

Strategie di autoregolazione ed emozioni legate allo studio: un intervento per la promozione delle abilità di studio con gruppi di studenti universitari

Carolina Mega (Università)

Chiara Meneghetti (Università di Padova)

Rossana De Beni (Università di Padova)

1. Introduzione. In questi anni la ricerca psicologica ha preso in esame le abitudini di studio degli studenti universitari e ha cercato di mettere in luce le relazioni tra il modo di studiare e il rendimento accademico allo scopo di descrivere gli aspetti strategici, metacognitivi, motivazionali che caratterizzano lo studente di successo.

È stato dimostrato che gli studenti di successo sono flessibili nella scelta delle strategie (Wood, Motz e Willoughby, 1998), preferiscono adottare strategie basate sulla schematizzazione ed elaborazione personale del materiale piuttosto che strategie guidate dal testo (Ley e Young, 1998), mettono in atto molteplici comportamenti che facilitano uno studio strategico e motivato, adattando le proprie conoscenze e abilità alle diverse situazioni (Moè e De Beni, 2000; Chemers, Hu e Garcia, 2001), sono più metacognitivi (De Beni, Moè e Rizzato, 2003; Moè e De Beni, 2003; Pressley, Yokoi, Van Meter, Van Etten e Freebern, 1997), hanno una buona autoregolazione della propria attività di studio (Hofer, Yu e Pintrich, 1998), sono più organizzati (Moè e De Beni, 2000) e più abili nella valutazione della propria preparazione (Drew

e Watkins, 1998). Presentano inoltre uno stile attributivo centrato sull'impegno (Sinkavich, 1994; Moè e De Beni, 2002), si pongono principalmente obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Archer, 1994; Dweck, 1999), hanno alti livelli di motivazione intrinseca (Albaili, 1997) e di autoefficacia (Wolters, 1998).

Altri studi hanno dimostrato come le emozioni legate allo studio svolgano un ruolo importante nel processo di apprendimento e siano strettamente collegate agli aspetti cognitivi e motivazionali (Hareli e Weiner, 2002; Boekaerts, 2003; Pekrun, Goetz, Titz, e Perry, 2002). Infatti è stato dimostrato che le reazioni emotive provate dallo studente sono un elemento essenziale per comprendere numerose variabili cognitivo-motivazionali (Boekaerts, 2003; Turner, Husman e Schallert, 2002) connesse all'apprendimento e contribuiscono a spiegare il successo nello studio a livello accademico (Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato e De Beni, 2007).

Fredrickson (2001) ha evidenziato che le emozioni positive, provate in stretta associazione a quelle negative, possono annullare gli effetti dannosi che queste ultime hanno sulla prestazione e questo tipo di bilanciamento sa-

rebbe in grado di predire il successo nello studio universitario. Infatti gli studenti in regola con gli esami, pur riportando emozioni negative, vivono maggiori emozioni positive nei confronti dello studio (Mega *et al.*, 2007).

Inoltre gli studenti che riportano emozioni positive usano strategie flessibili e creative, quali l'organizzazione e l'elaborazione del materiale, mentre coloro che provano in prevalenza emozioni negative si limitano ad utilizzare strategie più rigide e superficiali (Pekrun *et al.*, 2002). Le emozioni positive dirigono l'attenzione dello studente verso il compito e sostengono un approccio autoregolato nello studio, come il monitoraggio e l'autovalutazione del proprio modo di studiare, facilitando l'apprendimento e la prestazione.

