

La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio

Eleonora Farina • Università degli Studi di Milano Bicocca, eleonora.farina1@unimib.it
Barbara Girani De Marco • Università degli Studi di Milano Bicocca, barbara.demarco1@unimib.it

Teaching Developmental Psychology to teachers: a workshop on study method

Il presente lavoro propone una riflessione sul laboratorio afferente all'insegnamento di Psicologia dello Sviluppo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca, dedicato ai processi di co-costruzione del metodo di studio. Esso si articola in quattro moduli riguardanti: stili cognitivi e concezioni dell'intelligenza; strategie di studio; organizzazione e pianificazione; motivazione ed emozioni. Ciascun modulo prevede l'autovalutazione della competenza indagata mediante questionari, esercitazioni e una riflessione metacognitiva. I risultati più interessanti derivanti dai questionari evidenziano margini di incremento della sensibilità metacognitiva e un'associazione inversa tra emozioni negative e concezione costruttivista dell'intelligenza e competenze autoregolate. Un lavoro integrato su queste componenti è il modo migliore per promuoverne lo sviluppo.

Parole chiave: metodo di studio, autoregolazione, metacognizione, concezioni di intelligenza, emozioni

This paper proposes a reflection on the laboratory dedicated to the co-construction process of the study method, which is part of the Psychology of Development course of the Bachelor's Degree in Primary Education Sciences. It is articulated in four modules concerning: cognitive styles and concepts of intelligence; Study strategies; Organization and planning; Motivation and emotions. Each module involves self-assessment of the target competence, using questionnaires, exercises and metacognitive reflection. The most interesting results from the questionnaires show increased metacognitive sensitivity and an inverse association between negative emotions and constructivist conception of intelligence and self-regulatory skills. Integrated work on these components is the best way to promote their development.

Keywords: study method, self-regulation, metacognition, conceptions of intelligence, emotions

167

esperienze

La psicologia dello sviluppo insegnata agli insegnanti: una proposta laboratoriale sul metodo di studio

Introduzione

Nell'ambito della formazione per i futuri insegnanti, la psicologia dello sviluppo trova un duplice spazio: da un lato come sapere disciplinare volto alla costruzione di conoscenze e competenze sullo sviluppo psicologico del bambino; dall'altro come opportunità di riflessione sui processi di insegnamento/apprendimento, in veste di studenti e di futuri insegnanti. Quest'ultimo aspetto permette lo sviluppo di una competenza critica essenziale per il lavoro nel contesto classe.

Con tali premesse, dall'a.a. 2011-2012, il laboratorio afferente all'insegnamento di Psicologia dello Sviluppo del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Bicocca è dedicato ai processi di co-costruzione del metodo di studio. Questo tema riveste a nostro parere un'importanza cruciale per dei futuri insegnanti in formazione, offrendo un terreno fertile alla riflessione in duplice veste di studenti nel qui ed ora e di professionisti dell'educazione e della formazione sul lungo termine. La rilevanza di questo aspetto è confermata da un'ampia letteratura specifica sulla formazione dei docenti che sottolinea come sia fondamentale la presenza di una componente riflessiva e metariflessiva sul proprio operato (tra i tanti: Cifali & André, 2007; Magnoler, 2012; Mortari, 2003; 2009; Schön, 1987). L'obiettivo della proposta afferente al corso è infatti quello di co-costruire un laboratorio riflessivo metacognitivo sui processi personali di apprendimento, da un lato allo scopo di renderli più adeguati al contesto universitario, e dall'altro per saper poi utilizzare tale esperienza come mattone importante nella futura professione di insegnante. È inoltre stato dimostrato che il lavoro sulle competenze metacognitive, strategiche e autoregolative può ridurre il drop-out e migliorare il rendimento individuale anche in ambito universitario (Dembo & Seli, 2012; Wibrowski, Matthews & Kisantas, 2016). Tale percorso avrebbe quindi un ulteriore effetto a breve termine sulla capacità di gestire efficacemente la propria carriera accademica. Prima di procedere con la descrizione del percorso e delle possibili ricadute sui partecipanti, è opportuno chiarire i modelli teorici alla base di tale approccio.



168

1. L'apprendimento autoregolato

La capacità di autoregolare il proprio apprendimento è un aspetto chiave soprattutto ai livelli formativi più alti, ove è richiesta – e tendenzialmente non in maniera esplicita – una gestione il più possibile autonoma dei processi di studio. Esiste un ampio corpus di ricerche sul concetto di autoregolazione, dal punto di vista di diverse discipline (pedagogia, psicologia dell'educazione e delle organizzazioni, psicologia clinica e della salute). Secondo la prospettiva della psicologia socio-cognitiva, l'autoregolazione è definita come “pensieri, sensazioni e azioni che vengono pianificati e ciclicamente adattati per il conseguimento di obiettivi personali” (Zimmerman, 2005, p. 14).

