

L'evoluzione storica del modello di Biggs e della *Student Approach to Learning*: dall'Information Processing alla valutazione della qualità e delle variabili di contesto dei sistemi universitari

R. G. Zuffo, M. Barattucci, A. Di Bari

Abstract

Attraverso l'analisi del modello sull'approccio allo studio di Biggs, è stata condotta una rassegna delle ricerche in grado di descrivere il contesto di nascita e l'evoluzione della cornice teorica denominata *Student Approach to Learning*. Dalle iniziali ricerche sui processi di studio condotte nell'ambito dell'*Information Processing*, attraverso l'evoluzione dei modelli descrittivi e della ricerca, sino alla formulazione di un modello sistemico dell'approccio allo studio in grado di spiegare l'influenza delle variabili di contesto sull'apprendimento. L'approccio allo studio è l'insieme degli atteggiamenti e delle strategie adottate da uno studente nei confronti di uno specifico compito, ed è descritto da una componente cognitivo-motivazionale ed una comportamentale. Il costrutto riveste un ruolo centrale nella comprensione dei processi di apprendimento, della performance accademica e dei sistemi di valutazione dell'insegnamento, in quanto variabile di mediazione tra caratteristiche individuali, ambientali e performance di studio. Il modello teorico di Biggs rappresenta attualmente una meta-teoria per la concettualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, a cui fanno riferimento anche modelli appartenenti ad altri approcci. Dal punto di vista applicativo, questo modello consente la comprensione dell'influenza sugli outcomes accademici (in termini di performance, percezioni e soddisfazione) di variabili ambientali quali l'organizzazione e la tipologia degli spazi di studio e della didattica, i servizi di tutoraggio, la qualità dell'insegnamento, il clima sociale.

Parole chiave: università, approccio allo studio, outcomes accademici, variabili ambientali accademiche, qualità del sistema didattico.

Introduzione

Dagli anni '70 si osserva la comparsa di un crescente interesse scientifico, nella letteratura anglosassone (inglese, australiana, americana) e nord europea, per la descrizione e la misurazione delle strategie di studio degli studenti universitari. L'interesse risulta indotto dalla necessità di miglioramento delle politiche di insegnamento e della qualità dei sistemi didattici, sia per la crescente competizione tra le università, sia per la necessità delle istituzioni accademiche di dimostrare efficienza ed efficacia nell'insegnamento per l'ottenimento di finanziamenti di carattere istituzionale (Entwistle e McCune, 2004). La ripartizione dei fondi accademici era iniziata ad avvenire, infatti, anche alla luce delle valutazioni degli studenti del proprio contesto accademico e della qualità della didattica. Lo studioso John Biggs¹ rappresenta certamente la figura di

¹ - Australiano di nascita, John Biggs si laurea in Psicologia nel 1957 e si trasferisce per gli studi post-universitari a Londra dove avvia le sue prime ricerche sull'apprendimento. Impiegato per il Fondo Nazionale per la Ricerca sull'Insegnamento inglese, ha ricoperto il ruolo di Professore di ruolo in "Scienze della Formazione" (*Education*) in diverse università inglesi, canadesi ed australiane, divenendo, infine, *Honorary Professor* di Psicologia all'università di Hong Kong. Ha scritto numerosi volumi e centinaia di articoli sull'apprendimento, la valutazione della qualità dell'apprendimento, l'approccio allo studio, le influenze culturali, psicologiche ed ambientali sulle strategie di studio, la qualità universitaria.

maggiore autorevolezza che nel corso degli ultimi trent'anni, con il progressivo affinamento del proprio modello, ha maggiormente caratterizzato il mondo anglosassone ed influenzato gran parte dei sistemi di valutazione universitari oggi in uso.

Il concetto di *approccio allo studio* o *approccio all'apprendimento*, sviluppatosi in seguito alle ricerche di Marton e Säljö (1976a; 1976b), in accordo, peraltro, con i risultati dei lavori di altri autori (Pask, 1976; Svensson, 1977; Biggs, 1978; Entwistle et al., 1979), è diventato il costrutto di partenza per lo sviluppo della teoria dello Student Approaches to Learning (SAL) di Biggs (1993a). Questa teoria è divenuta a tutti gli effetti una meta-teoria per la concettualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento (Biggs, Kember e Leung, 2001), ed è oggi definita come costruttivista e sistemica. Dallo stesso contesto culturale si è sviluppato un approccio cosiddetto *fenomenografico*, denominato Student Learning Perspective (SLP) che presenta diverse analogie teoriche ed un impianto strutturale simile (Marton e Säljö, 1976a; Marton e Säljö, 1997; Ramsden, 1992; Prosser e Trigwell, 1999).