Partendo da tali premesse teoriche l'equipe del SAP-DSA (Servizio di Assistenza Psicologica per gli studenti dell'Università degli Studi di Padova per le Difficoltà di Studio e Apprendimento) ha sviluppato una modalità di intervento per la promozione delle abilità di studio con gruppi di studenti universitari (De Beni e Moè, 1997; De Beni e Rizzato, 2002). La finalità dei gruppi di studio organizzati dal SAP-DSA è di migliorare o di perfezionare il metodo di studio degli studenti al fine di renderlo meno dispendioso e più efficace. Vengono favorite e incoraggiate da una parte la riflessione e la discussione sui diversi ambiti dell'apprendimento, dall'altra l'analisi e l'approfondimento delle abitudini e dei comportamenti di studio. La metodologia di lavoro si basa su un approccio di tipo metacognitivo che mira a sviluppare negli studenti maggiore consapevolezza e controllo circa le strategie di studio da loro adottate e la loro efficacia, allo scopo di aiutarli ad individuare i punti di forza e di debolezza del proprio modo di studiare.

Con il presente lavoro si intende analizzare se tale intervento metacognitivo può da una parte aiutare lo studente a migliorare il suo metodo di studio rendendolo più autonomo, flessibile e consapevole, e dall'altra portarlo a vivere positivamente il proprio ruolo di studente, riportando piacere e interesse nell'apprendimento.

2. Metodo

2.1. Partecipanti. Sono stati presi in considerazione due gruppi di studio che si svolgono nello stesso anno accademico, e da questi sono stati selezionati, in base alla frequenza agli incontri, 22 studenti (10 maschi e 12 femmine): 16 studenti sono stati presenti a tutti i sei incontri, 5 a cinque, e 1 a tre. Tali studenti afferiscono a differenti corsi di laurea dell'Università di Padova, e in particolare 1 all'area giuridica, 4 alla letteraria, 5 alla medica, 9 alla scientifica, 4 alla psicologica. L'età degli studenti ha una media di 25.68 (DS = 4.43) ed è compresa tra i 19 e i 35 anni. Rispetto all'anno di corso 4 studenti sono iscritti al primo anno, 1 al secondo, 5 al terzo, 3 al quarto, 2 al quinto, 6 fuori corso e 1 ad un master.

2.2. Materiale

Questionario Autovalutativo del SAP-DSA

Il Questionario Autovalutativo presentato agli utenti del SAP-DSA include: a) una scheda informativa in cui vengono richiesti agli studenti alcuni dati personali (genere ed età) ed informazioni circa la precedente e attuale carriera scolastica (tipo e voto di maturità, anno di iscrizione, corso di laurea, esami sostenuti, media ottenuta); b) il Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio (QAES) (Mega *et al.*, 2007) composto da 72 item che presentano diverse emozioni positive e negative, quali rabbia, vergogna, sfida, curiosità, riferite al sé (26 emozioni che lo studente riporta verso se stesso), all'attuale rendimento scolastico (26 emozioni che riguardano i propri risultati accademici), all'attività di studio (20 emozioni provate durante lo studio) in cui si richiede agli studenti di indicare con quale frequenza provano ognuna delle 72 emozioni (da 1 = «mai» a 5 = «sempre»); c) il Modo di studiare, una sezione composta da 10 item che indagano le strategie di studio (organizzazione, ripasso, elaborazione personale, flessibilità, concentrazione), le abilità di base nello studio (velocità di lettura, comprensione, memorizzazione), gli aspetti motivazionali (interesse

per lo studio, motivazione) in cui viene chiesto agli studenti di pensare al proprio modo di studiare e di valutare ognuno dei dieci aspetti in base ad una scala da 1 = «del tutto inadeguato» a 5 = «ottimo»; d) altre sezioni che analizzano le teorie dell'intelligenza dello studente, il tipo di attribuzione formulata rispetto ai propri successi e fallimenti, le strategie di coping utilizzate.

Questionario di Autoregolazione

Il Questionario di Autoregolazione (QA) (Moè e De Beni, 2000), composto da 30 item, indaga tre aspetti del comportamento autoregolato nello studio: l'organizzazione, l'elaborazione personale e l'autovalutazione della propria attività di studio. Per ciascuna delle tre strategie autoregolative vengono riportate dieci affermazioni che sono collegate in maniera positiva o negativa all'aspetto considerato, quali per esempio in relazione all'autovalutazione «Quando non ho studiato abbastanza, ne sono consapevole» (positiva) e «Mi è capitato più di una volta di prendere un brutto voto che non mi attendevo» (negativa). Allo studente viene chiesto di valutare ogni affermazione in base ad una scala da 1 «mai» a 5 «sempre».

