

# Il ruolo degli stili cognitivi e degli aspetti emotivo-motivazionali nella buona riuscita nello studio

*Il caso degli studenti di scuola secondaria di 2° grado*

■ **Elisabetta Morelli**

■ **Debora Palamà**

■ **Chiara Meneghetti**

Dipartimento di Psicologia Generale, Università degli Studi di Padova

Lo scopo della presente ricerca è analizzare le relazioni esistenti tra stili cognitivi, aspetti motivazionali (teoria implicita della propria intelligenza e personalità, fiducia nella propria intelligenza e personalità, percezione di abilità e obiettivi di apprendimento) ed emotivi (ansia e resilienza) riferiti allo studio, e come questi aspetti influiscono sul successo scolastico. A un campione di 466 studenti di scuola secondaria di secondo grado (età media = 16.66) sono stati somministrati il *Questionario sugli Stili Cognitivi, sulle Convinzioni* e il *Questionario Ansia-Resilienza* della batteria AMOS – Nuova Edizione (De Beni et al., 2014) ed è stato rilevato l'andamento scolastico. I risultati evidenziano delle relazioni significative tra gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emotivi e il successo scolastico.

## Introduzione

La buona riuscita nello studio dipende da una serie di fattori, tra i quali occorre menzionare gli aspetti cognitivi e metacognitivi (Cornoldi et al., 2005). Fra questi, i fattori emotivo-motivazionali svolgono un ruolo centrale nella buona riuscita dell'apprendimento. Il successo nello studio, infatti, è in relazione alla motivazione, al metodo e alle strategie utilizzate, alla tipologia di materiale presentato e alla qualità dell'insegnamento (Pressley et al., 1995; Van Etten, Pressley e Freebern, 1998).

La motivazione non è un processo unitario, ma un insieme di dimensioni soggettive — quali obiettivi, convinzioni, aspettative, valori e attribuzioni — che conducono l'individuo a imparare. Di

fronte alle difficoltà che un compito può porre, gli studenti possono mettere in atto comportamenti diversi: alcuni assumono un comportamento rinunciatario mentre altri s'impegnano di più. Secondo il modello sociale-cognitivo di Dweck (2003), questa differenza va attribuita al sistema di convinzioni che lo studente ha sviluppato riguardo alla propria intelligenza. Nello specifico, il modello prevede due teorie implicite dell'intelligenza: gli studenti che possiedono una teoria entitaria della propria intelligenza ritengono che essa sia un tratto stabile e non modificabile; al contrario, quelli che possiedono una teoria incrementale credono che essa possa essere modificata in seguito a opportune esperienze e specifici apprendimenti.

Le convinzioni sulla propria intelligenza influenzano l'orientamento degli obiettivi di studio. Gli studenti con obiettivi di prestazione studiano principalmente per dimostrare le proprie conoscenze e ottenere riconoscimenti, ad esempio buoni voti (domande come «Sembrerò intelligente?» e «Supererò gli altri?») riflettono questo tipo di obiettivi. Essi vivono l'insuccesso come indice della mancanza di capacità, con conseguente riduzione delle aspettative di riuscita e minore investimento nei compiti. Gli studenti che si pongono, invece, obiettivi di padronanza studiano per apprendere e imparare, indipendentemente dal riconoscimento esterno di questo impegno (domande come «Come posso fare questo compito?» e «Che cosa posso apprendere?») riflettono obiettivi di padronanza), vivendo così le situazioni di apprendimento come una sfida. Il processo di apprendimento è supportato da un moderato livello di fiducia in se stessi e da una buona percezione di autoefficacia. L'autoefficacia si riferisce alla percezione soggettiva, espressa prima dell'esecuzione del compito, di riuscire a controllare e ad affrontare la situazione con successo (Bandura, 2000). L'elemento cardine di questo costrutto è la percezione di controllo, cioè il sentimento di essere padroni del compito vissuto come affrontabile; ciò porta ad avere maggiori aspettative di riuscita e a impegnarsi di più