Zimmerman vede l'autoregolazione come una abilità umana fondamentale che consente l'adattamento e la sopravvivenza, come l'origine della sua percezione di capacità d'azione. L'autoregolazione è un processo complesso e di conseguenza non può essere vista come un semplice tratto unitario, abilità o livello di competenza. In essa interagiscono infatti fattori cognitivi e metacognitivi, emotivo-motivazionali e comportamentali e ambientali. Tali aspetti trovano a nostro avviso un'opportuna sintesi nel modello *Good Strategy User* di Borkowski e Muthukrishna (1994), la cui caratteristica essenziale è l'integrazione delle sopracitate componenti, includendo dunque le caratteristiche cognitive, affettive, motivazionali, personali e situazionali. Il "buon utilizzatore di strategie", in altre parole, è colui che conosce le strategie e ne comprende l'utilità, sa come selezionarle, quando usarle, e controllarne l'efficacia durante l'esecuzione di una data attività. Crede nell'impegno, è intrinsecamente motivato e orientato al compito, non teme il fallimento perché si pone obiettivi di padronanza e concepisce le prove di valutazione come opportunità di apprendimento. Quindi non solo conoscenza di strategie di apprendimento, ma anche – e soprattutto – un loro utilizzo flessibile, modulato da e intrecciato con aspetti emotivi-motivazionali e di gestione dell'ambiente.

In particolare, per quanto riguarda lo studio universitario, emerge dalla letteratura che gli studenti con più alte percentuali di successo, sono quelli che sanno meglio organizzare l'attività di studio, pianificando un programma di lavoro in base ai vincoli spazio-temporali che la situazione personale impone (De Beni & Moè, 2000), informandosi frequentemente ed in maniera precisa sulle richieste del compito (Wilding & Valentine, 1992). Un buon utilizzatore di strategie è poi in grado di elaborare in maniera personale il materiale di studio, al fine di una più semplice comprensione e memorizzazione. Nello specifico, il successo accademico in letteratura è risultato correlato maggiormente con l'utilizzo di strategie di elaborazione *schema-driven* (basate quindi su schemi, grafici, tabelle...), piuttosto che *text-driven* (guidate dal testo, come lettura, ripetizione...) e con la capacità di selezione e gerarchizzazione delle informazioni all'interno dei testi, nonché con una maggior cura della fase di ripasso attraverso strategie di autoverifica (Moreland, Dansereau & Chmielewski, 1997). Alla base di quest'ultimo aspetto vi sono le competenze di autovalutazione: lo studente che meglio riesce a valutare la propria preparazione ottiene con maggior probabilità esiti positivi nelle prove. Monitorare in itinere il proprio livello di comprensione e preparazione significa anche interrogarsi sull'efficacia delle strategie che si stanno mettendo in atto e predisporre ad un eventuale "cambiamento di rotta" (Pressley, Van Etten, Yokoi, Freebern & Van Meter, 1998). Ciò ha a che fare – a sua volta – con la generale sensibilità metacognitiva, ovvero con la capacità di riflessione sugli obiettivi, sul processo, sui risultati dell'attività di studio e sul proprio funzionamento cognitivo allo scopo non soltanto di monitorare tali processi, ma di adeguarli in maniera sempre più efficace alle richieste del compito e alle caratteristiche personali. Tra queste ultime, per esempio, grande rilevanza ha lo stile cognitivo, ovvero i percorsi e le strategie che preferenzialmente vengono adottate nell'affrontare lo studio, indipendentemente dalle specifiche richieste del compito. È quindi una tendenza costante e stabile nel tempo ad utilizzare una determinata tipologia di strategie. Ciò tuttavia non significa che lo stile debba necessariamente essere rigido, al contrario, più è elevato il livello di plasticità degli stili, più è alta la probabilità di efficacia nello studio. Tale plasticità corrisponde in definitiva alla capacità di mettere in relazione il proprio stile con le richieste del compito e della situazione ed eventualmente saper scegliere di adottare uno stile diverso da quello preferito: è evidente come questo sia direttamente collegato al livello di sensibilità metacognitiva individuale (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003).



