

A surreal illustration of a child with a black cap and a red and yellow striped shirt riding a red tricycle in space. The Earth is visible below, and the background is a dark blue space filled with stars and two small planets. The text 'Motivazione e apprendimento' is overlaid on the right side of the image.

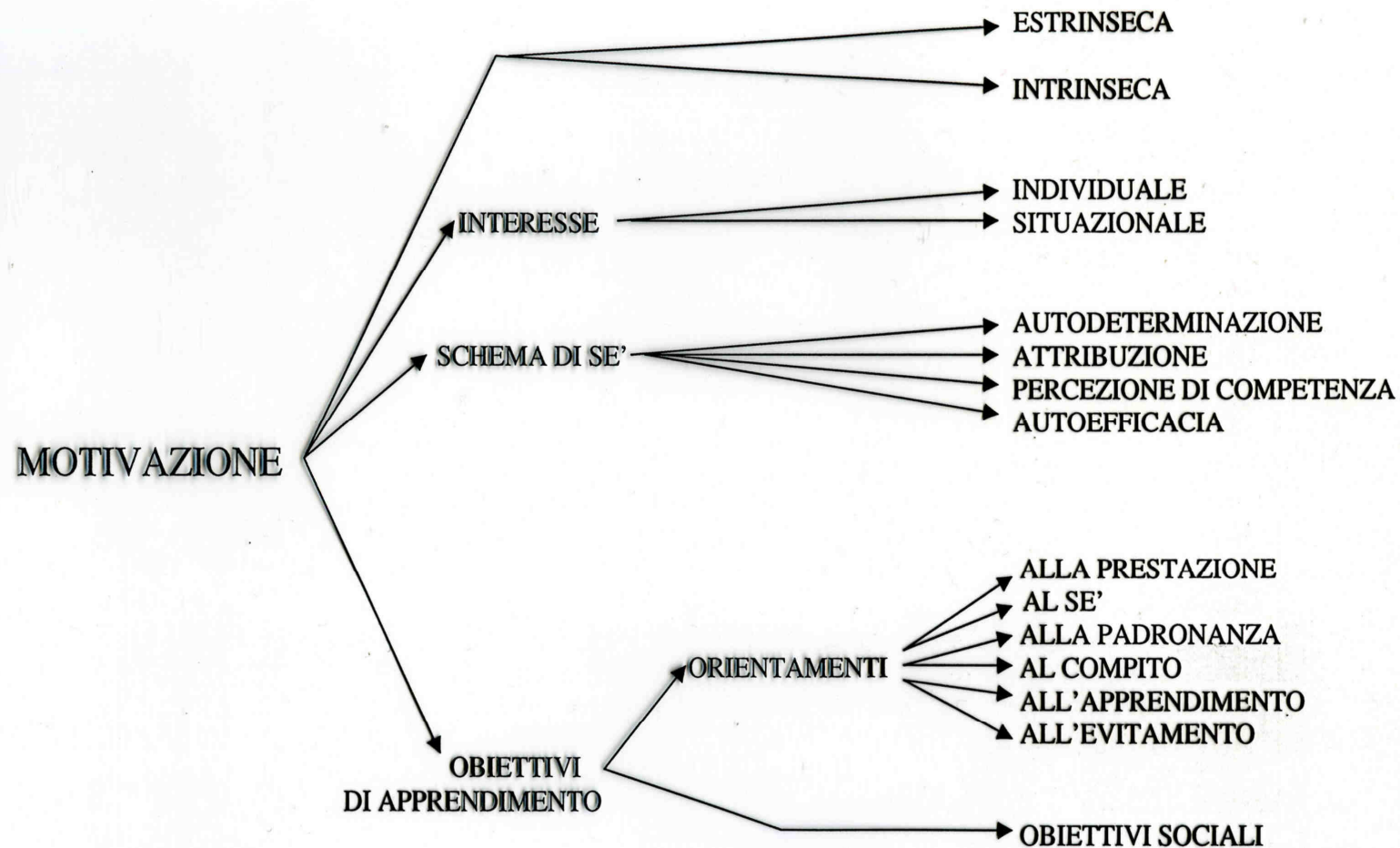
Motivazione e apprendimento

Rossana De Beni
Università di Padova