con conseguenti buoni risultati. Lo studente che riesce bene nello studio si pone principalmente obiettivi orientati alla padronanza piuttosto che alla prestazione, oppure è in grado di utilizzare flessibilmente entrambi gli obiettivi (Tanaka e Yamauchi, 2001; Urdan, 2004), ritiene che l'intelligenza sia modificabile e si autoregola in modo efficace, ottenendo risultati scolastici migliori rispetto agli studenti che perseguono obiettivi di prestazione (Barron e Harackiewicz, 2001; Senko, Hulleman e Harackiewicz, 2011). Inoltre, per questi studenti l'impegno (cioè l'essersi — o non essersi — impegnati abbastanza) è la chiave di un buon apprendimento. Ciò favorisce alti livelli di motivazione intrinseca, una buona percezione di autoefficacia e fiducia nelle proprie abilità (Pajares e Urdan, 2006; Spinath e Steinmayr, 2012). Tutti questi aspetti contribuiscono allo sviluppo di un approccio positivo ed efficace allo studio, come dimostrato da varie ricerche in cui gli studenti di successo sono stati comparati a quelli che incontrano difficoltà nello studio (De Beni, Moè e Rizzato, 2003; Steinmayr e Spinath, 2009). Questi ultimi mostrano spesso credenze motivazionali e aspetti strategici poco funzionali allo studio, con conseguenze non del tutto positive nella riuscita scolastica. L'apprendimento finisce, così, per essere percepito come un processo difficile e faticoso con ricadute sul piano emotivo.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, sono in aumento gli studi sulle emozioni in ambito scolastico, che rappresentano un elemento centrale nel processo di apprendimento (Pekrun, Elliot e Maier, 2009). Si riscontra che gli obiettivi che lo studente si pone e le emozioni sono strettamente associati ed entrambi predicono in maniera significativa la prestazione scolastica, ma non sono ancora chiari i loro rapporti causali. Mentre Linnenbrink e Pintrich (2002) affermano che sono gli stati affettivi a influenzare gli obiettivi di uno studente, altri autori ritengono che siano gli obiettivi a generare il vissuto emotivo (Daniels et al., 2009; Elliot e Pekrun, 2007). Inoltre studi recenti ipotizzano che le emozioni positive

degli studenti predicano un buon approccio allo studio e convinzioni funzionali, con conseguenti benefici nel processo di apprendimento (Mega, Ronconi e De Beni, 2014).

Tra gli aspetti emotivi, l'ansia può prendere il sopravvento influenzando negativamente il rendimento nello studio. Molti studi dimostrano come gli obiettivi di prestazione con orientamento all'evitamento del compito, in cui lo studente evita di impegnarsi per il timore di dimostrarsi incapace, siano correlati positivamente all'ansia e predicano in maniera negativa la prestazione (Kumar e Jagacinski, 2006; McGregor e Elliot, 2002; Zusho, Pintrich e Cortina, 2005). Quando l'ansia è eccessiva o non adeguata alla situazione ha un impatto negativo sull'apprendimento, compromettendo così la buona riuscita scolastica. La resilienza, diversamente dall'ansia, è un aspetto che può avere un'influenza positiva sull'apprendimento. Essa, infatti, è la capacità di affrontare eventi stressanti e superarli, aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita (Malaguti, 2005). La resilienza costituisce un'importante risorsa che può essere costruita e potenziata; inoltre essa aiuta gli studenti che si trovano a dover affrontare momenti di difficoltà a mantenere la giusta motivazione e il desiderio di apprendere.

Oltre agli aspetti emotivo-motivazionali, un ulteriore elemento che può avere un ruolo centrale nell'apprendimento è la propensione a elaborare le informazioni attraverso specifiche modalità, che è ben identificata dagli stili cognitivi. Kozhevnikov, Evans e Kosslyn (2014) definiscono lo stile cognitivo come «un sistema di adattamento al mondo esterno che si sviluppa sulla base di predisposizioni innate, le quali tuttavia vengono modulate a seconda delle richieste ambientali». Ogni studente si avvicina al compito in maniera personale e diversa dagli altri e tende a preferire una determinata classe di strategie di apprendimento in maniera costante e stabile nel tempo. Gli studenti privilegiano uno stile visivo o verbale,

un'analisi intuitiva o sistematica del compito, un apprendimento di tipo globale o analitico e uno stile impulsivo o più riflessivo. Tale costrutto ha un'importanza rilevante in ambito scolastico, in quanto può favorire o meno la capacità di apprendimento dello studente e aiutare a comprendere come certe difficoltà dipendano dal fatto che il proprio stile non si adatta bene al compito. È stato infatti dimostrato che le prestazioni tendono a essere migliori se il compito è congruente allo stile preferito, sostenendo così l'influenza degli stili cognitivi sulla prestazione scolastica (Evans e Waring, 2009; Gully e Chen, 2010). Inoltre, lo stile cognitivo facilita l'uso di strategie appropriate che hanno un impatto positivo sulla prestazione complessiva (Meneghetti et al., 2014).

Partendo da tali presupposti teorici, con il presente lavoro ci si è proposti di analizzare il contributo degli stili cognitivi e degli aspetti emotivo-motivazionali (in particolare convinzioni, ansia e resilienza) nella buona riuscita nello studio in studenti di scuola secondaria di 2° grado.