L'*approccio allo studio* può essere definito come l'insieme degli atteggiamenti e delle strategie adottate da uno studente nei confronti di uno specifico compito, ed è descritto da una componente cognitivo-motivazionale (il senso che lo studente attribuisce al compito e l'obiettivo che attraverso il compito vuole raggiungere) ed una comportamentale (la strategia di studio scelta in coerenza con l'obiettivo assegnato dal compito).

La forza di questo costrutto risiede nella focalizzazione dell'attenzione su di una cornice di fattori influenti sulla qualità dell'apprendimento, come l'ambiente di apprendimento e di insegnamento, le tipologie di insegnamento e di valutazione/assessment, e le percezioni di queste variabili da parte degli studenti (Ramsden, 1992; Prosser e Trigwell, 1999 ; Ramsden, 2003). L'adozione di determinate strategie di apprendimento risulta influenzata da variabili contestuali quali l'ambiente dell'apprendimento e personologiche quali le caratteristiche dello studente (Vermetten, Vermunt e Lodewijks, 1999).

L'*approccio allo studio* è considerato un fattore critico in grado di influire sulla performance accademica (Minbashian, Huon e Bird, 2004) ed al contempo un importante indicatore della percezione degli studenti di un ambiente di apprendimento supportivo, variabile a sua volta in grado di modulare la performance accademica (Trigwell, 2006).

Ciò ha contribuito a determinare l'interesse delle diverse istituzioni universitarie nel prestare attenzione all'influenza che l'ambiente di studio ha sul sistema di percezioni degli studenti ed il valore che essi gli attribuiscono. Questa attenzione risponde alla volontà di affinare i sistemi didattici sulla base dell'impatto che essi hanno nella configurazione di rappresentazioni di ambienti positivi e supportivi (Ramsden, 1992; Ramsden, 2003). Il modellamento dei sistemi didattici centrati su di un "*Student Focused Learning*" (Prosser, 2004) è divenuto un aspetto consolidato dell'azione delle università di successo.

Il contesto di nascita delle teorie di Biggs

Le prime ricerche di Biggs risalgono agli anni '60. Il modello teorico di riferimento iniziale dello *study process* (processo di studio) ricalcava una chiara matrice cognitivista che integrava le emergenti linee di ricerca della psicologia cognitiva nell'ambito della teoria dell'elaborazione dell'informazione (Atkinson e Shiffrin, 1968). Il modello prevedeva che il sistema di processamento delle informazioni fosse influenzato da fattori di natura emotiva (*arousal*).

Alla fine degli anni '60, con il crescente interesse nei confronti dei fattori di personalità e della motivazione in grado di influenzare la performance accademica, Biggs aveva sviluppato un questionario (*Study Process Questionnaire, SPQ*) di misurazione di variabili di personalità e dimensioni emotive (ansia e motivazione) indicate in letteratura come fattori in grado di regolare la performance di studio (1970a; 1970b). La prima versione del questionario fu somministrata a degli studenti congiuntamente con una batteria di test di personalità ed ad un compito di lettura e comprensione di un testo. L'ipotesi di Biggs era che fattori come lo stile cognitivo, la personalità e i valori dello studente influenzassero i processi di codifica e di recupero dell'informazione. Negli studi immediatamente successivi, Biggs cominciò ad allargare il suo interesse anche a variabili di contesto come il background socio-culturale dello studente (Biggs, 1972), il sistema di valutazione utilizzato dagli insegnanti (Biggs, 1973), la tipologia di disciplina studiata (Biggs, 1976), rilevando come queste variabili ambientali avessero un importante ruolo nell'adozione di strategie di studio e nella performance accademica.

Le difficoltà dei modelli derivanti dalla teoria dell'*Information Processing* nel rendere conto dell'influenza delle caratteristiche dell'ambiente accademico sull'approccio allo studio, divennero evidenti con lo sviluppo di ricerche qualitative che analizzavano i comportamenti di studio in ambienti naturali. Mentre le ricerche che sottendevano modelli della IP si concentravano sul *quanto* si apprende (in termini di quantità di informazioni ritenute in memoria successivamente all'esposizione allo stimolo), alcuni autori iniziarono a concentrare le loro ricerche sul *come* si apprende, ovvero sui processi attraverso i quali lo studente risponde alle specifiche richieste del compito di studio.

