantirgli un bel voto (obiettivo di prestazione) invece che l'acquisizione di nuove conoscenze (obiettivo di padronanza).

CONCLUSIONI

Questo studio ha preso in considerazione due fattori centrali del modello metacognitivo multicomponenziale, quali le convinzioni, nei termini della motivazione che sottende al processo di apprendimento (Cornoldi et al., 2005), considerando le credenze riguardo l'intelligenza (Elliott, 2006; Costa e Faria, 2018), la fiducia (Bandura, 1997), le attribuzioni (Weiner, 1979), gli obiettivi di apprendimento (Elliott, 2005; Dweck e Leggett, 1988) e la strategicità, l'insieme di processi cognitivi o metacognitivi sottesi allo studio (Meneghetti, 2006).

Se dalla letteratura ci sono evidenze della conferma dell'esistenza di una relazione positiva tra i suddetti fattori e il successo scolastico, il lavoro proposto in questa tesi ha indagato il ruolo delle convinzioni e della strategicità nell'ambito dell'apprendimento (approccio allo studio, teorie dell'intelligenza e obiettivi) in relazione al rendimento scolastico (valutazione insegnanti) e a compiti di studio: risposte V/F e risposte brevi a domande aperte.

La ricerca ha esaminato le relazioni tra le convinzioni, le strategie, gli obiettivi di apprendimento, le prove di studio e le valutazioni insegnanti in studenti/esse di classe terza, quarta e quinta di tre scuole primarie.

Sulla base della letteratura esistente, sono stati formulati due obiettivi, il primo riguarda la relazione tra le componenti motivazionali (fiducia, credenza di intelligenza incrementale e percezione di autoefficacia) e il rendimento scolastico (esaminato con valutazioni insegnanti e una prova di studio). I risultati emersi, grazie alle analisi di correlazione e regressione, hanno confermato che gli/le studenti/esse fiduciosi/e nelle proprie capacità, con percezione di autoefficacia e con teorie dell'intelligenza incrementali, ottengono risultati migliori.

In particolare, nella relazione con le valutazioni fornite dagli insegnanti, le teorie

incrementali dell'intelligenza, l'atteggiamento e l'autoefficacia risultano predittive del successo scolastico. Mentre nelle prove di studio si denota il ruolo delle teorie incrementali e della fiducia nelle proprie capacità.

Il secondo obiettivo ha esaminato la relazione tra approccio allo studio e rendimento scolastico (esaminato con valutazioni insegnanti e prova di studio). I risultati emersi hanno confermato che gli/le studenti/sse con capacità elaborative e di concentrazione ottengono valutazioni scolastiche migliori.

In particolare, la relazione maggiore con la valutazione insegnanti, si evidenzia nei fattori motivazionali, di concentrazione ed elaborazione.

Nello specifico, il rendimento scolastico (valutato dagli insegnanti) è influenzato dal tipo di motivazione (misurato con il questionario di approccio allo studio) che l'alunno/a ha in relazione all'apprendimento. Anche la concentrazione "*...focalizzare l'attenzione su qualche aspetto della propria esperienza: la respirazione, una sensazione, un'emozione, un'immagine, qualcosa di esterno, come un suono, ecc.*" (Macaluso, 2013) e l'autoefficacia "*...convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati*" (Bandura, 1997), risultano fattori che influenzano l'apprendimento. La capacità di elaborazione (come un alunno/a esegue un compito, quali processi cognitivi impiega), di organizzazione, la fiducia nelle proprie capacità e le teorie incrementali sull'intelligenza per cui "*le persone sviluppano convinzioni specifiche su se stesse, attraverso le quali organizzano il loro mondo e danno significato alle loro esperienze*" (Dweck, 2000), risultano essere predittive di migliori risultati scolastici mentre l'atteggiamento e la flessibilità non sono risultati determinanti per il rendimento scolastico.

Infine, risultano negative le convinzioni di un'intelligenza statica che non permettono all'alunno/a di cimentarsi in compiti nuovi e con una difficoltà crescente in quanto considera la propria intelligenza come immutabile.

Anche se la flessibilità (capacità della mente di modellare il comportamento e il pensiero di fronte a nuovi eventi) non risulta evidente in questo studio, tale relazione potrebbe risultare di maggior impatto in ordini di scuola superiori.