La conoscenza di strategie e ed il loro utilizzo flessibile, le capacità di organizzazione, elaborazione, autovalutazione, la conoscenza dei propri stili di apprendimento sono presupposti necessari, ma non sufficienti per favorire una proficua attività di studio. A questi aspetti più afferenti alle sfere cognitiva e metacognitiva si affiancano e si integrano fattori legati all'ambito motivazionale ed emotivo. Borkowski, Muthukrishna e Chan (2000) ritengono le variabili motivazionali l'aspetto energetico dei processi di autoregolazione sottostanti le attività di problem solving: alti livelli di motivazione, infatti, conducono il soggetto a persistere nello sforzo, a resistere maggiormente alla frustrazione e alla dilazione della gratificazione, elementi caratterizzanti compiti cognitivi complessi. Fra i diversi stimoli motivazionali è possibile distinguere tra motivazioni intrinseche ed estrinseche, ove le prime si riferiscono a spinte interne all'individuo – come interesse, curiosità e desiderio di maggior competenza – mentre le altre riguardano motivazioni più esterne, legate ad esempio all'ottenimento di buoni voti, una lode o il successo professionale e sociale. Motivazioni di tipo intrinseco sono tendenzialmente più durature ed efficaci sul lungo termine e fra di esse rivestono peculiare importanza, soprattutto nella letteratura sullo studio a livello universitario, le teorie implicite e gli obiettivi di apprendimento. Le teorie implicite si riferiscono alle convinzioni personali circa alcune caratteristiche del sé, come ad esempio l'intelligenza, di cui si valuta essenzialmente la staticità o la modificabilità. L'individuo che possiede una concezione statica dell'intelligenza, intende quest'ultima come qualcosa di definito sin dalla nascita (teoria dell'entità) e imm modificabile, mentre una concezione dinamica (teoria incrementale) si riferisce al ritenere che le proprie abilità dipendano dalle occasioni di apprendimento e dunque siano modificabili (Dweck, 2000). Tendenzialmente le abilità di studio risultano correlate positivamente con una concezione dinamica della propria intelligenza, che comporta una maggiore attitudine alla riflessione sulle proprie abilità, all'auto-valutazione delle stesse e ad una più spiccata propensione a riconoscere le difficoltà e a superarle (Dweck, 2000; Albanese, Fiorilli & Farina, 2004) ed è in genere associata ad alti livelli di motivazione intrinseca e al riconoscimento del valore dell'impegno come causa di successo. Al contrario, un'idea statica dell'intelligenza corrisponde solitamente un atteggiamento più rinunciatario ed ansioso: credere nell'impossibilità di modificare la propria intelligenza porta a scegliere soltanto situazioni o compiti verso i quali ci si sente "portati" e, qualora non sia possibile evitare sfide nuove o ritenute difficili, questo è fonte di disagio e preoccupazione. La scelta degli obiettivi di apprendimento è infatti mediata da queste autopercezioni. Molto schematicamente, è possibile distinguere fra obiettivi orientati alla padronanza, legati ad una spinta motivazionale essenzialmente intrinseca volta a soddisfare il desiderio di imparare e sentirsi competenti, e obiettivi rivolti alla prestazione, quando lo scopo diventa mostrare le proprie abilità oppure evitare di mostrarsi incapaci (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003). Infatti, secondo Elliot e McGregor (2001), all'interno di questa dicotomia sono inoltre riscontrabili due diverse tendenze: si può attivamente cercare situazioni per imparare o per avere successo (*approach*) oppure è più importante evitare di sentirsi poco competenti o inabili (*avoidance*). A teorie dell'intelligenza più vicine al polo dinamico corrisponde in genere un'attiva scelta di obiettivi di padronanza, mentre idee più statiche sulla propria intelligenza sembrano portare a scegliere situazioni di apprendimento più conosciute e gestibili per evitare di mostrarsi incapace. Alcuni autori hanno inoltre inserito all'interno dei loro modelli motivazionali le emozioni come componente in grado di predire o accompagnare la scelta di obiettivi di apprendimento (es. Dweck, 2000; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato & De Beni, 2007), in base alla loro valenza (positiva o negativa) e al

tipo di forza (attivante o deattivante). Pekrun, Goetz, Titz, Perry (2002) hanno rilevato come le emozioni positive attivanti (es. gioia, speranza, orgoglio) siano correlate ad interesse, desiderio di apprendere e impegno; al contrario, le emozioni negative deattivanti (es. noia, disperazione) sarebbero associate ad una diminuzione del coinvolgimento nei processi di apprendimento. In ambito accademico, gli stessi autori hanno riscontrato una correlazione diretta tra emozioni positive attivanti e utilizzo di strategie flessibili e creative (elaborazione attiva del materiale di studio), focalizzazione sul compito e in generale atteggiamento autoregolato dei processi di apprendimento. Al contrario, le emozioni negative e deattivanti sarebbero associate all'utilizzo di strategie più rigide e superficiali (ripetizione), contrastando la spinta motivazionale.