Contemporaneamente all'allargamento dell'interesse di Biggs nei confronti delle variabili di contesto, Marton e Säljö (1976a) conducevano una ricerca qualitativa che aveva come oggetto le modalità e le strategie di studio messe in atto dagli studenti per affrontare compiti accademici in condizioni ecologiche controllate. Agli studenti veniva richiesto di leggere un articolo accademico e di prepararsi a rispondere ad alcune domande. Questa istruzione lasciava le richieste del compito appositamente ambigue per facilitare l'auto-organizzazione degli studenti e delle loro strategie di studio. Dall'analisi dei risultati delle interviste e della prova di comprensione del testo letto, Marton e Säljö ipotizzarono due principali tipologie di strategie messe in atto per affrontare il compito, una denominata come *deep approach* e l'altra *surface approach*. Gli studenti che utilizzavano un *approccio superficiale* allo studio, motivati dall'obiettivo principale di memorizzare il

maggior numero di informazioni per la prova di rievocazione, si concentravano sull'aspetto letterale del testo e non sul significato, privilegiando la ritenzione a scapito della rielaborazione personale e dell'analisi critica del testo. Gli studenti che utilizzavano un *approccio approfondito*, al contrario, mostravano una strategia di studio che si concentrava sulla comprensione del significato, con l'obiettivo di ottenerne un'astrazione e non una memorizzazione letterale dei contenuti. Le differenze nelle strategie adottate risiedevano, quindi, nel *livello* di processamento e sottendevano diverse concezioni sulla natura del compito (*leggere per memorizzare* versus *leggere per comprendere*): l'apprendimento approfondito era associato all'intenzione di comprendere, quello superficiale alla semplice volontà di riprodurre informazioni corrette. La coesistenza di differenze nell'*intenzione* e nel *processo* di studio portarono gli autori ad identificarli come *approcci all'apprendimento*, ovvero modalità di interpretare le richieste del compito così come vengono presentate all'interno di uno specifico contesto. In uno studio successivo (1976b), Marton e Säljö hanno dimostrato che l'adozione di un approccio approfondito o superficiale poteva dipendere dalle "aspettative" che lo studente aveva riguardo alle richieste del compito. Quando agli studenti venivano poste domande che richiedevano una mera ripetizione dei contenuti, questi organizzavano il loro studio principalmente attraverso un approccio superficiale al materiale. Quando agli studenti venivano poste domande che rendevano necessario un livello approfondito di analisi del testo, alcuni di loro mostravano di utilizzare strategie approfondite al materiale di studio. Gli studenti, di conseguenza, adottavano approcci di studio determinati dalle loro aspettative relative alle richieste del compito.

Altri autori, contemporaneamente, hanno replicato questi studi ottenendo definizioni dei diversi approcci allo studio del tutto comparabili a quelli di Marton e Säljö. Pask (Pask, 1976) parla di approccio *olistico* se finalizzato alla comprensione generale e di approccio *seriale* se finalizzato all'organizzazione del materiale); analogamente Svensson (Svensson, 1976) di approccio *olistico* e di *atomistico*, finalizzato a rendere funzionale il materiale di studio per la rievocazione.

Anche gli studi che facevano riferimento alla teoria dell'IP avevano descritto due tipologie di stili di apprendimento, una definita *fact retention* o strategia di ritenzione del materiale, ed una definita *elaborative learning* o apprendimento elaborativo (Schmeck, Ribich e Ramanaiyah, 1977). I fattori in grado di influire sull'adozione della strategia di studio erano la motivazione, la natura dello stimolo e la disponibilità di tempo per il processamento dell'informazione. Non era considerata nell'ambito della IP l'influenza di variabili ambientali sugli stili di apprendimento, poiché gli stili erano variabili indipendenti dell'individuo e quindi non sensibili al contesto; con *stile di apprendimento* si faceva riferimento, infatti, ad una struttura e non ad un processo di elaborazione. L'assenza delle variabili di contesto tra i fattori in grado di determinare le strategie di studio e la limitata generalizzabilità dei risultati ottenuti in laboratorio all'ambiente naturale di studio, furono determinanti nel cambiamento di prospettiva di Biggs che,

successivamente, farà riferimento a variabili ambientali oltre che, naturalmente, a quelle personologiche.

Il primo modello di Biggs

Il primo modello esplicativo della performance accademica di Biggs (1978) riprende adattandolo il modello di Dunkin e Biddle (1974) originariamente riferito ai processi di insegnamento, che ipotizzava tre ordini di fattori: variabili predittive (*presage*), variabili di processo (*process*), variabili di performance (*product*) (figura 1). Secondo questo modello, l'interazione tra variabili personologiche e variabili ambientali comporta l'attivazione di specifiche strategie di studio in grado di determinare la performance accademica. Nello specifico, tra i fattori predittivi della performance vi sarebbero sia caratteristiche individuali come lo stile cognitivo, l'intelligenza, la personalità ed il background socioculturale, sia caratteristiche dell'ambiente di studio che lo studente incontra, come la strutturazione del corso, i metodi di valutazione, i metodi di insegnamento, le materie di studio.