Avendo considerato solo discenti di scuola primaria, potrebbe essere che determinate strategie mentali e capacità rielaborative non sono ancora giunte alla maturazione (Piaget, 2000), per cui, sarebbe opportuno replicare le analisi con alunni/e di scuola primaria di secondo grado e oltre.

Dalla letteratura sappiamo che gli obiettivi di apprendimento, intesi di approccio allo studio (padronanza vs prestazione), sono correlati al successo scolastico (Elliot, McGregor e Gable, 1999; Dweck, 2000). Uno/a studente/ssa con obiettivi di apprendimento che mirano al risultato o alla competenza avrà un tipo di motivazione differente in quanto determinato nel primo caso a dimostrarsi bravo di fronte a sé e agli altri ed ottenere un buon voto (motivazione estrinseca), nel secondo caso l'obiettivo sarà quello di accrescere le proprie conoscenze (motivazione intrinseca). Infine, anche le strategie utilizzate dagli/le alunni/e, per l'acquisizione di nuovi contenuti o per la risoluzione di problemi, vanno a determinare il successo scolastico (Cornoldi, 1995).

A fronte di quanto emerso, possiamo affermare che, per ottenere successo scolastico, lo/la studente/ssa deve innanzitutto porsi obiettivi di apprendimento volti alla padronanza per acquisire e sviluppare nuove competenze. Sarà così, inoltre, uno/a studente/ssa che utilizzerà strategie più appropriate relativamente al compito che gli verrà proposto; quando si troverà in difficoltà di fronte alla memorizzazione di un

testo, per esempio potrà utilizzare il metodo SQ4R (Robinson, 1970) o se tenderà a distrarsi potrà utilizzare la tecnica *“If...Then”* (Gollwitzer, 1999).

Sarà uno/a studente/ssa che preferisce mettersi alla prova con compiti nuovi e più difficili così da imparare qualcosa di nuovo e che gli permettono di testare la propria strategicità piuttosto che affrontare compiti che già conosce e che può risolvere facilmente che non lo porteranno a nessuna nuova competenza.

L'apprendimento, e i modi efficaci per riuscire con successo, è di continuo interesse sia per la ricerca che per le istituzioni scolastiche. La scuola dovrebbe essere un luogo che stimola e facilita l'apprendimento attraverso la possibilità di far esercitare il potenziale di ogni singolo/a alunno/a, favorendo la possibilità di far testare in autonomia le capacità di ciascuno, mantenendo un ambiente supportivo atto all'autorealizzazione. Parallelamente, fondamentali risultano le attitudini e le capacità di ciascun/a alunno/a, in quanto, se il/la bambino/a ha acquisito il desiderio e le modalità di un apprendimento efficace, potrà attingere a queste abilità e continuerà ad ampliare le proprie conoscenze in tutti i contesti (Dewey, 1897; Rogers, 1971). La scuola deve porsi come scuola attiva, in cui è centrale l'attività dell'alunno/a che, con il supporto dell'insegnante, riesce ad apprendere attraverso l'esperienza. Il docente indirizza il/la discente indicando ciò che gli consente di attingere ad ulteriori esperienze, sperimentando in prima persona, sviluppando la capacità di autodeterminarsi. Secondo Rogers (1971) fondamentale risulta la relazione insegnante/allievo, il quale sostiene che *“Essa dev'essere fondata su stima e rispetto reciproci. L'insegnante...deve saper creare un clima di fiducia, ma soprattutto deve saper ascoltare l'altro, instaurando un tipo di relazione empatica. In tal modo diventerà facilitatore dell'apprendimento e stimolerà la motivazione allo studio dell'allievo”*.

Se molti studi considerano la relazione di più fattori ad influenzare il rendimento scolastico (es. modello metacognitivo multicomponenziale), per progredire in future ricerche sarebbe auspicabile considerare anche altre variabili intervenienti nel processo di apprendimento, come ad esempio le *soft-skills* “...competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento che rendono l’individuo capace (*enable*) di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni...” (OMS, 1993).

RINGRAZIAMENTI

Vorrei dedicare questa pagina a chi ha contribuito alla realizzazione di questo elaborato e a chi mi ha supportato in questo percorso di studi.