In definitiva, dalla letteratura sembra emergere un quadro abbastanza coerente circa le variabili interagenti nei processi di studio: chi concepisce la propria intelligenza come insieme di abilità migliorabili attraverso l'apprendimento è più propenso a regolare autonomamente l'attività di studio, in particolare elaborando il materiale ed attuando una continua autovalutazione, non solo per ottenere buone prestazioni ma per riuscire a padroneggiare l'argomento. Tale processo è accompagnato da emozioni positive, che in un circolo virtuoso, alimentano la motivazione ad impegnarsi nello studio. Questo aspetto è strettamente collegato anche a una riflessione sull'insegnamento-apprendimento nell'ambito delle singole discipline, superando il primo approccio alla riflessione sul metodo di studio, naturalmente ci si addentra verso un ragionamento che mette in campo riferimenti epistemologici propri dei contenuti disciplinari e della modalità di attuazione della trasposizione didattica (Chevallard, 1991; Martini, 2000). Ciò amplia l'approfondimento estendendo l'applicabilità di questa esperienza laboratoriale a pratica di riflessività propria della professionalità docente (Mortari, 2009).



2. Il laboratorio di co-costruzione del metodo di studio

Il laboratorio, proposto agli studenti del primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'ambito del corso di Psicologia dello Sviluppo, in linea con i presupposti teorici delineati nel paragrafo precedente è suddiviso in quattro moduli, della durata di quattro ore, per un totale di sedici ore complessive (1 CFU). Ciascun modulo affronta una unità tematica differente: il primo modulo è finalizzato a favorire la consapevolezza metacognitiva relativamente alle caratteristiche del concetto di “metodo di studio” e al fatto che non si possa parlare di un metodo di studio universale ma di un approccio allo studio legato alle caratteristiche individuali. Lo studente è invitato a riflettere sugli stili cognitivi propri e altrui, sul loro impatto relativamente al metodo di studio individuale e sulle difficoltà che ciascuno studente può trovare rispetto al metodo di studio in funzione del proprio approccio allo studio e dei propri stili cognitivi.

Il secondo modulo affronta le differenze individuali dal punto di vista emotivo e motivazionale, ciò induce a riflettere sul ruolo giocato dagli stili attributivi, dalla motivazione e dalle emozioni rispetto alla personale attività di studio.

Il terzo modulo affronta il tema dell'organizzazione dell'attività di studio e promuove una riflessione critica sulla capacità personale di definire obiettivi di apprendimento adeguati e di pianificare le attività in funzione di tali obiettivi in modo efficiente e non eccessivamente rigido, per far fronte in modo adeguato alle mutevoli richieste del contesto circostante.

L'ultimo modulo prevede una riflessione metacognitiva sull'approccio personale al testo: si analizzano le principali caratteristiche dei testi di studio, si favorisce una maggiore consapevolezza di tutti gli indici che possono supportare le fasi che anticipano la lettura e lo studio del testo e si analizza l'efficacia di differenti strategie di elaborazione del testo in funzione delle caratteristiche testuali sia in fase di lettura che in fase di studio.

Tutti gli incontri sono accomunati da un intento comune, la promozione della competenza metacognitiva rivolta all'attività di studio, e da una metodologia didattica simile, che prevede la presentazione di un materiale stimolo iniziale (questionario, esercitazione, materiale multimediale), seguita da una riflessione in piccolo gruppo guidata da una griglia di analisi. Al termine dell'attività in piccolo gruppo la discussione si sposta in plenaria e al brainstorming si affianca di volta in volta la presentazione di un approfondimento teorico sul tema trattato.

All'interno dei moduli, ciascun partecipante svolge le attività guidato dalle istruzioni del conduttore e ha a disposizione il "quaderno del metodo di studio", nel quale sono contenuti gli stimoli per la riflessione e uno spazio per tenere traccia scritta delle risposte individuali e degli spunti offerti dai colleghi. Il Quaderno del Metodo di Studio resta a disposizione dei corsisti per tutta la durata del percorso, con lo scopo di favorire la riflessione metacognitiva sul percorso nella sua globalità. Le tematiche qui presentate sono strettamente collegate all'elaborazione di un sé professionale, che partendo da una domanda aderente alla propria esperienza come studente, riesce a riflettere sulle diverse modalità di apprendimento (Damiano, 2004; Formenti & Gamelli, 1998).