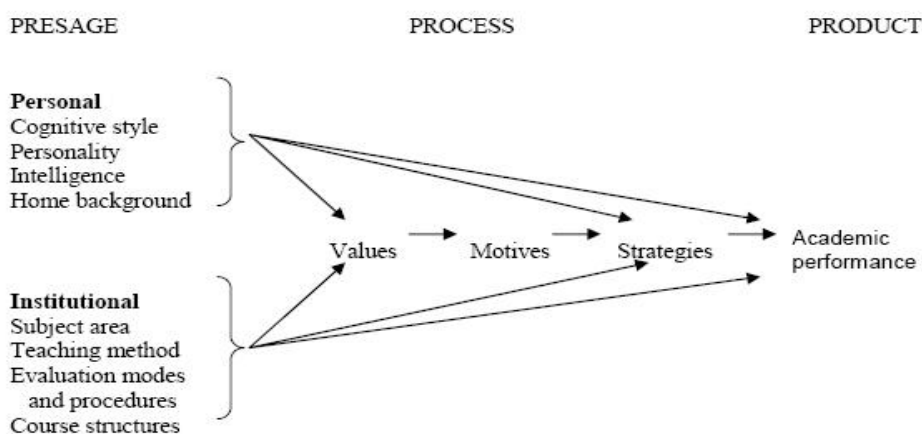


Figura 1- Il primo modello della performance accademica di Biggs (1978)

L'interazione tra le caratteristiche dello studente e l'ambiente di apprendimento originano un insieme complesso di valori (*values*), che lo studente riflette nella esperienza accademica di studio, in grado di determinare gli scopi, le ragioni e le motivazioni alla base del comportamento di studio. Le motivazioni (*motives*) risulterebbero fondamentali nella generazione di strategie di studio coerenti che vanno ad influenzare la performance accademica.

Attraverso l'analisi fattoriale dei risultati delle prime somministrazioni (Biggs, 1970a, 1970b) dell'SPQ (Study Process Questionnaire), Biggs giunse all'individuazione di tre macro profili (*utilising*, *internalising*, *achieving*) che sottintendevano tre diverse tipologie di motivazione coerenti con le diverse strategie di studio. Lo studente appartenente al primo profilo (*utilising*) è caratterizzato, dal punto di vista dei valori, da un pragmatismo che vede lo studio come un compito da portare a termine e superare per proseguire il percorso

accademico; dal punto di vista delle motivazioni alla base dello studio, è caratterizzato da una certa preoccupazione e dall'utilizzo di strategie funzionali al raggiungimento del minimo risultato utile, volte principalmente alla mera riproduzione del materiale.

Lo studente appartenente al secondo profilo (*internalising*) è caratterizzato, rispetto ai valori, dall'interesse nella crescita personale, da una potente motivazione intrinseca ad apprendere, da strategie di studio di approfondimento, elaborazione personale del testo e dalla capacità critica di confrontare e mettere in relazione i vari concetti studiati.

Lo studente del terzo profilo (*achieving*) è caratterizzato da una grande motivazione al risultato, assenza di motivazione alla crescita personale e all'utilizzo di strategie opportunistiche finalizzate al raggiungimento della massima performance.

Le strategie appartenenti ai primi due profili (*riproduttiva* e *orientata al significato*) coincidono con quelle individuate da Marton e Säljö (*superficiale* e *approfondita*) poiché risultano dinamiche e basate su strategie di codifica e ritenzione dell'informazione. In entrambe le differenziazioni, inoltre, è presente una componente emotiva o motivazionale ed, infine, tutte le strategie descritte risultano sensibili alle caratteristiche del contesto di apprendimento (come, ad esempio, le richieste fatte dal docente riguardo lo specifico compito).

Se nelle teorie derivanti dall'IP la strategia di studio viene concepita come un processo definibile come top-down, in cui la componente cognitiva determina quella motivazionale, nella teoria di Biggs l'approccio allo studio diviene un processo bottom-up, in cui la componente affettiva ed il contesto influenzano le modalità cognitive di risposta al compito.

La ricerca di Biggs muove dall'analisi dei processi mentali (cognitivi ed emotivi) in grado di influenzare la performance universitaria, con l'obiettivo di indagare più specificamente la relazione tra abilità individuali dello studente (fattori predittivi, ovvero caratteristiche individuali e di contesto) e performance reale (Biggs & Kirby, 1984). E' in questo spazio di azione che, secondo Biggs, la ricerca dovrebbe concentrarsi, sia per conoscere l'influenza che le modalità con cui gli studenti rappresentano le loro abilità e i diversi compiti accademici hanno sulla modalità reale di affrontare il compito e sulla performance effettiva, sia per conoscere quali variabili ambientali (strategie di insegnamento, di valutazione e ambiente universitario) sono in grado di rendere minima la distanza tra abilità e performance.