Un ringraziamento particolare va al mio relatore, Prof.ssa Meneghetti Chiara, che mi ha sostenuta con la sua disponibilità, fin dalla scelta dell'argomento.

Ringrazio il mio correlatore, Dott. Feraco Tommaso, per i suoi consigli e suggerimenti per la riuscita di questa tesi.

Ringrazio il mio compagno Fabio, senza il suo supporto non avrei concluso questo percorso.

Un sentito e doveroso ringraziamento va a mio figlio Lothar, il quale mi ha accompagnata passo passo in questa avventura.

E infine un grazie alla mia mamma e ai miei amici, per avermi sempre incoraggiato.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., Korman, M.K., Mayer, R.E., (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass, 15-3. *
- Ames, C., e Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*. 85(1), 39–52. *
- Ames, C., e Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. *
- Anderson, J. R., (1979). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological -review*, 85, 249-277. *
- Bandura, A. (2000). *Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness*. In: Locke, E., Ed., *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Blackwell, Oxford, 120-136. *
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company, New York. *
- Bandura, M. M., e Dweck, C. S. (1987). *The relationship of conceptions intelligence and achievement goals to patterns of cognition, affect and behavior*. Manoscritto non pubblicato, Harvard University. *
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(3), 180–191. *
- Blackwell, L., Trzesniewski, K., e Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78, 246-263. *

- Boekaerts, M. (1996b). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychology*, 2, 100–112. *
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- Castelli, L. (2004). *Psicologia Sociale Cognitiva*. Editori Laterza, Bari.
- Cherubini G. (2007). *Crescere e apprendere*. La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. *
- Cornoldi C., (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C., (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C., (2020). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna, il Mulino.
- Cornoldi C., Caponi B., (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento, Erickson.
- 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.
- Cornoldi C., De Beni R., e GRUPPO MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento, Erikson. *
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna, Il Mulino.
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 829. *
- Dansereau, D.F. (1985). *Learning Strategy Research*. Volume 1, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 209-239. *

- Dansereau, D. F. (1988). *Cooperative learning strategies*. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. (103–120). Academic Press. *
- Dazzi C., e Pedrabissi, L. (2006). Motivazione intrinseca ed estrinseca e disagio scolastico: un contributo alla validazione del test "Perché studio?". *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 10(2), 209–224. *
- Deci E. L., Ryan R. M., (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. University of Rochester, American Psychological Association, Inc. 0003-066X/00/\$5.00 Vol. 55, No. 1, 68-78 *
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, e E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (416–436). *
- De Beni R., (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Erickson.
- De Beni R., Carretti B., Moè A., Pazzaglia F., (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Il Mulino, Bologna.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., (2003). *Amos. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Erickson.
- De Beni, R. e Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, Volume LIV, Number 3. *
- Dweck C.S., (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*. *
- Dweck C.S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*.

- Erickson, Trento. *
- Dweck, C. S., e Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. *
- Dweck C. S., (2017). From Needs to Goals and Representations: Foundations for a Unified Theory of Motivation, Personality, and Development. *Psychological Review* 124, 6, 689 –719. *
- Dunlosky, J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the public interest*, 14, 4-58. *
- Ebbinghaus, H., (1885). Experiments in Memory. *In Science* Vol. 6, p. 198.
- Eccles, J. S., e Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. *
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of Competence and Motivation*, 16(2005), 52–72. *
- Elliot A., (2006). Approach and Avoidance Motivation in the Social Domain, Personality and Social Psychology. *Bulletin* 32(3):378-91. *
- Elliot, A. J., e Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. *
- Elliot A., Dweck C., (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications. *
- Elliot, A. J., e McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.*

- Feldman, R. (2005). Respecting the Evidence. *Philosophical Perspectives*, 19.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., e Meneghetti, C. (2022). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550-569.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. *
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.*
- Heider F., (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York.*
- Macaluso, M.A. (2013). Concentrazione gestaltica, mindfulness e processi integrativi del cervello. In: Cavaleri P.A. (a cura di). *Psicoterapia della Gestalt e neuroscienze. Dall'isomorfismo alla simulazione incarnata*, Milano: FrancoAngeli, 119-135. *
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on Motivation in Education*, 1(4), 115–144. *
- Marcus, H. e Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969. *
- Mariani, L. (2006). *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*. Carocci, Roma.
- Maslow A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers, New York. *
- Maslow A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Originally Published in Psychological Review*, 50, 370-396. *
- McInerney D., Rebecca Wing-yi Cheng R., Magdalena Mo Ching Mok M., Lamb A., (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced*