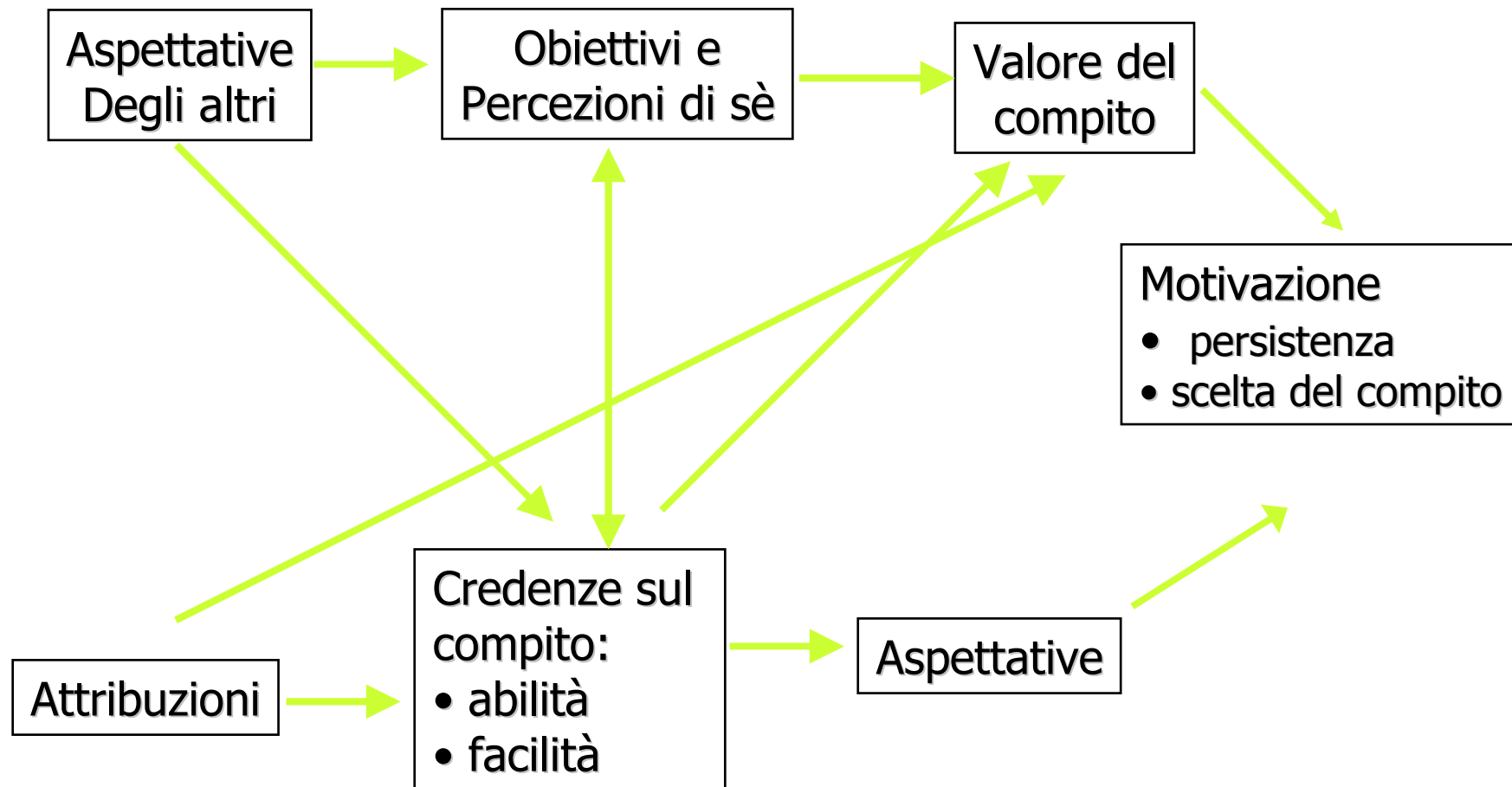
Bibliografia essenziale

- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., Psicologia Cognitiva dell'Apprendimento, Erickson
- De Beni R. e Moe' A., Motivazione e Apprendimento, Il Mulino
- De Beni R, Carretti B., Moe' A.,Pazzaglia F., Psicologia della Personalita' e delle differenze individuali, Il Mulino
- De Beni R., Cornoldi C., Moe' A., AMOS, Abilita' e motivazione allo studio, Erickson.