L'approccio sistemico

Nell'evoluzione del modello proposto nel 1987, Biggs definisce ulteriormente le variabili implicate nell'apprendimento (Figura 2). Nelle variabili di processo, permangono le componenti motivazionali e strategiche dello studio, mentre per quanto riguarda le variabili di prodotto dell'apprendimento, Biggs si riferisce sia a variabili oggettive di performance accademica (numero degli esami conseguiti, la media dei voti agli esami) che a variabili soggettive come la soddisfazione e la

realizzazione dei propri obiettivi accademici.

Il modello del 1987 rivela una concezione lineare della relazione tra i fattori implicati nella determinazione della performance accademica, in cui gli elementi predittivi agiscono influenzando gli elementi di processo che, a loro volta, determinano gli outcomes dell'apprendimento.

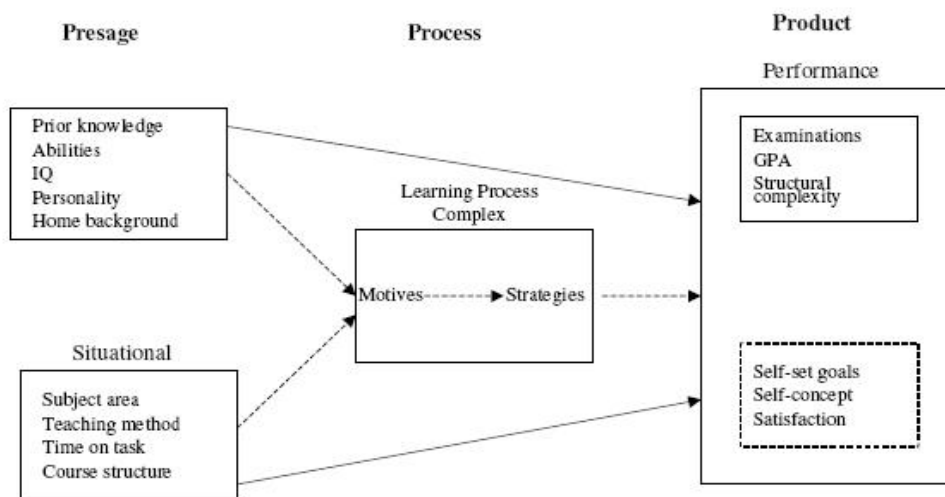


Figura 2- Il modello delle 3P di Biggs sul processo di apprendimento (1987)

Questa stessa concezione venne progressivamente modificata, a partire dal 1993, da una rappresentazione sistemica dei processi implicati nell'apprendimento. L'affermazione della configurazione sistemica della relazione tra le variabili in gioco nell'apprendimento universitario sottende l'adozione di un nuovo modello descrittivo dell'intero ambiente universitario.

Biggs (1993a) propone che la formazione universitaria possa essere paragonata ad un macro-sistema composto da quattro principali micro-sistemi (Figura 3). Il primo è rappresentato dal micro-sistema *studente*; il secondo è il sistema della *classe*, comprensivo degli insegnanti, delle strutture didattiche e del contesto di insegnamento; il terzo micro-sistema è quello istituzionale, composto dai dipartimenti e dalle facoltà; ognuno di questi sotto-sistemi è in grado di implementare, stimolare od ostacolare l'apprendimento dello studente. Il quarto sotto-sistema, denominato *comunità universitaria*, è in grado di influire sul sistema istituzionale e su quello di classe.

E' all'interno di questo nuovo approccio sistemico che Biggs (1993b) propone la rivisitazione del suo stesso modello, basandosi sull'assunto che l'adozione di un particolare approccio all'apprendimento sia influenzato dall'interazione di caratteristiche personalologiche con numerose variabili contestuali, all'interno di uno specifico ecosistema formativo (Figura 4).

Il modello, riproposto in forma invariata da Biggs nel 1999, viene così descritto: *”Gli esiti dell’apprendimento sono determinati da numerosi fattori, che agiscono interagendo gli uni con gli altri. La direzione generale degli effetti è indicata dalle frecce in grassetto: fattori predittivi, riguardanti sia gli studenti che i docenti, determinano sinergicamente l’approccio che uno studente adotta in un dato compito, in grado, a sua volta, di determinare gli esiti. Le frecce più sottili collegano un fattore del modello agli altri, poiché tutte le componenti complessivamente formano un sistema”* (Biggs, 1999).