*Academics.**

- Meneghetti, C. (2006). *Strategie di studio*. Nuova secondaria, 6, 43-46. *
- Meneghetti, C., De Beni, R. e Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 628-649. *
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York, Cambridge University Press. *
- McClelland, D. C. (1995). Achievement motivation in relation to achievement-related performance, and urine-flow, a marker associated with release of vasopression. *Motivation and Emotion*, 19, 59-76. *
- Moè A., (2020). *La Motivazione*. Il Mulino, Bologna.
- Moè A., Cornoldi C., De Beni R., (2001). Strategic coherence and academic achievement. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 15, 237-258. *
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, collana Piccola biblioteca Einaudi, Nuova serie, Torino.
- Piaget, J. (2011). *Psicologia dell'intelligenza*. Giunti Editore, Firenze. *
- Riello, M. (2018). Presentazione di PowerPoint “Attaccamento e Sistemi Motivazionali”. Università del Salento.
- Ryan, R. M. (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. OUP USA.
- Robinson, K., (1970). *Education and Initiation*. Pergamon Press, Great Britain. *
- Rogers, C.R., (1971). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Giunti- Barbera. *
- Schunk, D. H., e Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. *

- Vanderstoep S.W., Pintrich P.R., Fagerlin A., (1996). Disciplinary Differences in Self-Regulated Learning in College Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 345–362. *
- Van Yperen, N.W., Elliot, A.J., e Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39(6), 932–943. *
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attributional theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press. *
- Weiner B., (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experience. *Journal of Educational Psychology* 71(1):3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. NY: Holt, Rinehart & Winston. *
- Weiner, B. (1985). An attributional Theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 584-573. *
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 197-233. *
- Winne, P. H. (1985). *Cognitive processing in the classroom*. In T. Husen & T. N. *
- Winne, P. H., Hadwin F., (2010). Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory. *Psychology**
- Zamperlin, C., Meneghetti, C. e Calorossi, G. (2010). *Prevenzione dell'insuccesso scolastico in studenti di prima classe secondaria di II grado: uso della batteria AMOS 8-15. Difficoltà di apprendimento*. 16(1), 9-25. Edizione Centro Studi Erickson, Trento.
- Zamperlin C., Benvenuti C., Molin A., Vocetti C., De Beni R., (2009). *Super abilità*. Firenze, Giunti Scuola. *
- Zamperlin C., Benvenuti C., Molin A., Vocetti C., De Beni R., (2012). *Super abilità*

più. Firenze, Giunti Scuola. *

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*.

In Handbook of self-regulation, 13-39. Academic press. *

Zimmerman, B. J., e Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies.

American Educational Research Journal, 23 (4), 614-628. *

Zimmerman, B., Bandura, A. e Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676. *

Zimmerman, B. J., e Palsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 13-27. *

. * Fonti bibliografiche non direttamente consultate

APPENDICE

1. Lettera di presentazione della ricerca



DIPARTIMENTO DI
PSICOLOGIA
GENERALE

1222-2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

OGGETTO: PROPOSTA DI ADESIONE AL PROGETTO DI RICERCA "ABILITA' E MOTIVAZIONE ALLO STUDIO"

Egregia/o Dirigente Scolastico,

con la presente proponiamo al Suo Istituto di partecipare alla ricerca dal titolo "Abilità e motivazione allo studio".

Il progetto è proposto dal Dipartimento di Psicologia Generale (<https://dpg.unipd.it/>) e dal LAB.D.A. CENTRO PER L'ETÀ EVOLUTIVA E L'APPRENDIMENTO (<https://www.labda-spinoff.it/>).