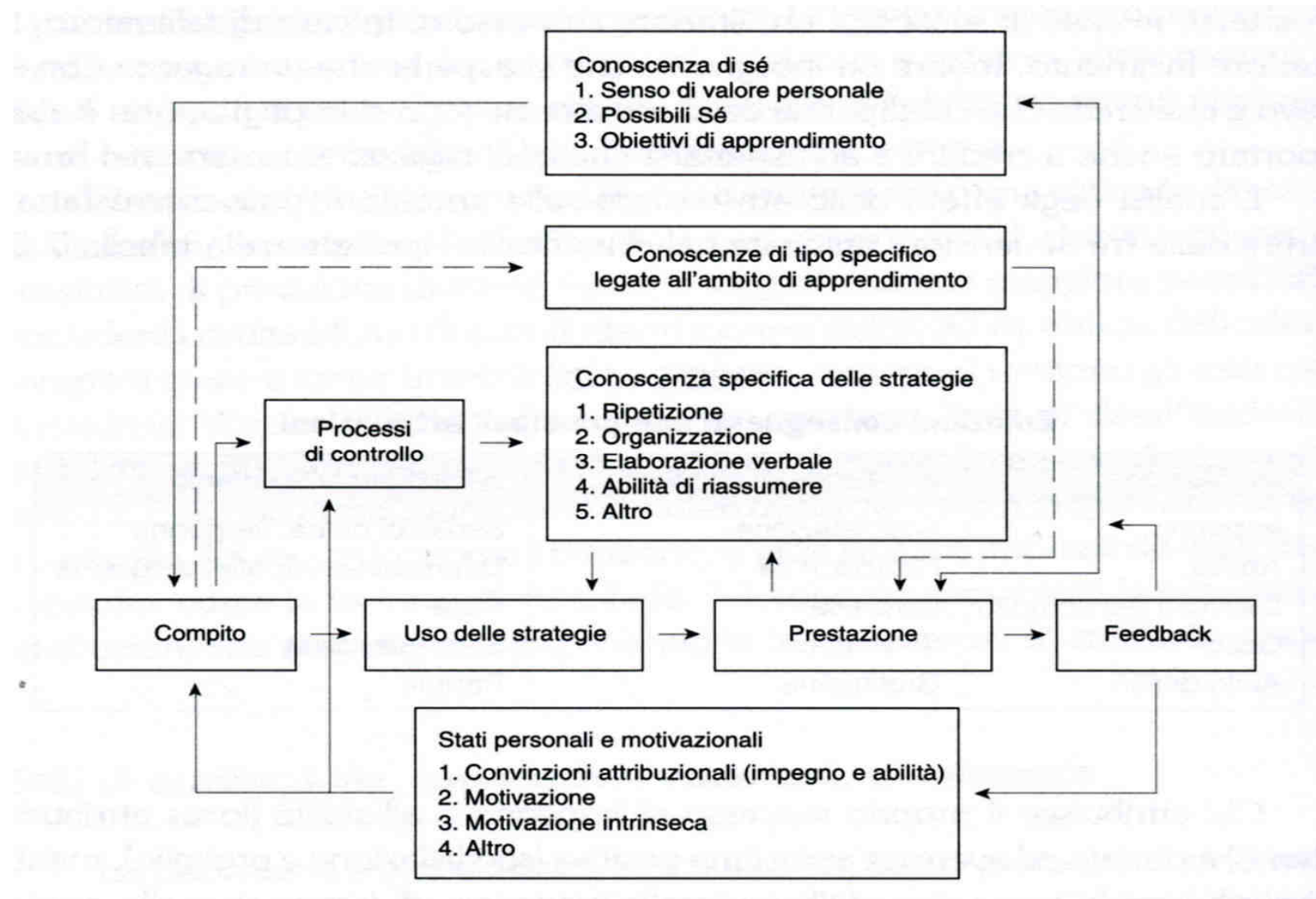
La classificazione dei termini motivazionali di Murphy e Alexander (2000)



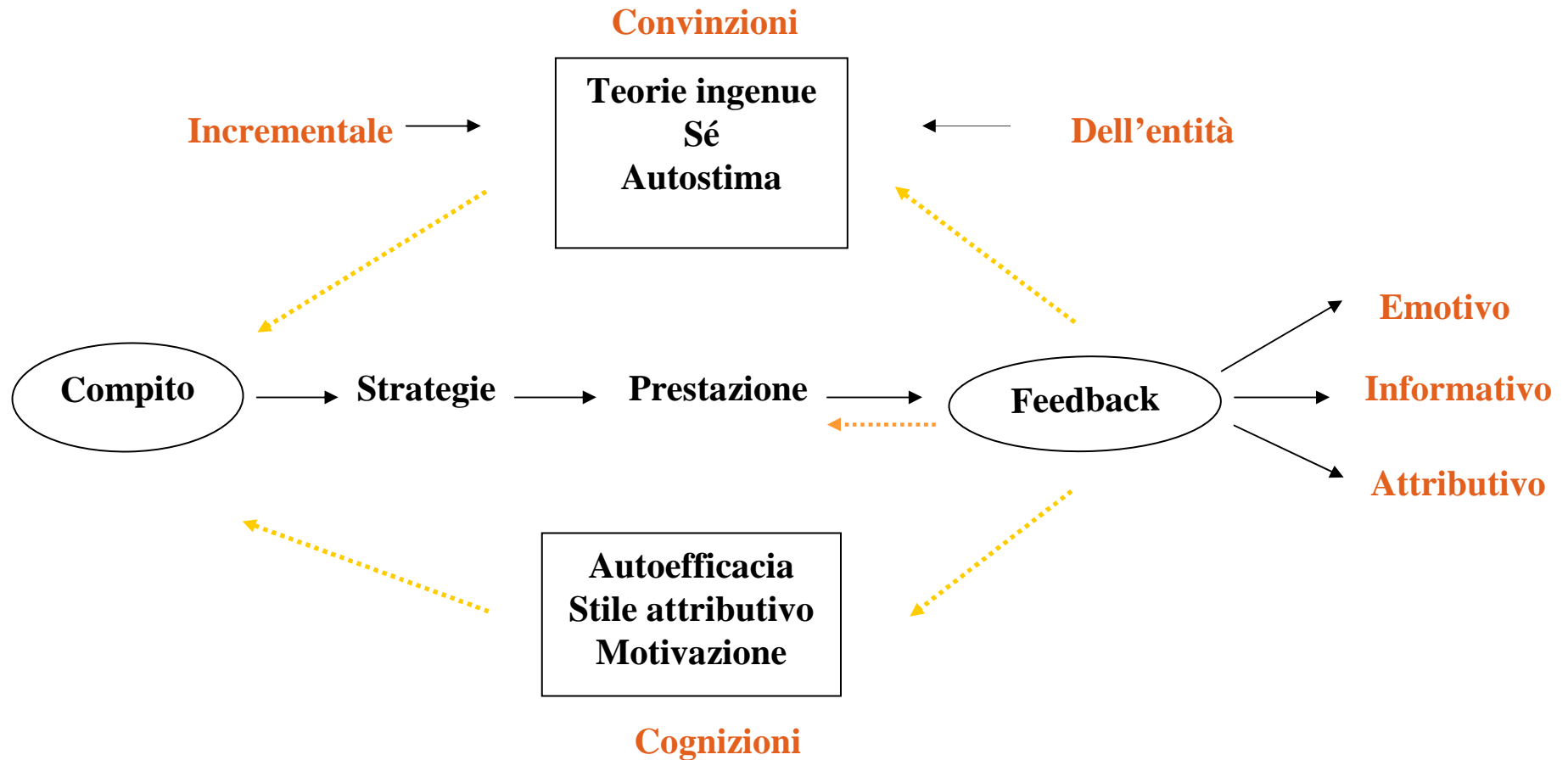
Il modello aspettative-valori di Eccles e coll 2000