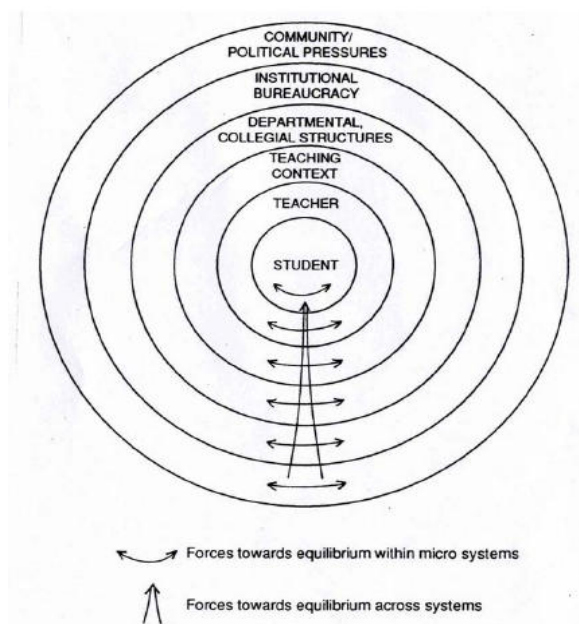


Figura 3 - Il modello sistemico della formazione universitaria di Biggs (1987)

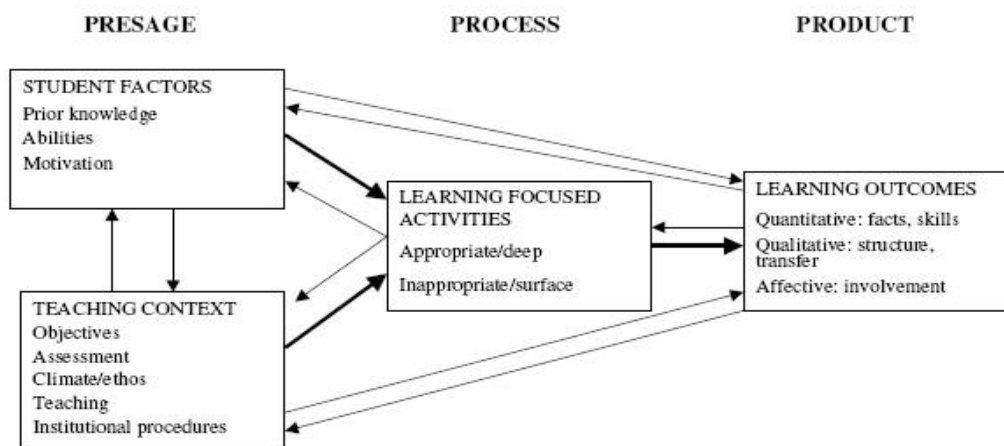


Figura 4 - Il modello dell'apprendimento studentesco delle 3P di Biggs (1993)

Come nei precedenti modelli, quello delle 3P è composto da tre gruppi di variabili coinvolte nel processo di apprendimento: variabili *predittive* (caratteristiche dello studente e contesto formativo), variabili di *processo* (approccio all'apprendimento) e variabili di *prodotto* (outcomes). Tra le variabili predittive, le *caratteristiche individuali dello studente* comprendono l'abilità di elaborazione delle informazioni, le caratteristiche di personalità, l'età, le conoscenze in materie analoghe o propedeutiche acquisite in precedenza, le aspettative di successo, la motivazione (Biggs e Telfer, 1987; Biggs e Moore, 1993). Le *caratteristiche del contesto formativo* comprendono variabili ambientali quali la strutturazione del corso di laurea, la strutturazione degli esami, le metodologie di insegnamento, le metodiche di valutazione, la tipologia degli esami, le concezioni dei docenti riguardo alla didattica ed agli studenti (Biggs e Moore, 1993).

Rispetto ai modelli precedenti, la suddivisione tra gruppi di variabili (predittive, processo, prodotto) coinvolte nel processo di apprendimento, non è rigida né unidirezionale: non solo i cambiamenti nelle variabili predittive possono determinare variazioni nell'approccio allo studio e, di conseguenza, negli outcomes, ma gli stessi outcomes dell'apprendimento sono in grado di influenzare le esperienze formative successive e possono agire a ritroso influenzando le variabili di processo e quelle predittive.

Biggs lo definisce, al proposito, come un “*modello dell'insegnamento e dell'apprendimento*” (Biggs, 1999), e non esclusivamente come un “*modello dell'apprendimento*”; questa definizione rimanda ad una nuova originalità, ad una specie di capovolgimento nella teorizzazione dei processi implicati nell'apprendimento in contesti universitario: poiché le performances accademiche degli studenti dipendono dalle caratteristiche del contesto universitario, il modello sarà in grado di fornire una cornice teorica utile alla comprensione del sistema docente e della didattica e dei loro risultati in termini di outcomes nell'apprendimento.