## Metodo

### *Partecipanti*

I partecipanti allo studio sono 466 studenti, di cui 243 maschi e 223 femmine, che frequentano le classi 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> dell'Istituto di Istruzione Superiore «Einaudi» di Porto Sant'Elpidio (FM). Nello specifico, 210 studenti frequentano l'Istituto Professionale Alberghiero (104 maschi, 106 femmine), 113 l'Istituto Tecnico Economico (64 maschi, 49 femmine) e 143 il Liceo Scientifico (75 maschi, 68 femmine). L'età media del campione è di 16,66 anni (DS = 1,33). Nessuno dei partecipanti presenta psicopatologie particolari che possano interferire con l'esito della prova. Per i ragazzi con età inferiore ai 18 anni, è stato preventivamente richiesto il consenso informato da parte dei genitori.

## Materiali

Al fine di indagare gli stili cognitivi, le convinzioni di studio, l'ansia e la resilienza negli studenti, sono stati utilizzati alcuni strumenti presenti nella batteria AMOS – *Nuova Edizione* (De Beni et al., 2014) e, in particolare, i seguenti.

1. **Questionario sugli Stili Cognitivi (QSC).** È un questionario volto a rilevare il tipo di preferenza — visiva o verbale e di tipo globale o analitico — per la codifica delle informazioni. Si compone di 9 domande per stile che prendono spunto da un'esperienza concreta proposta allo studente affinché egli, nell'autovalutazione, non si limiti a esprimere dei vissuti, ma possa anche tenere conto della situazione appena affrontata. La prima parte implica la memorizzazione di una figura articolata, con la quale si può essere orientati più al ricordo analitico di dettagli o al ricordo globale dell'insieme (figura 1).

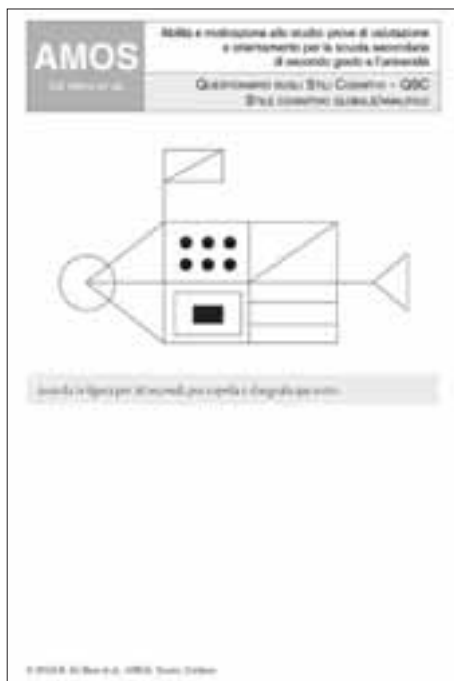


Fig. 1 Prova per la rilevazione dello stile cognitivo globale/analitico.

La seconda riguarda, invece, il ricordo di materiale misto composto di figure e parole e invita lo studente a notare se la sua attenzione e la sua memoria sono state maggiormente interessate dalle parole o dalle figure (figura 2). Vengono calcolati due punteggi: il primo si riferisce allo stile globale o analitico, dove un punteggio più alto esprime la tendenza a preferire un approccio olistico piuttosto che focalizzato sui dettagli; il secondo concerne lo stile verbale o visivo, dove a un maggiore punteggio corrisponde la preferenza per il codice verbale piuttosto che per quello visivo-immaginario. I punteggi vengono calcolati sommando le valutazioni assegnate ai singoli item secondo una scala Likert a 5 punti (da 1 = per niente a 5 = moltissimo), dopo avere opportunamente invertito i punteggi assegnati agli item che esprimono la tendenza contraria. L'alfa di Cronbach per



Fig. 2 Prova per la rilevazione dello stile cognitivo verbale/visivo.

ognuno dei due stili considerati è pari a 0,50 (indice di una consistenza media) e suggerisce la possibilità che, all'interno di ognuno dei due, si misurino aspetti diversi.