Modello di Borkowski e Muthukrishna (1994)



Il feedback tra convinzioni e autostima



Cos' è il successo ?

Opzione A. E' fare tutto bene e presto, consegnare i compiti senza errori, essere preparati nelle interrogazioni

Opzione B. E' cimentarsi in compiti nuovi, diversi, in cose che ancora non si sanno o non si sanno fare. Il successo non è il risultato

Chi fa presto, bene e senza fatica non ha imparato: gli è stato assegnato un compito troppo facile per lui (Dweck, 2000)

Quanto può la motivazione spiegare le difficoltà d'apprendimento ?

Ricerca su 1165 partecipanti di cui 216 con LD
→ le componenti motivazionali predicono fino al 96% la diagnosi di LD

Sideris e coll. (2006, Journal of Learning Disabilities)

I deficit neuropsicologici spiegano dal 55% al 64% delle LD

I punteggi di intelligenza spiegano il 54% delle LD

Quale motivazione ?

La più predittiva è l'autoefficacia:

‘Quanto bene sai ‘leggere’ ‘eseguire le moltiplicazioni’ ?

Seguono gli obiettivi di apprendimento, in particolare quello all'evitamento

Una ulteriore componente importante è data dalla somma della determinazione e dell'importanza data (alla lettura, al riuscire bene in matematica...)

Tanti tipi di obiettivi alla prestazione

Gli obiettivi alla padronanza sono funzionali all'apprendimento sia per LD che non-LD

Gli obiettivi alla prestazione di tipo 'approach' ('affronto il compito per essere giudicato bravo/a, per fare meglio di xy') sono poco efficaci

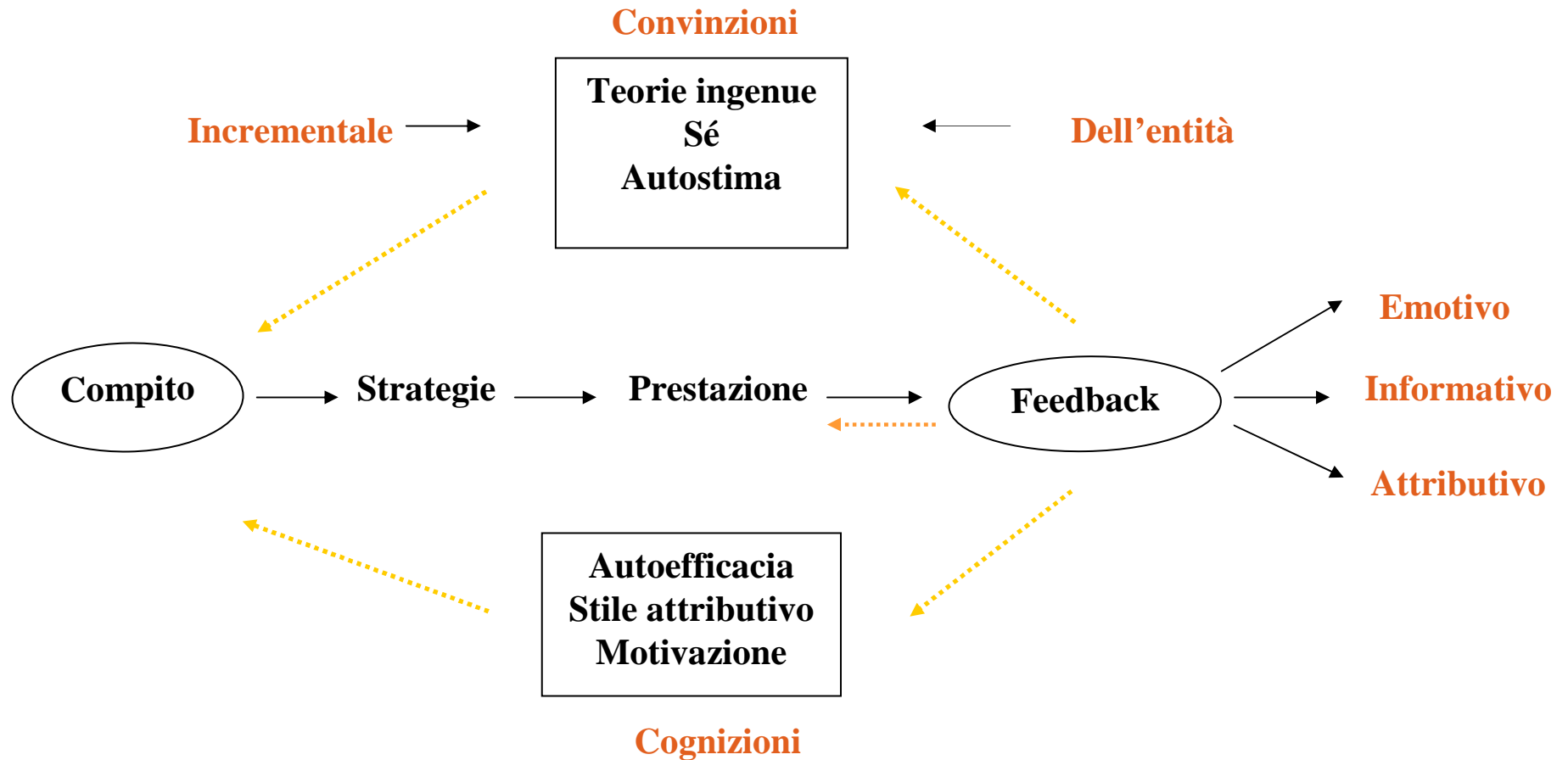
Gli obiettivi alla prestazione di tipo 'avoidance' ('evito il compito per non essere giudicato/a incapace') non sono deleteri
Sideris (2005)