3. La ricerca

3.1 La metodologia

I materiali stimolo sono proposti come spunto di riflessione ma tra essi sono presenti questionari di autovalutazione che, al contempo, offrono una opportunità di analisi e riflessione circa le competenze individuali nelle diverse componenti del metodo di studio e dell'apprendimento autoregolato. È parso quindi rilevante condurre una ricerca che indagasse tale aspetto.

Gli obiettivi della ricerca

Nello specifico, si sono volute indagare le competenze autoregolative individuali, le concezioni dell'intelligenza e le emozioni in ambito di apprendimento, allo scopo di indagare i punti di forza ma anche le criticità rispetto a tale tematica. Questo obiettivo consente di apportare eventuali correttivi in ambito didattico per promuovere le competenze sul metodo di studio, che per i futuri insegnanti presentano una duplice valenza: da un lato utili nel favorire un approccio allo studio individuale più efficace e promuovere la riuscita accademica, dall'altro stimolare in loro la consapevolezza metacognitiva relativa al metodo di studio e promuovere le competenze strategiche ad esso associate risulta necessario affinché loro possano, a loro volta, una volta divenuti insegnanti, veicolare un adeguato metodo di studio negli studenti con cui lavoreranno

3.2. I partecipanti

La ricerca ha coinvolto 81 matricole del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, 77 femmine, 4 maschi con età media pari a 22 anni e 6 mesi.

Allo scopo di comprendere in dettaglio i profili degli studenti, oltre ai dati anagrafici si sono rilevate anche la frequenza alle lezioni e la situazione lavorativa individuale, per monitorare parametri che potrebbero condizionare il metodo di studio individuale e definire un profilo di studente differente. Per quanto concerne la frequenza alle lezioni, il 61% frequenta sempre o quasi sempre le lezioni, l'8,6% frequenta più del 50% delle lezioni, il 6,2 ne frequenta meno del 50% e infine il 23% frequenta saltuariamente o mai.

Per quanto concerne invece la situazione lavorativa, i partecipanti alla ricerca in prevalenza non lavorano (38,3%) o lavorano occasionalmente (35,8%). Il 7,4% lavora part-time e il 18,5% lavora a tempo pieno.

Tutti gli studenti inseriti nel gruppo dei partecipanti hanno compilato integralmente i questionari e hanno frequentato tutti i moduli di attività.

3.3. Gli strumenti

All'interno del primo modulo vengono proposti due questionari di autovalutazione, il Questionario di Approccio allo Studio – QAS (De Beni, Moè, Cornoldi, 2003) e la Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza – SCPI (Faria & Fontaine, 1997; Trad. it. di Pepi & Alesi, 2007).

Il QAS Rileva abilità in 5 aree di autoregolazione del metodo di studio: Organizzazione, Elaborazione, Autovalutazione, Strategie, Sensibilità Metacognitiva; prevede 10 item per area che descrivono comportamenti attestanti il possesso o meno delle diverse abilità prese in considerazione. Allo studente è richiesto di indicare in che misura mette in atto tali comportamenti, utilizzando una scala Likert a 5 punti (mai-sempre). Lo strumento consente di calcolare diversi indici: 5 indici relativi alle 5 aree indagate e un indice complessivo relativo al metodo di studio. Il punteggio di ciascun indice è rappresentato dalla somma delle medie dei punteggi attribuiti agli item ad esso relativi (gli item a valenza negativi vengono invertiti).

Lo SCPI rileva le concezioni implicite sulla propria intelligenza attraverso 26 item. Ogni item è un'affermazione riguardante alcune caratteristiche dell'intelligenza (15 relativi alla concezione entitaria; 11 relativi alla concezione incrementale). Lo studente indica il proprio grado di accordo con ciascuna affermazione utilizzando una scala Likert a 6 punti. Dall'analisi dei punteggi emerge un indice unitario che colloca la concezione personale dell'intelligenza dello studente in un continuum tra concezione innatista e concezione costruttivista. Il punteggio è definito dalla sommatoria dei singoli item (gli item a valenza negativi vengono invertiti).