2. *Questionario sulle Convinzioni (QC)*. Si tratta di un insieme di strumenti finalizzati a rilevare il sistema motivazionale dello studente. Include complessivamente 29 item che si suddividono in 6 parti. Le parti prima e seconda misurano quanto lo studente tende a possedere una teoria incrementale della propria intelligenza e personalità; gli studenti sono invitati a indicare il loro grado di accordo/disaccordo attraverso una scala Likert a 6 punti (da 1 = fortemente d'accordo a 6 = fortemente contrario) su 16 affermazioni. La terza e la quarta parte valutano rispettivamente, attraverso la scelta fra coppie di alternative, il livello di fiducia nella propria intelligenza e nella propria personalità. Nella quinta parte sono presenti 5 domande che esplorano la percezione di abilità dello studente rispetto allo studio. Infine, nella sesta parte vengono indagati gli obiettivi di apprendimento, chiedendo allo studente di scegliere fra 4 coppie di affermazioni. Trattandosi di dimensioni correlate, ma al tempo stesso indipendenti, si è preferito prevedere 6 punteggi distinti. Per ogni prova si deve sommare il punteggio assegnato dallo studente agli item positivi e invertire il calcolo del punteggio degli item negativi. L'alfa di Cronbach è sufficientemente elevata per tutte e sei le parti ( $0,66 \leq \alpha \leq 0,88$ ) e mostra come esse abbiano una buona consistenza interna.
3. *Questionario Ansia e Resilienza (QAR)*. È un questionario volto a rilevare il livello di ansia in situazioni di studio e, al tempo stesso, la capacità dello studente di affrontare difficoltà e momenti di studio particolarmente impegnativi. Si compone di 14 item rispetto ai quali lo studente deve esprimere il proprio grado di accordo su una scala Likert a 5 punti (da 1 = per nulla a 5 = del tutto). Gli item sono equamente distribuiti nelle

due dimensioni: resilienza («Supero l'agitazione e la tensione e mi riprendo dai momenti di difficoltà nello studio») e ansia («Il solo pensiero di affrontare una verifica mi manda nel panico»). Sono calcolati due punteggi relativi ai due fattori. La consistenza interna è buona ( $\alpha = 0,82$ ) per la scala Ansia e risulta accettabile ( $\alpha = 0,60$ ) per la scala Resilienza.

### Procedura

I questionari sono stati somministrati collettivamente in classe durante la regolare attività didattica mattutina, in due sessioni: la prima della durata di 60 minuti, in cui sono stati presentati il QC e QSC, e la seconda di 15 minuti, in cui è stato proposto il QAR. Il Questionario Ansia e Resilienza è stato somministrato a un gruppo più ristretto di 238 studenti. Lo sperimentatore ha distribuito un questionario per volta e ha guidato gli studenti nella compilazione di ogni sua parte, avendo cura di spiegare in modo chiaro e puntuale la consegna. È stato chiesto di rispondere accuratamente e con la massima sincerità, garantendo il rispetto dell'anonimato e l'uso esclusivo per fini di ricerca. Inoltre, agli insegnanti è stata richiesta la media dei voti finale di tutte le materie per avere un indice dell'andamento scolastico di ogni studente.

### Risultati

La presente ricerca è stata condotta con l'obiettivo di analizzare il tipo di relazione esistente tra gli stili cognitivi, le convinzioni, l'ansia e la resilienza nelle attività di studio, e di valutare come questi aspetti influenzino il rendimento scolastico. A tal fine è stata svolta un'analisi di correlazione di Pearson fra i punteggi ottenuti al *Questionario sugli Stili Cognitivi*, al *Questionario sulle Convinzioni*, al *Questionario Ansia e Resilienza* e, successivamente, tra questi e la media dei voti finale in tutte le materie per ogni studente.

### *Relazione tra stili cognitivi e aspetti emotivo-motivazionali*

I risultati evidenziano che la teoria della propria intelligenza correla positivamente e in modo statisticamente significativo con tutti i costrutti motivazionali considerati (tabella 1). Nello specifico, le correlazioni interessano la teoria della propria personalità, la fiducia nella propria intelligenza e personalità, la percezione di abilità e gli obiettivi di apprendimento. Studenti che possiedono una teoria incrementale della propria intelligenza tendono a considerare la struttura della propria personalità come modificabile, dimostrano di avere una maggiore fiducia in se stessi, di percepirsi capaci di affrontare con successo i compiti e di porsi obiettivi orientati alla padronanza. Inoltre, emergono relazioni statisticamente significative tra la fiducia nella propria intelligenza e la fiducia nella propria personalità, a conferma del fatto che a un alto livello di fiducia nell'intelligenza corrisponde un alto livello di fiducia nella personalità.

Per quanto riguarda il tipo di obiettivi di apprendimento che lo studente si pone, emerge che essi correlano positivamente con la teoria implicita della propria intelligenza e della propria personalità, la fiducia nell'intelligenza e la percezione di abilità. Quindi gli studenti che preferiscono adottare obiettivi di apprendimento orientati alla padronanza tendono a possedere una teoria incrementale dell'intelligenza e della personalità, hanno una maggiore fiducia nelle proprie capacità e ritengono di riuscire a controllare e ad affrontare la situazione con successo.