Successo nell'apprendimento quali sono i possibili predittori?

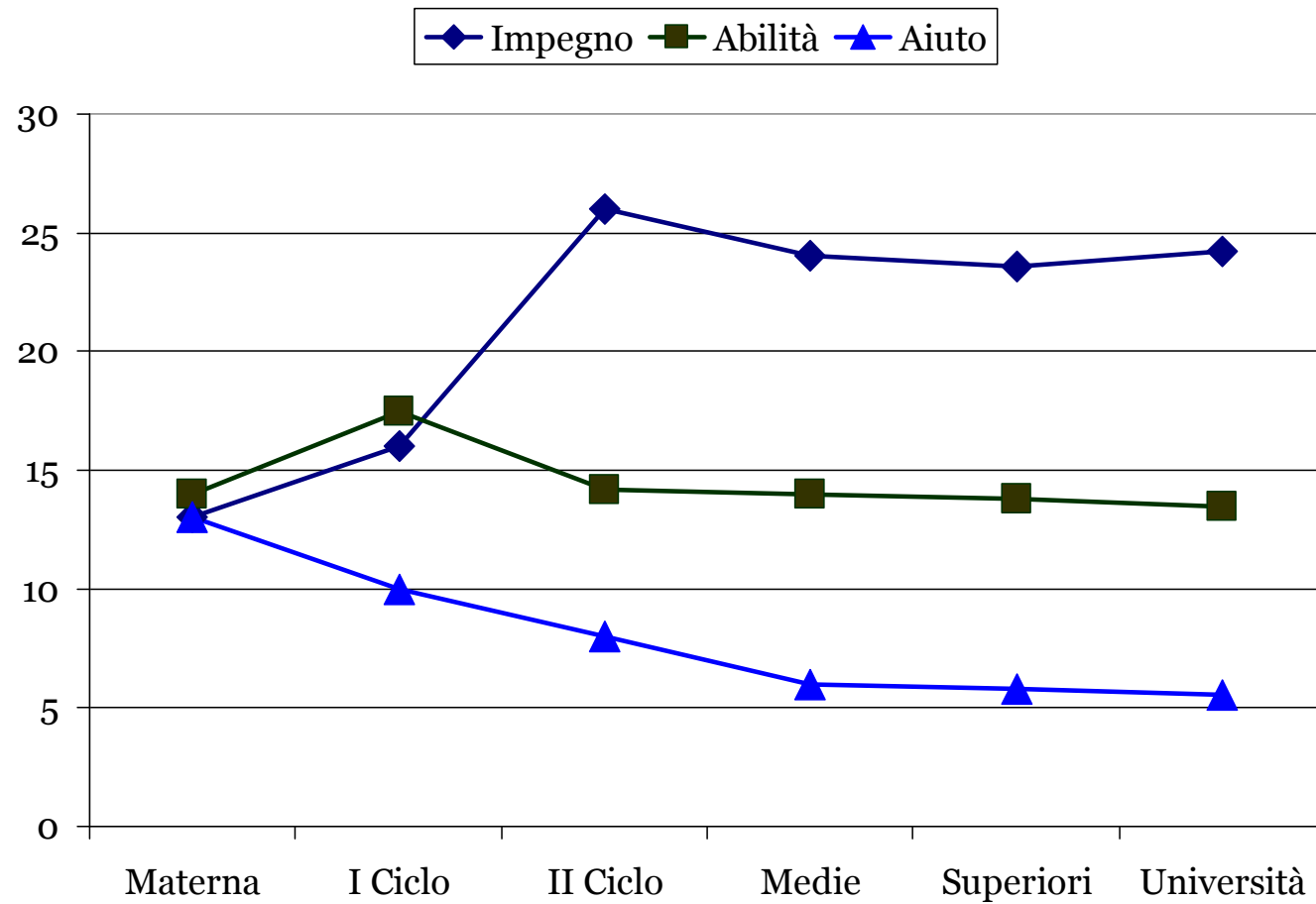
- COMPETENZA STRATEGICA
- ABILITA' DI AUTOCONTROLLO
- OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
- AUTOEFFICACIA PERCEPITA
- FIDUCIA NELLA PROPRIA ABILITA'
- PERSISTENZA IN CASO DI DIFFICOLTA'

