



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in
Scienze del Linguaggio
ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

**Aspetti emotivi, autovalutativi e strategici e
successo accademico:
analisi di un gruppo di studenti universitari**

Relatrice

Ch. Prof.ssa Melissa Scagnelli

Correlatrice

Ch. Prof.ssa Francesca Santulli

Laureanda

Teresa Tirelli

Matricola 888123

Anno Accademico

2021 / 2022

INDICE

ABSTRACT	6
ABSTRACT IN ITALIANO	7
INTRODUZIONE	8
1. IL SUCCESSO ACCADEMICO	
INTRODUZIONE.....	11
1.1 Successo accademico: cos'è.....	11
1.2 Successo accademico: come si può misurare.....	12
1.2.1 Il modello di Astin (1991).....	13
1.2.2 Il modello di Kuh et al. (2006).....	15
1.3 La valutazione del successo accademico.....	17
1.4 Le variabili emotive, autovalutative e strategiche.....	18
2. LE COMPETENZE EMOTIVE	
INTRODUZIONE.....	20
2.1 Le competenze trasversali.....	20
2.1.1 Competenze trasversali e successo accademico.....	21
2.2 L'ansia da esame.....	22
2.2.1 Ansia da esame e successo accademico.....	23
2.3 L'autovalutazione.....	25
2.3.1 Autovalutazione e successo accademico.....	26
2.4 L'immagine di sé.....	27
2.4.1 Immagine di sé e successo accademico.....	28
2.5 Gli stili di attribuzione e l'autoefficacia.....	30

2.5.1 Autoefficacia e successo accademico.....	32
2.6 Le strategie di studio.....	34
2.6.1 Strategie di studio e successo accademico.....	36
2.7 DSA, variabili emotive e successo accademico.....	38

3. ABILITÀ EMOTIVE E SUCCESSO ACCADEMICO IN UN CAMPIONE DI STUDENTI UNIVERSITARI

INTRODUZIONE.....	40
3.1 Domande di ricerca.....	40
3.2 Disegno di ricerca.....	41
3.3 Partecipanti.....	41
3.4 Materiali.....	41
3.4.1 Questionario informazioni anamnestiche e accademiche.....	42
3.4.2 Questionario <i>Ansia da Esame</i>	43
3.4.3 Questionario <i>Autovalutazione delle competenze</i>	43
3.4.4 Questionario <i>Immagine di sé</i>	44
3.4.5 Questionario <i>Autoefficacia</i>	45
3.4.6 Questionario <i>Strategie di studio (QSS)</i>	45
3.5 Analisi statistiche descrittive.....	48
3.6 Analisi statistiche inferenziali.....	57
3.6.1 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive nel campione di femmine.....	57
3.6.2 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive nel campione di studenti.....	57
3.6.3 Altre correlazioni.....	59
3.7 Discussione dei risultati.....	61
3.7.1 Ansia da esame.....	61
3.7.2 Autovalutazione.....	63

3.7.3 Immagine di sé.....	64
3.7.4 Autoefficacia.....	65
3.7.5 Strategie di studio.....	66
3.8 Limiti dello studio e proposte di ricerca.....	67
CONCLUSIONI.....	70
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	72

ABSTRACT

Research analyzing academic success has tried to identify the variables that affect it the most; most of these studies show that academic success relies on a countless series of factors, among which emotional variables seem to play a particularly important role (Linnenbrick-Garcia & Pekrun, 2011; Di Nuovo & Magnano, 2013; Vera & Cortés, 2021). For this very reason, the main aim of this study is to verify the possible existence of a correlation between academic success and some of these variables. More specifically, test-anxiety, self-assessment of one's own soft skills, self-image, attribution of causality and self-efficacy, and finally the study strategies applied by students are taken into consideration. Academic success was measured for each student in terms of credits obtained/total credits required by the degree course multiplied by the average of their grades. To this purpose, a sample consisting of 33 university students (15 males and 18 females) was collected; these students were administered standardized tests to investigate the emotional components above-mentioned. The results collected on the sample of interest regarding the possible correlation between academic success and the emotional, self-evaluative and strategic variables will then be presented and discussed.