L'obiettivo è l'analisi di alcune delle principali abilità di studio che hanno un ruolo rilevante sull'andamento scolastico (e.g. Cornoldi, 2007; Wai e Lubinski, 2009; Martin, 2007). Tra i vari aspetti di studio sono centrali il modo con il quale lo/a studente/ssa si approccia allo studio, le strategie usate nelle varie fasi di studio (es. pianificazione, comprensione e memorizzazione), la motivazione allo studio (in termini di teorie incrementali, obiettivi di apprendimento, auto-efficacia e attribuzioni), gli atteggiamenti e le emozioni di studio. Molte di queste abilità sono attualmente esaminate con strumenti contenuti nella batteria "AMOS 8-15" (Cornoldi et al., 2005). Seppure si tratti di uno strumento riconosciuto efficace e ampiamente diffuso su scala nazionale, alla luce delle nuove evidenze scientifiche e del trascorso temporale si presenta la necessità di una riformulazione degli strumenti e di una nuova taratura.

Verranno coinvolti studenti/sse della scuola primaria (dalla classe 3 primaria), secondaria di primo grado (classi 1, 2, 3) e secondaria di secondo grado (classi 1 e 2). A studenti/sse verrà richiesta la compilazione individuale di 4-5 questionari autovalutativi e 2 prove oggettive di studio in classe (o in piccoli gruppi a scuola) per un tempo complessivo di circa 150-180 minuti. La somministrazione potrà essere anche gestita in momenti distinti (ad esempio distribuiti in tre giorni distinti) nel periodo compreso tra marzo-aprile 2022). Per venire incontro alle esigenze attuali, la compilazione potrà essere svolta sia in modalità cartamata che in modalità informatizzata (con link qualtrix unipd). Sarà a cura di uno/a studente/ssa di psicologia o una/o psicologa/o in fase di formazione post-lauream di gestire la somministrazione. Queste persone saranno formate e supervisionate direttamente dai referenti del progetto.

La ricerca è in fase di approvazione del Comitato Etico per la ricerca dell'Università di Padova e per la partecipazione è necessario il consenso di entrambi i genitori (o chi per essi).

Sarà nostra cura, al termine della raccolta dati, fornire un report complessivo dei risultati con i dati aggregati da presentare agli/alle insegnanti e altre figure di riferimento.

Rimaniamo a disposizione per qualsiasi tipo di chiarimento e per fornire ulteriori dettagli.

Ringraziando per la disponibilità, porgiamo cordiali saluti.

Chiara Meneghetti

Referenti della ricerca

Prof.ssa Chiara Meneghetti
Dipartimento di Psicologia
Generale
chiara.meneghetti@unipd.it
Tel. 049-8276911; fax 049-
8276600

Prof. Cesare Cornoldi
Dipartimento
di Psicologia Generale
LAB.D.A.
cesare.cornoldi@unipd.it

Prof.ssa Rossana De Beni
di Dipartimento di Psicologia
Generale
rossana.debeni@unipd.it

Prof.ssa Claudia Zamperlin
LAB.D.A.
claudia.zamperlin@unipd.it

2. Consenso informato per i genitori degli studenti minorenni



MODULO INFORMATIVO E DI CONSENSO ALLA PARTECIPAZIONE E AL TRATTAMENTO DEI DATI

DESCRIZIONE E SCOPI DELLA RICERCA

Gentili genitori, Gentili genitrici,

con il presente documento Vi chiediamo di fornire il Vostro consenso informato alla partecipazione di Vostro/a figlio/a alla ricerca "Abilità e motivazione allo studio" coordinata dalla professoressa Chiara Meneghetti. L'obiettivo della ricerca è quello di predisporre una batteria di strumenti che misurano strategie, emozioni e motivazioni di studio e abilità ad esse relate, e analizzare come sono in relazione tra loro e all'andamento scolastico.

Tutte le informazioni personali (nome e cognome, mail o altri eventuali contatti) verranno trattate in forma confidenziale ed eliminate al termine della ricerca. Allo stesso modo, tutti i dati raccolti saranno trattati in forma confidenziale e disponibili ai soli ricercatori coinvolti nel progetto.

METODOLOGIA DI RICERCA

Durante la ricerca verrà chiesto a Vostro/a figlio/a di 1) svolgere delle prove; 2) rispondere a dei questionari;

In dettaglio, verranno utilizzati cinque questionari e due prove di studio:

- Questionario di approccio allo studio per la valutazione delle strategie di studio utilizzate.
- Questionario di utilità e uso delle strategie per valutare quanto una strategia è ritenuta utile e utilizzata.
- Questionario di credenze e attribuzioni per valutare la motivazione verso lo studio e le attività scolastiche.