I fattori definiti *situazionali* nei precedenti modelli, vengono denominati “*teaching context factors*”, ovvero fattori del contesto d'insegnamento, intendendo con questa espressione “*cosa deve essere insegnato, come deve essere insegnato, come deve essere verificato, l'esperienza dell'insegnante, il clima di classe e della istituzione stessa, e così via*” (Biggs, 1999).

Le tre componenti del sistema di insegnamento in grado di influenzare maggiormente la qualità dell'apprendimento sono i contenuti dello studio, il metodo d'insegnamento ed il sistema di valutazione dell'apprendimento dello studente. In riferimento ad essi, Biggs introduce il concetto di *alignement* (allineamento), ovvero di compatibilità tra componenti del sistema: non è sufficiente che ognuna delle componenti del sistema d'insegnamento sia efficace e di qualità, ma risulta fondamentale che esse siano tra loro compatibili. Per funzionare propriamente, le diverse componenti del sistema formativo accademico (programmi di studio, metodi d'insegnamento e procedure di valutazione) devono essere tra loro “*allineate*” (*aligned*), ovvero coerenti, e finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni che hanno come focus lo studente. La

presenza di disequilibri nel sistema sarebbe in grado di generare “rotture”, ovvero la percezione da parte degli studenti di una didattica non produttiva, l'adozione di approccio superficiale, la presenza di aspettative deluse o pratiche di insegnamento che contraddicono ciò che viene programmato.

La visione dell'ambiente di apprendimento come insieme di variabili in grado di influenzare l'approccio allo studio deriva direttamente dalla definizione che Biggs fornisce dell'*efficacia* dell'insegnamento. L'insegnamento efficace non dipende da ciò che lo studente è, in quanto la qualità dell'apprendimento non è determinata esclusivamente dalle abilità di partenza dello studente, non dipende da ciò che l'insegnante fa, dato che non è sufficiente l'adozione di un metodo d'insegnamento risultato efficace in un altro contesto per prevedere outcomes positivi: l'indicatore di efficacia dell'insegnamento è da ricercare in ciò che lo studente fa, ovvero nei risultati che lo studente ottiene nello studio.

Un ulteriore elemento di innovazione nel modello è rappresentato dal fatto che gli esiti dello studio vengono categorizzati in outcomes *quantitativi* (quanto si è appreso), outcomes *qualitativi* (come si è appreso) ed outcomes *affettivi* (cosa gli studenti provano nei confronti della propria esperienza di studio ed il livello di coinvolgimento nella vita universitaria) espressi in termini di soddisfazione e di percezione dello sviluppo di abilità trasversali. Questi outcomes sono relativamente stabili, sono in grado di influenzare le esperienze formative successive e possono agire a ritroso nel modello influenzando le variabili di processo e predittive.

Gli studenti interpretano il contesto di insegnamento basandosi sulle proprie concezioni, esperienze e motivazioni, organizzando il loro studio attraverso abilità di meta-apprendimento, monitoraggio, pianificazione e valutazione (Biggs e Moore, 1993). La strategia che lo studente adotterà (approfondita o superficiale) verrà determinata, in particolare, dalle percezioni riguardanti le richieste da parte dell'ambiente di apprendimento (Tabella 1).

Le metodologie didattiche possono, di conseguenza, determinare modificazioni nelle percezioni degli studenti riguardo l'ambiente di apprendimento, in grado di influenzare, a loro volta, l'adozione di determinati approcci di studio.

Nel modello di Biggs l'approccio allo studio si configura come una delle componenti del sistema formativo, comprendente sia quello dell'insegnamento che quello dell'apprendimento, divenendo a tutti gli effetti un importante indicatore di qualità del sistema su tutti i livelli: “l'approccio all'apprendimento è in grado di rilevare se il sistema funziona (quando le concezioni, le strategie ed i risultati sono principalmente *deep*) o se non funziona (quando le concezioni, le strategie ed i risultati sono principalmente *surface*)” (Biggs, 1993).