Il Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio – QAES (Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato & De Beni, 2007) viene proposto nel corso del secondo modulo. Il questionario rileva 10 emozioni positive e 10 negative riferite a 3 ambiti: *Me stesso*, *Attuale rendimento accademico*, *Quando studio*. Per ogni area sono proposti 20 item, ciascuno dei quali è rappresentato da un'emozione. Lo studente indica con quale frequenza prova ciascuna emozione nei tre diversi ambiti, utilizzando una scala Likert a 5 punti. Per ciascun contesto, oltre a considerare i valori assoluti attribuiti ad ogni emozione, è possibile anche calcolare



due indici, uno relativo all'intensità delle emozioni positive e uno relativo all'intensità delle emozioni negative, definiti dalla somma delle medie dei punteggi attribuiti agli item relativi rispettivamente alle emozioni positive e alle emozioni negative in ciascuno dei punteggi. È infine possibile calcolare un punteggio generale di emozioni positive ed emozioni negative definito dalla media dei punteggi nei diversi contesti.

3.4 Analisi dei dati

Le risposte attribuite agli item dei questionari sono state analizzate in forma aggregata.

Si sono calcolate le correlazioni tra tutti gli indici rilevati, allo scopo di verificare le relazioni esistenti tra le diverse componenti associate al metodo di studio.

Per quanto concerne poi sia le componenti autoregolative che le emozioni, è stata condotta una ANOVA a misure ripetute allo scopo di comprendere se gli studenti partecipanti alla ricerca presentassero specifici punti di forza o carenze.



4. Risultati

L'analisi delle correlazioni evidenzia l'esistenza di correlazioni positive significative tra la frequenza con cui si provano emozioni positive e 4 degli indici di autoregolazione (Tab. 1): ciò avviene sia riguardo alle emozioni in generale – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$) – sia rispetto ai contesti “quando studio” – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$) – e “attuale rendimento scolastico” – organizzazione ($p < .01$), autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .01$). Nella componente “me stesso” invece le emozioni positive correlano positivamente con autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$) e sensibilità metacognitiva ($p < .05$).

Due competenze autoregolative correlano negativamente con la frequenza con cui si sperimentano emozioni negative in generale – autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$). Lo stesso avviene nella componente “quando studio” – autovalutazione ($p < .05$), elaborazione ($p < .01$). Rispetto al rendimento scolastico, oltre alle due componenti già considerate – autovalutazione ($p < .01$), elaborazione ($p < .01$), correla negativamente anche l'organizzazione ($p < .05$) mentre le emozioni negative riferite a se stessi correlano negativamente solo con l'elaborazione ($p < .05$).

Il quinto indice di autoregolazione, ovvero strategie, non risulta associato alla frequenza con cui si provano le emozioni né positive né negative.

	ORGANIZZAZIONE	STRATEGIE	AUTOVALUTAZIONE	ELABORAZIONE	SENSIBILITÀ METACOGNITIVA
EMOZIONI POSITIVE TOTALE	,398**	0,12	,314**	,367**	,391**
EMOZIONI POSITIVE QUANDO STUDIO	,412**	0,10	,261*	,337**	,345**
EMOZIONI POSITIVE RENDIM.	,492**	0,16	,269*	,340**	,431**
EMOZIONI POSITIVE ME STESSO	0,16	0,05	,329**	,320**	,284*
EMOZIONI NEGATIVE TOTALE	- 0,18	0,02	-,314**	-,343**	- 0,17
EMOZIONI NEGATIVE QUANDO STUDIO	- 0,12	0,07	-,294**	-,282*	- 0,16
EMOZIONI NEGATIVE RENDIM.	-,242*	0,01	-,376**	-,359**	- 0,11
EMOZIONI NEGATIVE ME STESSO	- 0,08	- 0,07	- 0,18	-,278*	- 0,20

Tab. 1 – Correlazioni tra emozioni provate e competenze autoregolative

Per quanto concerne le concezioni di intelligenza, esse correlano positivamente con due indici di autoregolazione (Tab. 2): organizzazione ($p < .01$) ed elaborazione ($p < .05$).



	ORGANIZZAZIONE	STRATEGIE	AUTOVALUTAZ.	ELABORAZIONE	SENSIBILITÀ METACOGNITIVA
INTELLIG.	,296**	- 0,10	0,02	,248*	0,16

Tab. 2 – Correlazioni tra concezioni dell'intelligenza e competenze autoregolative

Infine, le concezioni di intelligenza (Tab. 3) correlano positivamente con le emozioni positive in generale ($p < .01$) e in tutti e tre i contesti analizzati ($p < .01$) e correlano negativamente con le emozioni negative in generale ($p < .05$) e nei contesti “quando studio” ($p < .05$) e “me stesso” ($p < .01$).