I risultati, inoltre, mostrano correlazioni significative tra gli aspetti motivazionali e quelli emotivi. Nello specifico, l'ansia correla negativamente con la teoria incrementale della personalità, con la fiducia nell'intelligenza, con gli obiettivi di apprendimento; la resilienza presenta correlazioni positive sia con la teoria della personalità e la fiducia nell'intelligenza, sia con gli obiettivi di apprendimento e, inoltre, una forte correlazione negativa con l'ansia.

Infine, esaminando le correlazioni tra le convinzioni di studio e l'ansia con gli stili cognitivi, emerge che lo stile verbale presenta una relazione positiva e statisticamente significativa con la fiducia nella propria intelligenza e nella propria personalità e con la percezione di abilità. Lo stile globale correla positivamente con la fiducia nell'intelligenza e con gli obiettivi di apprendimento e negativamente con l'ansia. Si evidenzia quindi la presenza di una probabile relazione tra gli stili cognitivi e alcuni aspetti emotivo-motivazionali o, per lo meno, una tendenza verso questa direzione.

### *Relazione tra stili cognitivi e aspetti emotivo-motivazionali con il rendimento scolastico*

Dalle correlazioni presenti nella tabella 1 tra la media dei voti (si veda la colonna MV), gli stili cognitivi, le convinzioni, l'ansia e la resilienza nello studio emergono relazioni positive e statisticamente significative che interessano lo stile cognitivo verbale, la fiducia nella propria intelligenza, la percezione di abilità e gli obiettivi di apprendimento. Ciò suggerisce come all'aumentare del successo scolastico aumentino la fiducia nelle proprie capacità intellettuali, la percezione di autoefficacia nello studio, la scelta di obiettivi alla padronanza e la preferenza per uno stile di elaborazione delle informazioni di tipo verbale. Non sono invece presenti relazioni fra la prestazione scolastica e l'ansia e la resilienza, ma queste ultime sono in relazione con diversi costrutti motivazionali.

## Discussione e conclusioni

Nell'ambito della psicologia dell'apprendimento è basilare comprendere quali fattori favoriscono un processo di apprendimento efficace. Per questo motivo, la presente ricerca si propone di fornire un contributo alla comprensione delle relazioni esistenti tra gli stili cognitivi, le convinzioni di studio, l'ansia, la resilienza e il successo scolastico in studenti di scuola secondaria di 2° grado.

TABELLA 1  
**Correlazione fra aspetti misurati dal *Questionario sugli Stili Cognitivi*, dal *Questionario sulle Convinzioni*, dal *Questionario Ansia e Resilienza* e media dei voti totale nei tre Istituti (sono indicate in grassetto le correlazioni significative)**

	MV	GA	VV	TI	TP	FI	FP	PA	OA	A	R
Media voti (MV)	-										
Stile globale-analitico (GA)	.092	-									
Stile verbale-visivo (VV)	.128**	.054	-								
Teoria intelligenza (TI)	-.015	-.078	-.008	-							
Teoria personalità (TP)	-.002	.038	-.029	.210**	-						
Fiducia intelligenza (FI)	.178**	.110*	.156**	.151**	.142**	-					
Fiducia personalità (FP)	-.053	.000	.096*	.192**	.062	.348**	-				
Percezione abilità (PA)	.517**	.045	.168**	.122**	.044	.411**	.024	-			
Obiettivi apprendimento (OA)	.247**	.133**	.064	.096*	.114*	.235**	.054	.348**	-		
Ansia° (A)	-.064	-.196**	-.091	-.054	-.158*	-.266**	-.068	-.099	-.212**	-	
Resilienza° (R)	.048	.108	-.064	.028	.129*	.176**	.126	.107	.146*	-.448**	-

\*\*  $p < .01$  \*  $p < .05$ ; ° Il calcolo delle correlazioni di ansia e resilienza con gli altri aspetti misurati si basa su 238 partecipanti.