2.3. Procedura. A tutti gli studenti è stato chiesto di compilare il Questionario Autovalutativo del SAP-DSA quando si sono presentati per la prima volta al servizio.

Per quanto riguarda la modalità di accesso ai gruppi di studio 18 studenti hanno avuto un colloquio preliminare al fine di stabilire se le difficoltà da loro riportate potessero essere utilemente affrontate all'interno di tali gruppi, mentre 4 studenti, già in fase di consulenza presso il servizio, sono stati invitati a partecipare agli incontri alla luce delle problematiche emerse.

I gruppi di studio si sono articolati in sei incontri settimanali di un'ora e mezza ciascuno, in cui sono stati affrontati e discussi i seguenti aspetti: 1. l'organizzazione dell'attività di studio; 2. le strategie di comprensione; 3. le strategie di memoria; 4. le strategie di studio; 5. la motivazione; 6. il ripasso e le strategie di preparazione all'esame.

Ogni incontro veniva gestito da un diverso componente dell'equipe, scelto in base alle specifiche competenze cliniche e di ricerca, mentre era sempre presente a tutte le riunioni uno stesso tutor con la funzione di stendere un verbale di ogni incontro, di informare i vari relatori dell'andamento del gruppo e di farsi portavoce delle richieste di approfondimento emerse dagli studenti.

All'inizio di ogni incontro i partecipanti venivano invitati a compilare un questionario autovalutativo relativo all'aspetto preso in esame, poi veniva richiesto loro di riflettere su quanto emerso riportando degli esempi personali, ed infine venivano presentati e analizzati comportamenti e strategie utili per migliorare l'abilità considerata. In ciascuna di queste fasi veniva favorita la discussione tra i partecipanti al fine di aiutarli a ridimensionare eventuali cattive abitudini di studio e a sviluppare un metodo personale di apprendimento.

Alla fine dei sei incontri tutti gli studenti sono stati invitati a ritornare al servizio per compilare di nuovo il Questionario Autovalutativo del SAP-DSA e il QA.

Va sottolineato che solo a 11 studenti, appartenenti al primo gruppo di studio, è stato possibile sottoporre il Questionario di Autoregolazione sia all'inizio che alla fine degli incontri, mentre a quelli del secondo gruppo solo all'inizio.

3. Risultati. Per verificare se la partecipazione ai gruppi di studio, impostati su un approccio di tipo metacognitivo, avesse aiutato gli studenti sia a migliorare la propria modalità di apprendimento, sia a vivere più positivamente il proprio ruolo di studente, sono stati analizzati tre aspetti: le emozioni legate allo studio, il modo di studiare e le strategie di autoregolazione.

Per quanto riguarda il QAES sono state prese in considerazione nel loro complesso le emozioni negative e positive legate allo studio. È stata condotta un'Analisi della Varianza a misure ripetute 2 (prima dei gruppi di studio vs. dopo i gruppi di studio) \times 2 (emozioni negative vs. emozioni positive) sulle medie dei punteggi grezzi delle emozioni negative e positive prima

TAB. 1. Media (DS) dei due indici del QAES, dei tre indici del Modo di studiare e dei tre indici del QA prima e dopo i gruppi di studio

	Indici	Prima dei gruppi di studio	Dopo i gruppi di studio
QAES	Emozioni negative	2.81 (.60)	2.68 (.57)
	Emozioni positive	2.96 (.71)	3.19 (.59)
	Strategie di studio	2.37 (.69)	2.66 (.57)
Modo di studiare	Abilità di base nello studio	2.65 (.65)	2.91 (.57)
	Aspetti motivazionali	3.11 (1.06)	3.20 (.97)
	Organizzazione	3.15 (.74)	3.57 (.70)
QA	Elaborazione personale	2.92 (.75)	3.49 (.43)
	Autovalutazione	3.60 (.47)	4.04 (.32)

e dopo l'intervento metacognitivo. È risultata significativa l'interazione tra i due fattori, $F(1,21)=8.10$, $p=.010$ (si veda tab. 1).