Kennett (1994); Rosenbaum (1990); Kennet e Keefer (2006)

Il feedback tra convinzioni e autostima



Attribuzione e sviluppo



L'intelligenza come predittore del rendimento scolastico

I tradizionali test per l'intelligenza (Sternberg, 1999) hanno una correlazione compresa tra 0.4 e 0.6 (su una scala da 0 a 1) con le valutazioni scolastiche; si tratta, da un punto di vista statistico, di un considerevole livello di correlazione.

Un test che predica una prestazione con una correlazione pari a 0.5, però, dà conto solo di circa il 25 % della variazione nelle prestazioni individuali, lasciando senza spiegazione il restante 75%.

Se ne deduce che la prestazione scolastica non si spiega solo in termini di QI.

Apprendimento con successo: quali i possibili predittori?

Dweck (1999)

- Esiste una relazione significativa fra
 - ABILITA' DI AUTOREGOLAZIONE
 - TEORIE DELL'INTELLIGENZA,
 - OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Gli studenti sostenuti da una teoria di tipo incrementale possiedono maggiori risorse accademiche rispetto agli studenti che possiedono una teoria entitaria

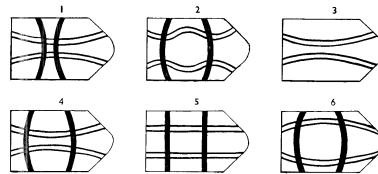
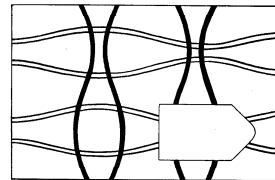
Una forte relazione lega teorie ingenuie dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento

Prestazione intellettuale e Teorie dell'intelligenza

Mueller e Dweck
(1998)

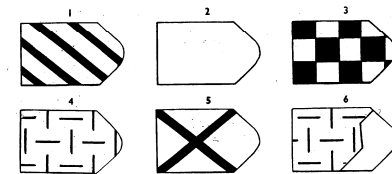
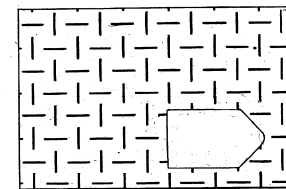
Un centinaio di
bambini è invitato
a compilare
individualmente
un comune test di
intelligenza: le
matrici
progressive di
Raven

A 12



—A—

A 1



È utile dire “bravo” per motivare le persone?

Mueller e Dweck hanno somministrato a dei bambini di quinta elementare le matrici di Raven. Alla fine della prova hanno detto a tutti

“Hai fatto molto bene. Hai risposto correttamente a 8 problemi su 10. E’ un punteggio davvero alto”.

Hanno diviso in tre gruppi i bambini, dicendo:

“Sei proprio bravo nel fare questi problemi”

Si vede che hai lavorato molto per risolverli”

niente commenti

abilità

impegno

controllo

peggioramento

*miglioramento
della prestazione
iniziale*

mantenimento

1. Alla fine della prova si dice a tutti

- “Hai fatto molto bene. Hai risposto correttamente a 8 problemi su 10. E’ un punteggio davvero alto”.

Inoltre al GRUPPO ABILITA’

- “Sei proprio bravo/a nel fare questi problemi”