	EMOZIONI POSITIVE TOTALE	EMOZIONI POSITIVE QUANDO STUDIO	EMOZIONI POSITIVE RENDIM.	EMOZIONI POSITIVE ME STESSO	EMOZIONI NEGATIVE TOTALE	EMOZIONI NEGATIVE QUANDO STUDIO	EMOZIONI NEGATIVE RENDIM.	EMOZIONI NEGATIVE ME STESSO
INTELLIG.	,414**	,362**	,443**	,316**	-,271*	-,243*	- 0,20	-,291**

Tab. 3 – Correlazioni tra concezioni dell'intelligenza ed emozioni provate

Per confrontare tra loro i punteggi attribuiti nelle diverse componenti autoregolative, è stata condotta un'ANOVA entro i soggetti, che evidenzia differenze statisticamente significative tra le diverse componenti autoregolative [$F(4.77) = 18,97$ ($P < .01$) $\eta^2 = .49$, ($p < .01$)]. La Fig. 1 rappresenta l'andamento medio dei punteggi nelle differenti componenti autoregolative.

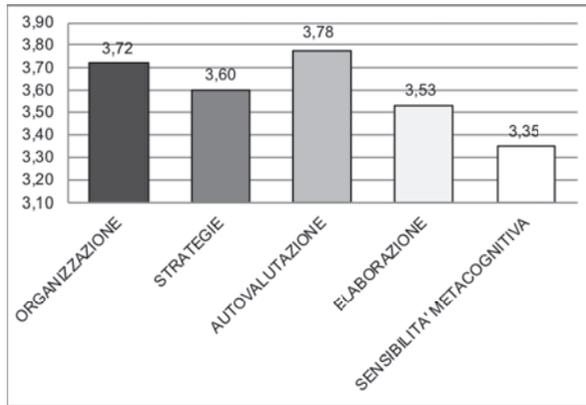


Fig. 1 Confronto delle medie nelle competenze autoregulative



Analizzando i risultati si evidenzia che il punteggio relativo alla sensibilità metacognitiva è significativamente inferiore a quelli delle altre componenti ($p < .01$ per tutti i confronti). L'indice di Elaborazione, inoltre, risulta significativamente inferiore all'indice di Autovalutazione ($p < .01$). Non si evidenziano differenze significative nelle altre aree,

Anche per confrontare i punteggi relativi alle emozioni è stata utilizzata una ANOVA a misure ripetute. La Figura 2 rappresenta i valori medi delle emozioni positive e negative nei differenti contesti.

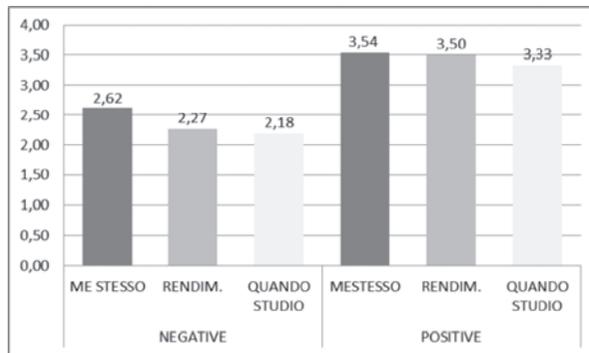


Fig. 2: Confronto delle medie nelle competenze autoregulative

Si osservano differenze statisticamente significative tra i differenti parametri analizzati [$F(5,77) = 18,97$ ($P < .01$) $\eta^2 = .76$, ($p < .01$)]. In particolare, le emozioni negative legate al rendimento scolastico e a quando si studia evidenziano punteggi più bassi rispetto alle emozioni positive in tutti i contesti e alle emozioni negative rispetto a se stessi ($p < .01$ per tutti i confronti). Le emozioni negative rispetto a se stessi sono a loro volta esperite con minore frequenza rispetto a tutte le emozioni positive ($p < .01$ per tutti i confronti). Infine, le emozioni positive sono esperite con minore frequenza nel contesto “quando studi” rispetto al “rendimento scolastico” ($p < .01$) e “se stessi” ($p < .01$).

Infine, per quanto concerne le concezioni dell'intelligenza, i punteggi evidenziano una media pari a $M=111$, che indica una concezione prevalentemente costruttivista, con una deviazione standard elevata ($DS= 12,94$, $MIN= 68$, $MAX= 135$), ad indicare una forte variabilità all'interno del gruppo di partecipanti.

5. Discussione e conclusioni

I risultati della presente indagine dimostrano che le matricole di Scienze della Formazione Primaria presentano competenze autoregolative medio-alte, ma con punteggi più bassi in Sensibilità Metacognitiva ed Elaborazione. Se la presenza di punteggi medio-alti può essere considerata un fattore positivo per il proseguimento degli studi, allo stesso tempo, si ritiene importante continuare nel lavoro di potenziamento, in particolare di quelle competenze, come sensibilità metacognitiva ed elaborazione, che offrono un ulteriore margine di miglioramento.