I confronti pianificati hanno mostrato che gli studenti al termine dei gruppi di studio provano minori emozioni negative ($t(21)=2.26$, $p=.035$) e maggiori emozioni positive ($t(21)=2.24$, $p=.036$) rispetto a quando si sono presentati al servizio.

Inoltre mentre all'inizio gli studenti riportano in eguale misura emozioni negative e positive ($t < 1$), alla fine degli incontri dichiarano di provare maggiori emozioni positive ($t(21)=2.39$, $p=.026$).

In riferimento al «Modo di studiare» sono stati considerati tre indici: le strategie di studio, le abilità di base nello studio e gli aspetti motivazionali. Sono state condotte tre distinte Analisi della Varianza a misure ripetute (prima dei gruppi di studio vs. dopo i gruppi di studio) sui valori medi di ciascun indice. I risultati hanno evidenziato un effetto significativo dei due indici: strategie di studio, $F(1,21)=6.54$, $p=.018$ e abilità di base nello studio, $F(1,21)=4.61$, $p=.044$ (si veda tab. 1). Alla fine dell'intervento metacognitivo gli studenti dichiarano di sentirsi maggiormente soddisfatti delle proprie strategie di studio, come il ripasso e la flessibilità, e si percepiscono più capaci nelle abilità di base legate all'apprendimento, quali la comprensione e la memorizzazione.

Rispetto al QA, sono stati presi in considerazione i tre indici: organizzazione, elaborazione personale e autovalutazione della propria attività di studio. I risultati dell'Analisi della Varianza a misure ripetute 2 (prima dei gruppi di studio

vs. dopo i gruppi di studio) $\times 3$ (organizzazione vs. elaborazione personale vs. autovalutazione) hanno mostrato l'effetto principale dei due fattori, rispettivamente con $F(1,10)=19.32$, $p < .001$ e con $F(2,20)=4.25$, $p=.029$. Emerge che dopo aver partecipato ai gruppi di studio ($M=3.70$, $DS=.30$) gli studenti dimostrano di avere una migliore consapevolezza strategica rispetto a prima di iniziare l'intervento metacognitivo ($M=3.22$, $DS=.40$), in quanto sanno maggiormente riconoscere quali sono quelle strategie di autoregolazione che permettono loro di raggiungere una modalità di apprendimento più autonoma, flessibile e consapevole. Inoltre i confronti a coppie evidenziano che rispetto alle strategie autoregolative gli studenti si dimostrano più abili nel saper valutare la propria preparazione ($M=3.82$, $DS=.33$) mentre hanno più difficoltà ad elaborare in maniera personale il materiale di studio ($M=3.21$, $DS=.50$).

4. Conclusioni. In questo lavoro viene presa in esame l'esperienza di due gruppi di studio organizzati dal SAP-DSA e rivolti a studenti universitari. Tali gruppi hanno lo scopo di promuovere negli studenti le abilità di studio e di migliorare la loro consapevolezza metacognitiva sul proprio modo di studiare. Scopo del presente lavoro è stato quello di analizzare se la partecipazione a tali gruppi abbia aiutato gli studenti a migliorare la loro riflessione sulle proprie abitudini di studio e sulla bontà delle strategie adottate, e se tale esperienza abbia anche contribuito a farli vivere in modo più positivo il loro ruolo di studenti.

Dopo l'intervento metacognitivo gli studenti dimostrano una maggiore consapevolezza dell'importanza che assumono le varie strategie, quali la flessibilità, il ripasso, l'organizzazione, nei processi di apprendimento e di memorizzazione. Sanno maggiormente riflettere sulle loro abitudini di studio, e possiedono una maggiore capacità di saper individuare ed apprendere quelle strategie di studio e di autoregolazione più funzionali alla loro attività di studio e allo sviluppo di un metodo personale di apprendimento.