ABSTRACT IN ITALIANO

Sono numerose le ricerche che si sono occupate di analizzare il successo in ambito accademico cercando di identificare le variabili che più lo condizionano; la maggior parte di questi studi dimostra che il successo accademico può dipendere da un innumerevole serie di fattori, tra i quali le variabili emotive sembrano giocare un ruolo particolarmente importante (Linnenbrick-Garcia & Pekrun, 2011; Di Nuovo & Magnano, 2013; Vera & Cortés, 2021). Per questo motivo, il presente studio ha lo scopo di indagare la presenza di una correlazione tra il successo accademico di un gruppo di studenti universitari e alcune di queste variabili. Nello specifico, vengono prese in considerazione l'ansia da esame, l'autovalutazione delle proprie competenze trasversali, l'immagine di sé, l'attribuzione di causalità e l'autoefficacia, ed infine le strategie di studio applicate. Il successo accademico è stato misurato per ogni studente in termini di cfu ottenuti/cfu totali richiesti dal corso di laurea moltiplicati per la media dei voti. A tale scopo è stato raccolto un campione formato da 33 studenti universitari (15 maschi e 18 femmine) a cui sono stati somministrati test di indagine delle componenti sopracitate. Verranno presentati e discussi i risultati riguardanti la possibile correlazione tra successo accademico e variabili emotive, autovalutative e strategiche raccolti sul campione di interesse.

INTRODUZIONE

Quali sono le cause principali dei diversi livelli di successo accademico che raggiunge ciascuno studente? Quali sono le variabili emotive, strategiche e autovalutative che possono condizionare il successo di un percorso universitario? Lo scopo del presente studio è quello di provare a rispondere a queste domande, raccogliendo dati e informazioni su alcune delle variabili emotive di un campione di studenti e studentesse universitari, e verificando se e come queste variabili possono o meno influire sul loro rendimento accademico.

Negli ultimi anni, infatti, il ruolo delle emozioni all'interno del contesto formativo, ed in particolare il quesito riguardo a come le emozioni possono modellare l'impegno e il successo degli studenti, ha assunto un crescente interesse (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Nel tempo, la ricerca ha potuto esaminare la vasta serie di variabili affettivo-emotive che più influenzano la capacità di uno studente nel completare con successo l'università (Pritchard & Wilson, 2003).

Numerosi studi hanno quindi indagato la relazione tra emozioni e successo degli studenti a diversi stadi del loro percorso di formazione. La maggior parte di queste ricerche dimostra che, oltre alle vere e proprie capacità cognitive degli studenti, anche molte componenti emotive, strategiche e autovalutative sono in qualche modo correlate agli esiti favorevoli e non che gli studenti ottengono a scuola e all'università (Pekrun et al., 2009; Di Nuovo & Magnano, 2013; Murdaca et al., 2014). Questo significa che, ad esempio, la presenza di emozioni negative, come l'ansia da esame (Rana & Mahmood, 2010; Yousefi et al., 2010; Khalaila, 2015) o uno scarso senso di autoefficacia (Meral et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019), sono associate a livelli di successo accademico più bassi. Allo stesso modo, anche le diverse e personali strategie di studio che uno studente applica svolgono un ruolo significativo nel processo di apprendimento e possono dunque influire direttamente sul suo rendimento accademico (Mega et al., 2008; Hayat et al., 2020). La conclusione che molti di questi studi traggono è che, anche in studenti che possono meritatamente essere considerati di 'successo',

l'eventuale presenza di emozioni negative o credenze disfunzionali eccessive rischia di causare serie difficoltà nell'apprendimento (Tona et al., 2014).

Uno degli scopi della maggior parte di questi studi, così come quello della presente ricerca, è quindi quello di capire se e quanto questi fattori siano responsabili del successo o dell'insuccesso degli studenti. Queste conoscenze possono poi eventualmente permettere la creazione e il potenziamento di sistemi di supporto e di aiuto che, a detta dei risultati delle ricerche, sono necessari per il benessere e la buona riuscita del percorso formativo di ogni studente e studentessa (Mega et al., 2008).

Nel presente studio verrà in particolare analizzata la correlazione tra successo accademico e cinque variabili emotive che, secondo le precedenti ricerche sul tema, possono condizionarlo: l'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze trasversali, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio.

La tesi si divide in tre capitoli. Il primo capitolo introduce il concetto di successo accademico, offrendone una possibile, seppur vaga, definizione; vengono inoltre presentati alcuni metodi di misurazione del successo accademico trovati nella letteratura. Il capitolo si conclude sostenendo che alcune variabili affettivo-emotive e strategiche contribuiscono in maniera significativa a spiegare parte del successo o dell'insuccesso accademico degli studenti.