I risultati evidenziano l'importanza delle convinzioni sullo studio. Infatti emerge che la maggior parte dei costrutti motivazionali, espressi dalle credenze sullo studio, sono in relazione con la prestazione scolastica. Nello specifico, a una maggiore fiducia nelle proprie capacità intellettuali, a una superiore percezione di competenza scolastica e alla scelta di obiettivi alla padronanza si accompagnano risultati scolastici superiori. Questo risultato è in linea con gran parte della letteratura sull'argomento (Hsieh, Sullivan e Guerra, 2007; Moè, 2010; Pajares e Urdan, 2006), la quale dimostra che gli studenti che si percepiscono autoefficaci, cioè in grado di affrontare con successo il compito, mossi dal desiderio di apprendere e incrementare le proprie competenze, sono maggiormente in grado di regolare il proprio apprendimento con conseguenze positive sul rendimento scolastico. Non sono state trovate, invece, correlazioni significative fra la teoria

implicita della propria intelligenza e il rendimento scolastico. Questo suggerisce che non necessariamente avere una teoria incrementale si associa in maniera diretta a un buon rendimento scolastico e che potrebbe esserci una relazione mediata da altri fattori (Burnette et al., 2013). Infatti, la teoria dell'intelligenza è strettamente legata agli altri costrutti motivazionali e questo suggerisce che essa potrebbe essere indirettamente in relazione con la prestazione scolastica, tramite la mediazione di altri aspetti come la fiducia nella propria intelligenza, gli obiettivi di apprendimento e la percezione di abilità. Questi ultimi presentano una correlazione significativa sia con il rendimento scolastico sia con la teoria dell'intelligenza. Anche se questi risultati offrono molti spunti di riflessione, le relazioni tra i vari aspetti motivazionali (e l'eventuale mediazione di alcuni di essi) e il rendimento scolastico meritano di essere meglio indagati con ricerche successive.

Relativamente alle emozioni che possono manifestarsi nel contesto scolastico si è scelto di considerare l'ansia, in quanto riveste una particolare importanza sia per la sua frequenza che per le sue conseguenze, e la resilienza per spiegare il comportamento di studenti che, nonostante ripetute difficoltà, mantengono la motivazione e il desiderio di riuscire. Le relazioni tra le emozioni, la motivazione e il rendimento scolastico, ben documentate dalla letteratura (Daniels et al., 2009; Mega, Ronconi e De Beni, 2014; Pekrun, Elliot e Maier, 2009), sono confermate dai nostri risultati. Essi, infatti, evidenziano l'influenza esercitata da questi due costrutti sui diversi aspetti della motivazione ad apprendere. L'ansia influenza negativamente la fiducia nella propria intelligenza e gli obiettivi di apprendimento, maggiormente orientati alla prestazione piuttosto che alla padronanza; inoltre porterebbe a riconoscersi principalmente in uno stile di tipo analitico, in cui si privilegiano gli aspetti più specifici e i dettagli. Al contrario, la resilienza ha un effetto positivo sulle credenze nelle proprie capacità e sulle scelte di obiettivi alla padronanza, con un basso livello d'ansia esperito durante lo studio. Tuttavia, ansia e resilienza non sono in relazione con il successo scolastico. Quindi, anche in questo caso (come per le teorie dell'intelligenza), si può ipotizzare che la relazione tra aspetti emotivi e successo scolastico possa essere mediata da specifiche convinzioni sullo studio.

Degne di nota sono anche le correlazioni trovate tra gli stili cognitivi e le convinzioni; il quadro che emerge è quello di una maggiore efficacia degli stili verbale e globale nel sostenere la motivazione ad apprendere. Va notato che lo stile cognitivo di tipo verbale è il solo stile che si associa a una migliore prestazione scolastica. Tuttavia, è difficile sostenere che uno stile cognitivo sia in assoluto preferibile a un altro, dato che i vantaggi di uno in una situazione possono diventare i limiti dello stesso in un'altra. Sarebbero, quindi, necessari ulteriori studi che approfondiscano il ruolo degli stili cognitivi in relazione alle altre variabili implicate nel processo di apprendimento.

Un importante argomento di dibattito nella letteratura riguarda la necessità di una corrispondenza tra stili di apprendimento e stili didattici per promuovere un apprendimento efficace (Nicholls, 2002; Pashler et al., 2008). Attualmente c'è un certo accordo nel sostenere che maggiore enfasi dovrebbe essere rivolta allo sviluppo di una buona flessibilità cognitiva, da parte dello studente, nella scelta dello stile cognitivo da adeguare alle richieste dell'ambiente. Quindi questi risultati suggeriscono che gli stili cognitivi, in relazione agli aspetti emotivo-motivazionali, possono avere un ruolo centrale nel rendimento degli studenti, influenzandosi vicendevolmente con importanti effetti sulla prestazione scolastica.

Complessivamente i risultati della presente ricerca suggeriscono l'importanza di potenziare e sviluppare le convinzioni funzionali all'apprendimento (come teorie incrementali, obiettivi di padronanza e percezione di abilità), stimolare aspetti emotivi positivi nei confronti dello studio e rafforzare la capacità di essere resilienti per affrontare in modo adeguato le difficoltà che possono presentarsi durante il percorso scolastico.