- Questionario di emozioni scolastiche per valutare le emozioni provate durante le attività di studio.
- Due prove di studio, in cui viene richiesto di studiare un testo e rispondere a una serie di domande sul testo studiato.
- Questionario di qualità personali per valutare tre caratteristiche della persona: curiosità, adattabilità e grinta.

I compiti proposti sono semplici, piacevoli e non inducono stress.

La scuola fornirà informazioni su eventuali disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES), l'essere studente/ssa straniero/a e informazioni sul rendimento scolastico.

LUOGO E DURATA DELLA RICERCA

La ricerca sarà svolta presso istituti di scuola primaria e secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado (biennio) e avrà una durata complessiva di circa 3 ore distribuite in 3 sessioni da un'ora ciascuna. I questionari richiederanno in totale circa un'ora di somministrazione, le prove di studio richiederanno un tempo di un'ora ciascuna (totale 2 ore). L'intera ricerca verrà svolta durante il normale orario curricolare previa autorizzazione del dirigente scolastico [questa voce sarà compilata con i nominativi della scuola].

RECAPITI

- Responsabile della ricerca: prof.ssa Chiara Meneghetti; TELEFONO 0498276911; E-MAIL: chiara.meneghetti@unipd.it; ENTE DI AFFERENZA: Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia Generale; INDIRIZZO ENTE DI AFFERENZA: via Venezia, 8, Padova (PD).

- Responsabile della raccolta dati: Tommaso Feraco, dottorando; TELEFONO: 3334925601; E-MAIL: tommaso.feraco@phd.unipd.it; ENTE DI AFFERENZA: Università degli studi di Padova, Dipartimento di Psicologia Generale; INDIRIZZO ENTE DI AFFERENZA: via Venezia 8, Padova (PD).

- Responsabile della raccolta dati: Vania Lorenzi, laureanda, TELEFONO: 3475587077; E-MAIL: vania.lorenzi.1@studenti.unipd.it; ENTE DI AFFERENZA: Università degli studi di Padova, Dipartimento di Psicologia Generale; INDIRIZZO ENTE DI AFFERENZA: via Venezia 8, Padova (PD).

CONSENSO ALLA PARTECIPAZIONE E AL TRATTAMENTO DEI DATI

Le/I sottoscritte/i acconsentono liberamente alla partecipazione del proprio figlio/a allo studio "Abilità e motivazione allo studio".

Le/I sottoscritte/i dichiarano:

1. Di essere a conoscenza che lo studio è in linea con le vigenti leggi D. Lgs 196/2003 e UE GDPR 679/2016 sulla protezione dei dati e di acconsentire al trattamento e alla comunicazione dei dati personali, nei limiti, per le finalità e per la durata precisati dalle vigenti leggi (D. Lgs 196/2003 e UE GDPR 679/2016). Il/la responsabile della ricerca si impegna ad adempiere agli obblighi previsti dalla normativa vigente in termini di raccolta, trattamento e conservazione di dati sensibili.
2. Di sapere di poter ritirare la partecipazione della propria figlia/o dal presente studio in qualunque momento, senza fornire spiegazioni, senza alcuna penalizzazione e ottenendo il non utilizzo dei Suoi dati. Qualora il genitore (o il legale rappresentante) non fosse presente in sede di raccolta dati, potrà delegare altre figure (es. tutor, insegnanti, ecc.) ad interrompere la ricerca qualora queste lo ritenessero opportuno.
3. Di essere a conoscenza che i dati saranno raccolti in forma confidenziale (nome/codice).
4. Di essere a conoscenza che i dati della propria figlia/o saranno utilizzati esclusivamente per scopi scientifici e statistici e con il mantenimento delle regole relative alla riservatezza.
5. Di sapere che, qualora lo desiderassero, possono ottenere la restituzione dei dati grezzi congiuntamente ai relativi dati normativi di riferimento. Poiché il presente studio non ha finalità cliniche, sono consapevole che dovrò rivolgermi ad uno specialista per l'eventuale interpretazione dei dati.
6. Di sapere che una copia del presente modulo ci sarà consegnata dalla ricercatrice o dal ricercatore.
7. Di essere informati che i/le bambini/e e ragazzi/e che non parteciperanno alla sperimentazione saranno coinvolti in altre attività (es. studio autonomo, compiti), che saranno concordate con gli/le insegnanti, così da evitare la perdita delle lezioni.