Caratteristiche	Conseguenze
<p>APPROCCIO APPROFONDITO Conoscere per una crescita personale</p> <p>Mettere in relazione il materiale di studio con quanto appreso in precedenza e con le esperienze personali</p> <p>Ricercare concetti chiave e principi sottostanti</p> <p>Confrontare con la realtà e mettere in discussione i risultati</p> <p>Analizzare criticamente la logica dei costrutti</p> <p>Essere attivamente interessati ai contenuti del corso</p>	<p>APPROCCIO APPROFONDITO Coinvolgimento e soddisfazione nei compiti accademici</p> <p>Ricerca del senso che l'autore del testo vuole trasmettere</p> <p>Rende lo studio un'attività piena di stimoli e significati personali e non un semplice compito</p> <p>Integra i particolari con il generale per metterli in relazione con quanto appreso in precedenza</p> <p>Tentativi di teorizzazione e formulazione di ipotesi</p>
<p>APPROCCIO SUPERFICIALE Affrontare le richieste di studio del corso</p> <p>Studiare senza riflettere sulle metodologie e gli obiettivi</p> <p>Trattare i contenuti del corso come blocchi separati di materiale da apprendere</p> <p>Memorizzare nozioni e dati ripetutamente</p> <p>Trovare difficoltà nel dare un senso ai concetti studiati</p> <p>Percepire un eccessivo carico di lavoro ed una parallela preoccupazione per i compiti accademici</p>	<p>APPROCCIO SUPERFICIALE Vive lo studio come un compito da assolvere, una imposizione necessaria al raggiungimento di obiettivi (titolo di laurea)</p> <p>Tratta il materiale di studio come se fosse composto da parti tra di loro scollegate</p> <p>Preoccupazione relativa al tempo assegnato per portare avanti lo studio dei testi</p> <p>Esclusione dell'attenzione ai riferimenti ed ai significati pratici o personali del materiale di studio</p> <p>Attenzione alla memorizzazione, nel tentativo di riprodurre gli aspetti di superficie dei testi</p>

Tabella 1 – Caratteristiche dell'approccio allo studio approfondito e superficiale (Biggs, 1993)

Bibliografia

- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M., (1968) Human memory: a proposed system and its control processes. In K.W. Spence e J.T. Spence (Eds), *The Psychology of Learning and Motivation* (2nd ed, 89-195). New York: Academic Press.
- Biggs, J. B., (1970a) Faculty patterns in study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22, 161-174.
- Biggs, J. B., (1970b) Personality correlates of certain dimensions of study behaviour. *Australian Journal of Psychology*, 22, 287-297.
- Biggs, J. B., (1972) Study behaviour and matriculation performance in two school populations. *Australian Journal of Education*, 16 (2), 187-204.
- Biggs, J. B., (1973b) Study behaviour and performance in objective and essay formats. *Australian Journal of Education*, 17 (2), 157-167.
- Biggs, J.B., (1976) Dimension of study behaviour: another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 68-80.
- Biggs, J. B., (1978) Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B., (1993a) From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12 (1), 73-85.
- Biggs, J. B., (1993b) What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. B., (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D., Leung, Y. P. (2001) The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B., Kirby, J. R., (1984) Differentiation of learning processes within ability groups. *Educational Psychology*, 4 (1), 21-39.
- Biggs, J. B., Moore, P. J., (1993) *The Process of Learning*, 3rd ed. Australia: Prentice-Hall.
- Biggs, J. B., Telfer, R., (1987) *The Process of Learning*, 2nd ed. Australia: Prentice-Hall.
- Dunkin, M. J., Biddle, B. J., (1974) *The study of teaching*. United States of America: Holt, Rinehart & Winston.
- Entwistle N. J., Hanley M., Hounsell D., (1979) Identifying distinctive approaches to studying, *Higher Education* 8, 365-380.
- Entwistle, N. J., McCune, V., (2004) 'The conceptual bases of study strategy inventories in higher education', *Educational Psychology Review* 16 (4), 325-346.
- Marton, F., Saljo, R., (1976a) On qualitative differences in learning: I -Outcomes & process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., Saljo, R., (1976b) On qualitative differences in learning: II - Outcome as a function of the learners conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Marton, F., Saljo, R., (1997) Approaches to learning, in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (Eds), *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh, 39- 58.
- Minbashian, A., Huon, G. F., Bird, K. D., (2004) Approaches to studying and academic performance in short-essay *exarris*. *Higher Education*, 47 (2), 161-

176.

- Pask, G., (1976) Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Prosser, M., (2004) A student learning perspective on teaching and learning, with implications for problem-based learning. *European Journal of Dental Education*; 8, 51-58.
- Prosser, M., Trigwell, K., (1999) *Understanding Learning and Teaching*. London: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ramsden, P., (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. (London, Routledge).
- Ramsden, P., (2003) *Learning to teach in higher education*. (2nd edn) (London: Routledge).
- Schmeck, R. R., Ribich, F. Ramanaiah, N., (1977) Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1 (3), 413-431.
- Svensson, L., (1977) On qualitative differences in learning: III – study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 233-243.
- Trigwell, K., (2006) An analysis of the relations between learning and teaching approaches. In *Lifelong learning: Concepts and contexts.*, eds. Peter Sutherland, Jim Crowther, 108-116. London: Routledge.
- Vermetten, Y., Vermunt, J., Lodewijks, H., (1999) A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 221-237.