Nel processo di apprendimento assume un ruolo importante la metacognizione, intesa come l'insieme delle conoscenze possedute dallo studente sulle proprie abilità cognitive e il controllo che egli è in grado di esercitare su di esse. La letteratura scientifica riconosce l'importanza dei percorsi di potenziamento su base metacognitiva, anche nell'ambito scolastico, per l'acquisizione di consapevolezza dei processi coinvolti nello studio, delle strategie, delle convinzioni ed emozioni implicate, dei vari stili cognitivi coinvolti nell'apprendimento anche in funzione del materiale da studiare (Friso et al., 2012; De Beni et al., in corso di stampa).

Nello specifico, affinché gli studenti acquisiscano consapevolezza e controllo sui propri processi di apprendimento, gli insegnanti potrebbero predisporre delle attività volte a favorire negli studenti una riflessione di tipo metacognitivo sulle proprie convinzioni, sugli obiettivi posseduti, sugli stili



attributivi e sulla percezione delle proprie abilità. Una modalità potrebbe essere quella di organizzare delle discussioni guidate in gruppo e, successivamente, condivise con l'intera classe e gli insegnanti, stimolate anche dall'uso di schede di lavoro con esempi pratici e attività su pensieri, atteggiamenti ed emozioni che possono accompagnare delle tipiche situazioni scolastiche. È importante favorire l'espressione del vissuto emotivo e aiutare i ragazzi a riflettere sulle spiegazioni date ai propri successi e insuccessi e sui legami tra queste e gli aspetti emotivi. Ciò rappresenta un punto di partenza per far capire loro quanto i pensieri possano incidere sulle emozioni e sulla motivazione. Allo stesso tempo sarebbe opportuno aiutare gli studenti a riflettere sulle loro modalità di affrontare i compiti di apprendimento al fine di imparare a usare le strategie appropriate e gli stili cognitivi in modo flessibile, sviluppando la capacità di discriminare le situazioni in cui è più vantaggioso utilizzare uno stile piuttosto che un altro.

Anche per gli insegnanti possono essere previsti alcuni percorsi di riflessione sulle proprie credenze e la propria motivazione sia per essere di esempio sia per fornire un valido sostegno ai ragazzi per farli diventare consapevoli del proprio processo di apprendimento e consentirgli di controllarlo (Pazzaglia et al., 2002; Friso, Moè e Pazzaglia, 2005).

Per concludere, avere strumenti che valutano le abilità di studio come quelli proposti nella batteria AMOS – Nuova Edizione (De Beni et al., 2014) è molto importante, ma allo stesso tempo è fondamentale che gli insegnanti e gli operatori sostengano l'apprendimento e il suo potenziamento soprattutto riguardo gli aspetti che risultano in difficoltà.

Ringraziamenti

Si ringraziano il Dirigente Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore «Einaudi» di Porto Sant'Elpidio, i docenti che hanno reso possibile la somministrazione dei questionari e tutti i ragazzi che hanno collaborato alla realizzazione di questa ricerca.

## Bibliografia

- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Barron K.E. e Harachiewicz J.M. (2001), *Achievement goals and optimal motivation. Testing multiple goals model*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 80, pp. 706-722.
- Burnette J.L., O'Boyle E.H., VanEpps E.M., Pollack J.M. e Finkel E.J. (2013), *Mind-sets matter. A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation*, «Psychological Bulletin», vol. 139, pp. 655-701.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. e Meneghetti C. (2005), *AMOS 8-15: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Daniels L.M., Stupnisky R.H., Pekrun R., Haynes T.L., Perry R.P. e Newall N.E. (2009), *A longitudinal analysis of achievement goals. From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes*, «Journal of Educational Psychology», vol. 101, pp. 948-963.
- De Beni R., Moè A. e Rizzato R. (2003), *Lo studio all'università. Caratteristiche e modalità di promozione*, «Giornale Italiano di Psicologia», vol. 30, n. 2, pp. 63-81.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi C., Meneghetti C., Fabris M., Zamperlin C. e De Min Tona G. (2014), *AMOS Nuova Edizione: Abilità e motivazione allo studio. Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*, Trento, Erickson.
- De Beni R., Zamperlin C., Fabris M. e Meneghetti C. (in corso di stampa), *Potenziare le abilità di studio all'università. Linee guida per l'operatore e attività per gli studenti*, Trento, Erickson.
- Dweck C.S. (2003), *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Erickson.
- Elliot A.J. e Pekrun R. (2007), *Emotion in the hierarchical model of approach-avoidance achievement motivation*. In P.A. Schutz e R. Pekrun (a cura di), *Educational psychology series*, San Diego, CA, Elsevier Academic Press, pp. 57-73.
- Evans C. e Waring M. (2009), *The place of cognitive style in pedagogy. Realising potential in practice*. In L.F. Zhang e R.J. Sternberg (a cura di), *Perspectives on the nature of intellectual styles*, New York, Springer, pp. 169-208.