Per quanto concerne le concezioni dell'intelligenza, i partecipanti presentano una concezione prevalentemente costruttivista. Relativamente alla componente emotiva, si può notare come i partecipanti manifestino una maggiore intensità emotiva riguardo alle emozioni positive rispetto a quelle negative. Inoltre si nota come le emozioni negative dei due contesti legati all'attività di studio, ovvero "rendimento scolastico" e "quando studio", siano quelle con i punteggi inferiori. Entrambi questi aspetti risultano essere funzionali ad un apprendimento efficace (Dembo & Seli, 2012).

Infine, sul piano emotivo, si nota che le emozioni positive legate al sé e al rendimento scolastico risultano provate con maggiore frequenza rispetto a quelle sperimentate quando si studia. Potrebbe essere utile una riflessione su tale discrepanza per identificare quali aspetti, relativi all'attività di studio, risultano vissuti in modo meno positivo.

Infine, la presenza di correlazioni positive tra tutti gli indici ad eccezione delle emozioni negative (unico indice a valenza negativa) e la presenza di correlazioni negative tra le emozioni negative e i restanti indici, porta a considerare l'approccio allo studio come un insieme di componenti differenti ma in stretta relazione: ciò determina numerosi vantaggi. Da un lato il lavoro su una delle competenze indagate potrebbe produrre a cascata effetti positivi anche sulle altre componenti ad essa associate. Allo stesso tempo, promuovere un approccio integrato, mirato a potenziare tutte le componenti implicate nel metodo di studio, si configura a nostro parere come la proposta più funzionale, in quanto i benefici ottenuti in ciascuna delle componenti potrebbero convergere producendo effetti positivi di maggiore intensità e più duraturi proprio alla luce di tale associazione.

Chiudendo questo contributo è utile riflettere anche sulle notevoli ripercussioni nella costruzione del proprio sé professionale, sia nei confronti delle potenzialità offerte dalla scoperta del metodo di studio più adeguato, sia nel profondo ripensamento sulle didattiche disciplinari e sull'impianto specifico che esse mettono in atto anche nel momento stesso del loro apprendimento.



Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Fiorilli C., Farina E. (2004). Autoregolazione nell'attività di studio e concezione dell'intelligenza. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 5(2), 14-29.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (1994). *Didattica metacognitiva: come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Erickson.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N., Chan L.K.S. (2000). A process oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. In G. Schraw, J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measure of metacognition* (pp. 1-41). Lincoln, NE: Buros Institute of mental Measurement.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Le Pensée Sauvage.
- Cifali M., André A. (2007). *Écrire l'expérience*. Paris: PUF.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C. (2003). *AMOS. Abilità e Motivazione allo studio: Prove di valutazione e di orientamento*. Trento: Erickson.
- Dembo M.H., Seli H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. London: Routledge.
- Dweck C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot A.J., McGregor H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.
- Faria L., Fontaine A. M. (1997). Adolescents' personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 51-62.
- Formenti L., Gamelli (eds.) (1998). *Quella volta che ho imparato: la conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Linnenbrink E.A., Pintrich P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e Formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Martini B. (2001). *Didattiche disciplinari: aspetti teorici e metodologici*. Bologna: Pitagora.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mega C., Moè A., Pazzaglia F., Rizzato R., De Beni R. (2007). Emozioni nello studio e successo accademico. Presentazione di uno strumento. *Giornale italiano di psicologia*, 34(2), 451-464.
- Moreland J.L., Dansereau D.F., Chmielewski T.L. (1997). Recall of descriptive information: The roles of presentation format, annotation strategy, and individual differences. *Contemporary educational psychology*, 22(4), 521-533.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pepi A., Faria L., Alesi M. (2007). La Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza: un confronto tra le caratteristiche psicometriche della versione portoghese e di quella italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 251, 33-44.
- Pressley M., Van Etten S., Yokoi L., Freebern G., Van Meter P. (1998). The metacognition of college studentship: A grounded theory approach. *Metacognition in educational theory and practice*, 347-366.
- Schön D. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.



- Wibrowski C.R., Matthews W.K., Kitsantas A. (2016). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 317-332.
- Wilding J., Valentine E. (1992). Factors predicting success and failure in the first-year examinations of medical and dental courses. *Applied Cognitive Psychology*, 6(3), 247-261.
- Zimmerman B. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.