8. Di essere a conoscenza che la partecipazione alla ricerca è completamente libera e disgiunta dalle lezioni e materie curriculari
9. Di sapere che le persone che afferiscono all'ente (la scuola) in cui verrà effettuata la raccolta dati non avranno accesso ai dati del/la partecipante.
10. Di sapere che la protezione dei dati di sua figlia/o è designata con Decreto del Direttore Generale 4451 del 19 dicembre 2017, in cui è stato nominato un Responsabile della Protezione dati, privacy@unipd.it.

Le/I sottoscritte/i

COGNOME E NOME (IN STAMPATELLO) _____

COGNOME E NOME (IN STAMPATELLO) _____

Genitori/genitrici di

COGNOME E NOME (IN STAMPATELLO) _____

presa visione del presente modulo esprimono il proprio consenso al trattamento dei dati personali e alla partecipazione alla ricerca "Abilità e motivazione allo studio" della propria figlia/o.

Data _____

Firma leggibile _____

Firma leggibile _____

Si informano inoltre le figlie o i figli che i loro genitori/genitrici potrebbero avere accesso ai loro dati.

Firma leggibile (per conoscenza) _____ (minore > 12 anni)

In caso di firma di un solo genitore/tutore lo stesso sottoscrive contestualmente la seguente dichiarazione: "Il sottoscritto, consapevole delle conseguenze amministrative e penali corrispondenti a verità, ai sensi del d.p.r. 245 del 2000, Dichiaro di aver effettuato la scelta/richiesta in osservanza delle disposizioni sulla responsabilità genitoriale di cui

agli articoli 316, 337 ter e 337 quater del codice civile, che richiede il consenso di entrambi genitori".

Firma _____

Data ____ / ____ / ____

3. Scheda valutazione per insegnanti

SCHEDA
SCHEDA DI VALUTAZIONE PER L'INSEGNANTE

SCUOLA _____ CLASSE _____ DATA ___/___/___

Gentile insegnante*, con la presente scheda le viene chiesto di fornire per ogni studente/ssa della sua classe che partecipa alla sperimentazione le informazioni su:

- Presenza di certificazioni o altre situazioni di difficoltà
SI, NO; Se SI se possibile specificare di che tipo (DSA, Ex Legge 104, profili di studenti con bisogni educativi speciali)
- Lingua parlata prevalentemente straniera SI NO
- Rendimento scolastico complessivo usando la scala da 1 a 4
1 prestazione molto lacunosa
2 prestazione quasi sufficiente ma persistono ancora difficoltà
3 prestazione adeguata alla sua età e alla classe
4 abilità acquisita in modo sicuro e corretto

- Nell'ultima colonna l'insegnante può aggiungere informazioni che ritiene importanti ai fini di questo progetto.

1	Nome (o Stesso codice inserito nelle prove e questionari)	Sesso		Presenza di certificazioni			Lingua parlata prevalentemente straniera		Rendimento scolastico complessivo				ALTRE OSSERVAZIONI RILEVANTI
		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	

2		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
3		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi	Adeguato	Abilità	

Progetto AMOS 8-16. ~~Conoldi, De Beni, Meneghetti, Zampieri~~

										sufficiente		acquisita	
4		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
5		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
6		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
7		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
8		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
9		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
10		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
11		M	F	SI	NO	Se sì, tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	

12		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
13		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
14		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
15		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
16		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
17		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
18		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	

Progetto AMOS 8-16. Conoldi, De Beni, Meneghetti, Zampieri 2

19		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
20		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
21		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	

22		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
23		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
24		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
25		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
26		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
27		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
28		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
29		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	
30		M	F	SI	NO	Se <u>si</u> , tipo:	SI	NO	Lacunoso	Quasi sufficiente	Adeguato	Abilità acquisita	

*La scheda può essere compilata dall'insegnante coordinatore o un insegnante di riferimento della classe