- Friso G., Moè A. e Pazzaglia F. (2005), *Perché (non) mi piace la scuola. Come acquisire un atteggiamento positivo verso lo studio*, Trento, Erickson.
- Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R. e Cornoldi C. (2012), *Studio efficace per i ragazzi con DSA. Un metodo in 10 incontri*, Trento, Erickson.
- Gully S. e Chen G. (2010), *Individual differences, attribute-treatment interactions, and training outcomes*. In S.W.J. Kozlowski e E. Salas (a cura di), *Learning, training, and development in organizations*, New York, Routledge, pp. 3-22.
- Hsieh P.H., Sullivan J.R. e Guerra N.S. (2007), *A closer look at college students. Self-efficacy and goal orientation*, «Journal of Advanced Academics», vol. 18, pp. 454-476.
- Kozhevnikov M., Evans C. e Kosslyn M.K. (2014), *Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition. A modern synthesis and applications in education, business, and management*, «Psychological Science in the Public Interest», vol. 15, n. 1, pp. 3-33.
- Kumar S. e Jagacinski C.M. (2006), *Imposters have goals too. The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory*, «Personality and Individual Differences», vol. 40, pp. 147-157.
- Linnenbrink E.A. e Pintrich P.R. (2002), *Achievement goal theory and affect. An asymmetrical bidirectional model*, «Educational Psychologist», vol. 37, pp. 69-78.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson.
- McGregor H.A. e Elliot A.J. (2002), *Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 94, pp. 381-395.
- Mega C., Ronconi L. e De Beni R. (2014), *What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement*, «Journal of Educational Psychology», vol. 106, pp. 121-131.
- Meneghetti C., Labate E., Grassano M., Ronconi L. e Pazzaglia F. (2014), *The role of visuospatial and verbal abilities, styles and strategies in predicting visuospatial description accuracy*, «Learning and Individual Differences», vol. 36, pp. 117-123.
- Moè A. (2010), *La motivazione*, Bologna, il Mulino.
- Nicholls G. (2002), *Developing teaching and learning in higher education*, London, Routledge.
- Pajares F. e Urdan T. (2006), *Adolescent self-efficacy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Pashler H., McDaniel M., Rohrer D. e Bjork R. (2008), *Learning styles. Concepts and evidence*, «Psychological Science in the Public Interest», vol. 9, n. 3, pp. 105-119.
- Pazzaglia F., Moè A., Friso G. e Rizzato R. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Trento, Erickson.
- Pekrun R., Elliot A.J. e Maier M.A. (2009), *Achievement goals and achievement emotions. Testing a model of their joint relations with academic performance*, «Journal of Educational Psychology», vol. 101, pp. 115-135.
- Pressley M., Woloshyn V., Burkell J., Cariglia-Bull T., Lysynchuk L., McGoldrick J., Schneider B., Snyder B. e Symons S. (1995), *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance* (2nd ed.), Cambridge, MA, Brookline Books.
- Senko C., Hulleman C.S. e Harackiewicz J.M. (2011), *Achievement goal theory at the crossroads. Old controversies, current challenges, and new directions*, «Educational Psychologist», vol. 46, pp. 26-47.
- Spinath B. e Steinmayr R. (2012), *The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation*, «Journal of Educational Psychology», vol. 104, pp. 1135-1148.
- Steinmayr R. e Spinath B. (2009), *The importance of motivation as a predictor of school achievement*, «Learning and Individual Differences», vol. 19, pp. 80-90.
- Tanaka A. e Yamauchi H. (2001), *A model for achievement motives, goal orientations, intrinsic interest, and academic achievement*, «Psychological Reports», vol. 88, pp. 123-135.
- Urdan T. (2004), *Predictors of academic self-handicapping and achievement. Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture*, «Journal of Educational Psychology», vol. 96, pp. 251-264.
- Van Etten S., Pressley M. e Freebern G. (1998), *An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation*, «European Journal of Educational Psychology», vol. 13, pp. 105-130.
- Zusho A., Pintrich P.R. e Cortina K.S. (2005), *Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students*, «Learning and Individual Differences», vol. 15, pp. 141-158.