Inoltre la maggiore consapevolezza metacognitiva sul proprio modo di studiare risulta associata ad un aumento delle emozioni positive che gli studenti provano verso se stessi, i propri risultati accademici e durante lo studio. Pur riportando ancora emozioni negative, anche se in misura minore rispetto all'inizio dell'intervento metacognitivo, provano maggiormente emozioni positive, ed è proprio questo adeguato bilanciamento tra le due emozioni, come evidenziato da Fredrickson (2001), che può stimolare gli studenti ad affrontare con successo la propria carriera universitaria. Le emozioni positive sembrano quindi sostenere un atteggiamento efficace e produttivo verso lo studio stimolando gli studenti ad applicarsi con impegno nel loro percorso universitario.

In conclusione tale lavoro sottolinea l'importanza di creare e proporre interventi che aiutino gli studenti ad individuare i punti deboli e i punti di forza nella propria modalità di apprendimento, a ridimensionare eventuali cattive abitudini di studio, derivate spesso da una scarsa riflessione sul modo migliore per studiare, e a sviluppare un metodo di studio autonomo, flessibile e consapevole che li permetta di sentirsi protagonisti del proprio apprendimento e di vivere positivamente la propria condizione di studente.

L'esperienza è stata realizzata all'interno delle attività del SAP-DSA (Servizio di Assistenza Psicologica per gli studenti dell'Università degli Studi di Padova per le Difficoltà di Studio e Apprendimento). In particolare si ringraziano Mara Fabris, Angelica Moè, Francesca Pazzaglia, Roberta Rizzato, Anna Re e Claudia Zamperlin che hanno condotto gli incontri dei gruppi di studio.

Riferimenti bibliografici

- Albaili, M.A. (1997). Differences among low-, average- and high-achieving college students on learning and study strategies. *Educational Psychology*, 17, 171-177.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Boekaerts, M. (2003). Towards a model that integrates motivation, affect and learning. *British Journal of Educational Psychology (Monograph Series II, Part 2)*, 173-189.
- Chemers, M.M., Hu, L., Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- De Beni, R., Moè, A. (1997). Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 433-440.
- De Beni, R., Moè, A., Rizzato, R. (2003). Lo studio all'università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30, 63-81.
- De Beni, R., Rizzato, R. (2002). Lo studio all'Università. Le difficoltà di studio e il rischio di abbandono visti dall'osservatorio S.A.P. (Servizio di Assistenza Psicologica per studenti universitari). Padova: CLEUP.
- Drew, P.Y., Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Fredrickson, B.L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Hareli, S., Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*, 37, 183-193.

- Hofer, B.K., Yu, S.L., Pintrich, P.R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D.H. Schunk e B.J. Zimmerman (a cura di), *From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, pp. 57-85.
- Ley, K., Young, D.B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 42-64.
- 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, 451-463.
- Moè, A., De Beni, R. (2000). Strategie di auto-regolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, 31-44.
- Moè, A., De Beni, R. (2002). Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 6, 7-37.
- Moè, A., De Beni, R. (2003). Strategie e metodi di studio: aspetti strategici, metacognitivi e motivazionali. In O. Albanese, P.-A. Doudin e D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli, pp. 99-116.
- 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, 91-105.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., Freebern, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9, 1-38.
- Sinkavich, F.J. (1994). Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students. *Journal of Instructional Psychology*, 21, 172-182.
- Turner, J.E., Husman, J., Schallert, D.L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Educational Psychologist*, 37, 79-89.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wood, E., Motz, M., Willoughby, T. (1998). Examining students' retrospective memories of strategy development. *Journal of Educational Psychology*, 90, 698-704.

[Ricevuto il 26 aprile 2006]

[Accettato il 20 settembre 2006]

Per corrispondenza: Carolina Mega, Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova, Via Venezia 8, 35131 Padova. E-mail: carolina.mega@unipd.it.