al GRUPPO IMPEGNO

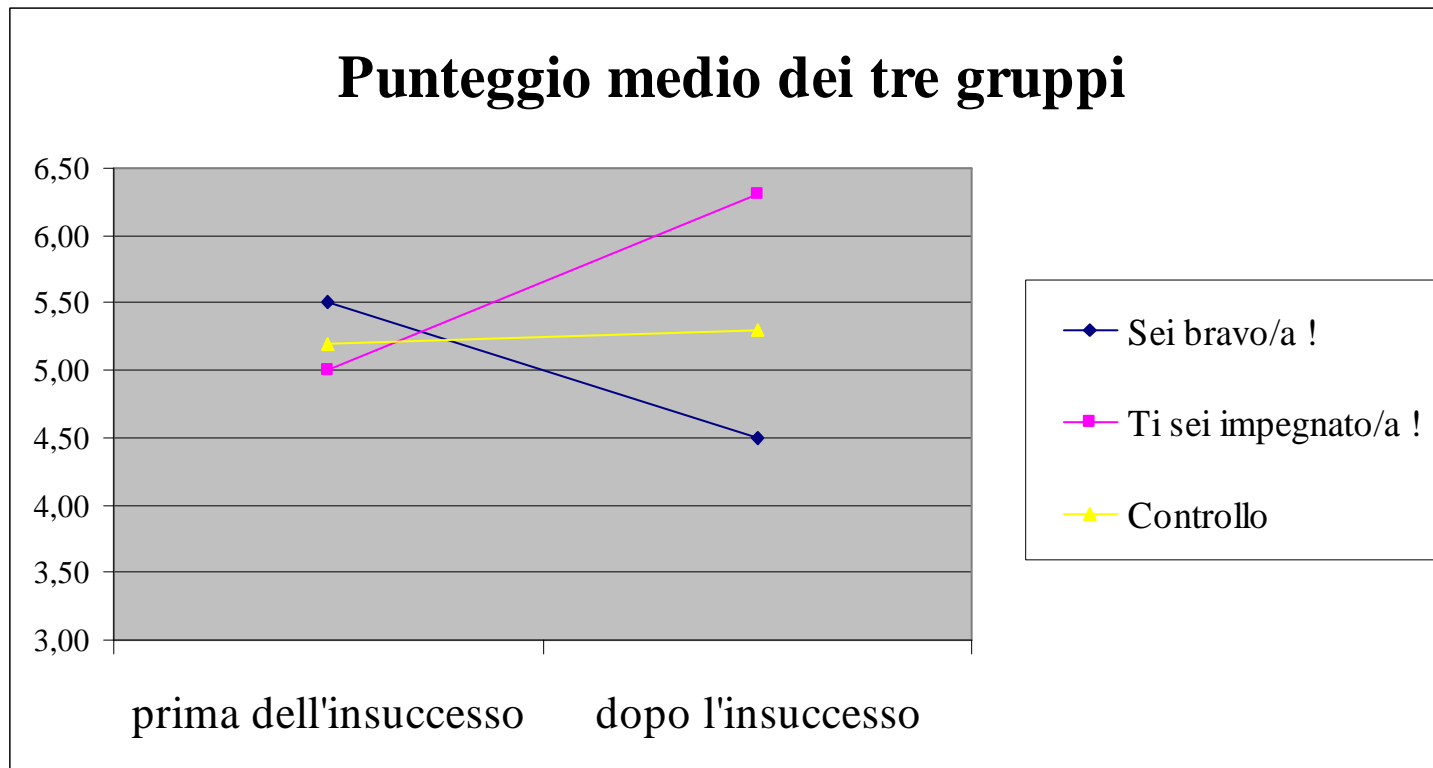
- “Si vede che hai lavorato molto per risolvere questi problemi!”
- al GRUPPO NEUTRO
- nient’altro

2. Si invita a compilare altre matrici PIU’ DIFFICILI e si commenta la prova dicendo:

- “E’ andata peggio di prima ! Hai risolto correttamente meno della metà dei problemi”.

i bambini sono invitati a compilare ulteriori matrici della stessa difficoltà di quelle inizialmente proposte

....dopo l'insuccesso

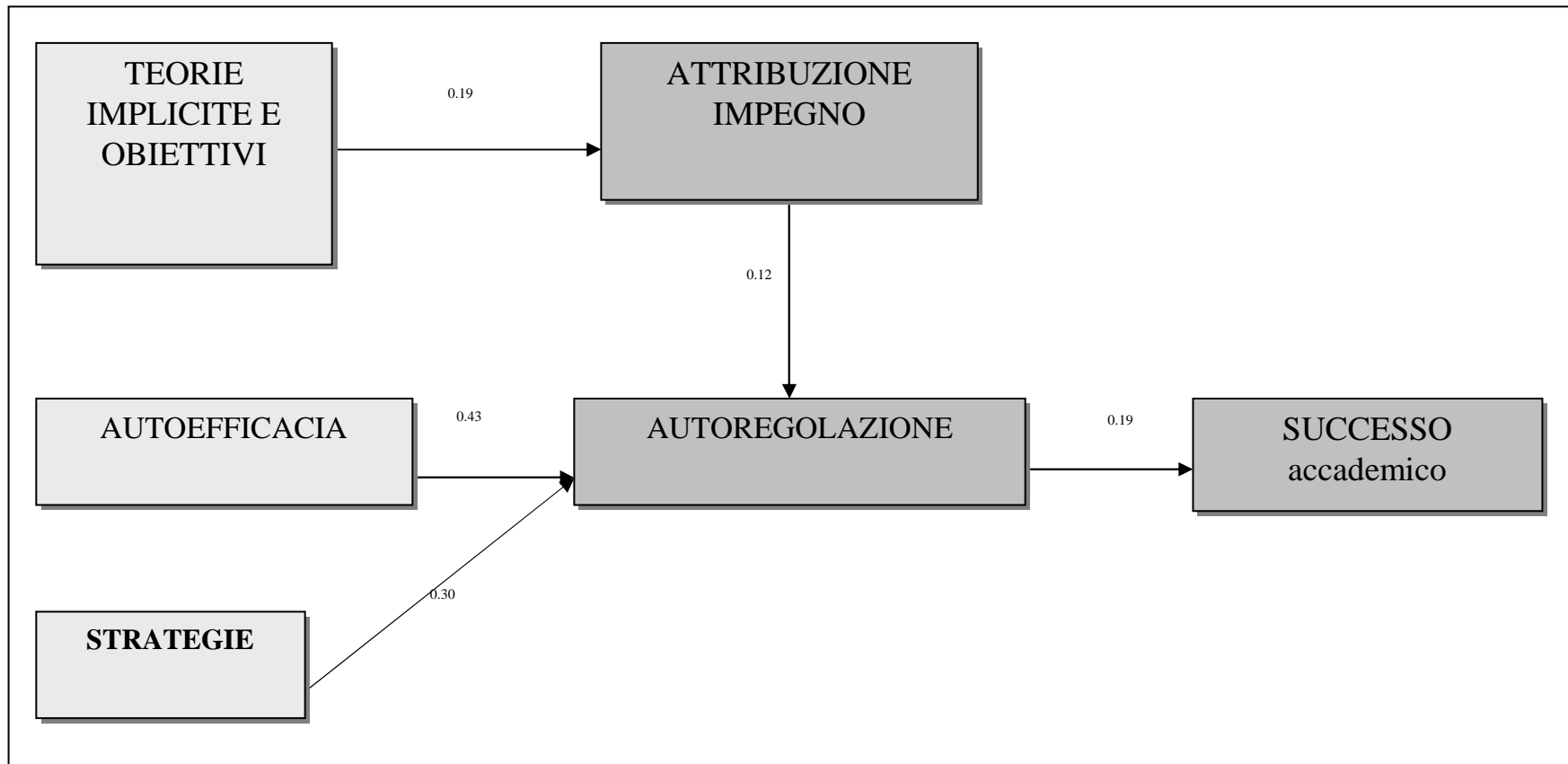


Essere creduti bravi e poi non riuscire porta a....

- Peggiorare la prestazione
- Sviluppare obiettivi di prestazione
- Attribuire il fallimento alla mancanza di abilità
- Essere meno persistenti
- Trovare il compito meno divertente
- Sottostimare la bontà della propria prestazione
- Sviluppare una teoria entitaria delle proprie abilità

Modello empirico della relazione tra componenti strategiche e motivazionali

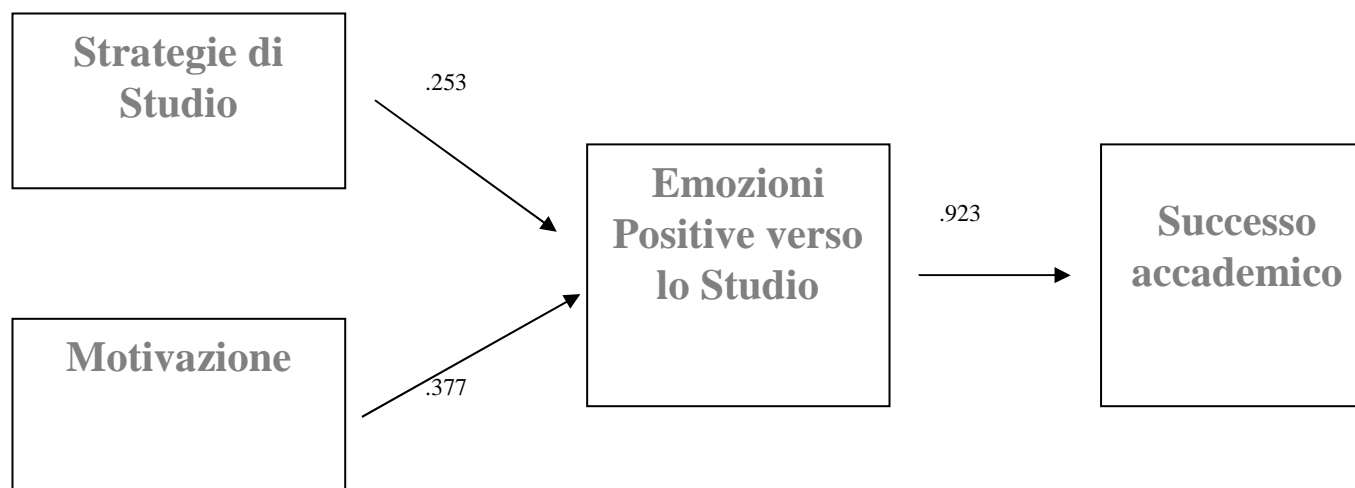
Campione: 375 studenti dell'Ateneo di Padova



Cornoldi, De Beni, Fabris, Fioritto (2003)

Le componenti strategiche e emotivo-motivazionali

Campione: 672 studenti del SAP dell'Ateneo di Padova



Chi quadro (15)=166.43, $p < .001$ RMR=.02 RMSEA=.027 GFI=.99 AGFI=.97)

De Beni, Moè, Rizzato, (2003)

Conclusioni:

- L'intelligenza spiega il 25% del successo nell'apprendimento.
- Il rendimento accademico è spiegato per $\frac{1}{4}$ dall'intelligenza oggettiva e per $\frac{3}{4}$ da molte altre variabili che interagiscono in una relazione sfaccettata e complessa:
 - le risorse strategiche
 - l'autoregolazione
 - le componenti emotivo-motivazionali
 - la concezione di sé
 - le idee sul compito