Il secondo capitolo descrive le competenze trasversali di interesse per lo studio: l'ansia da esame, l'autovalutazione, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio. Per ogni variabile vengono inoltre presentate alcuni dei precedenti studi che si sono occupati di indagare e dimostrare l'esistenza della loro correlazione con il successo accademico.

Il terzo capitolo spiega come è stato condotto il presente studio. Nello specifico, verranno presentate le domande che hanno guidato la ricerca, i partecipanti coinvolti e i materiali utilizzati. Seguono poi le analisi statistiche descrittive e quelle inferenziali; attraverso queste ultime in particolare sarà indagata la correlazione tra le variabili emotive e il successo accademico, oltre alla correlazione tra alcune delle variabili emotive stesse. Il capitolo prosegue

con la discussione dei risultati ottenuti, evidenziando le correlazioni emerse per ogni variabile emotiva alla luce delle precedenti ricerche sul tema. Il capitolo si conclude con l'individuazione dei limiti dello studio ed eventuali proposte di ricerca per il futuro.

1. IL SUCCESSO ACCADEMICO

INTRODUZIONE

Il primo capitolo introduce il concetto di successo accademico, dandone una possibile definizione; vengono inoltre presentati alcuni metodi di misurazione del successo accademico trovati nella letteratura. Il capitolo prosegue mettendo in luce alcune delle problematiche relative alla valutazione del successo in ambito scolastico e accademico. Infine, il capitolo si chiude con una breve panoramica sulla relazione tra successo accademico e variabili emotive, autovalutative e strategiche.

1.1 Successo accademico: cos'è

Il termine 'successo accademico' è uno dei costrutti più comunemente usati nella ricerca e nella valutazione formativa, in particolare nell'ambito dell'istruzione superiore e universitaria (York et al., 2015). Proprio per questo motivo, e per la sua natura intrinsecamente ambigua, risulta difficile fornire una descrizione precisa e univoca di quello che effettivamente è il successo accademico (Goegan et al., 2020).

Analizzando singolarmente le uniche due parole che compongono questa definizione, il primo termine 'successo' fa riferimento, come suggerisce il vocabolario Treccani, ad "un risultato favorevole, la buona riuscita di qualcosa" o anche al "riconoscimento da parte degli altri dei propri meriti [...]"¹. Il descrittore 'accademico' che accompagna il termine, e anche l'unica parola che può restringere il campo di definizione, suggerisce che ci si trova all'interno di un contesto educativo, e più precisamente universitario.

Nell'insieme, però, 'successo accademico' è un termine che, se traslato nella realtà, abbraccia un'ampia gamma di significati: potrebbe fare riferimento all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze specifiche, oppure al raggiungimento di impieghi e professioni connessi al proprio percorso di studi,

¹ www.treccani.it

fino alla semplice media dei voti di uno studente (Prevatt et al., 2011). Il successo accademico si può anche tradurre in un maggiore sviluppo personale dello studente che può includere ancora una volta numerose e diverse capacità, come ad esempio diventare più abili nella scrittura e nell'espressione verbale, sviluppare un migliore pensiero critico, possedere livelli più avanzati di consapevolezza di sé, fiducia, autostima (Kuh et al., 2006): tutti risultati che conferiscono importanti benefici all'individuo stesso ma anche alla società più in generale. Questo insieme di definizioni aiuta a determinare quello che potenzialmente può essere il successo in ambito accademico; nel complesso, però, non permette innanzitutto di esaminare in modo preciso il successo accademico, e in secondo luogo limita anche la possibilità di intervento al fine di migliorare tale successo (McKenzie & Schweitzer, 2001).

A tutto ciò si somma anche il fatto che ogni studente porta inevitabilmente con sé una serie infinita di fattori biologici, sociali, culturali, affettivi ed emotivi che rendono il suo successo accademico un quadro estremamente complesso da definire, analizzare e quantificare in modo oggettivo. Sempre McKenzie & Schweitzer (2001) sostengono infatti che studenti provenienti da diversi *background* sociali e culturali, con diverse esperienze e diversi livelli di istruzione, portano con sé bisogni e potenzialità accademiche differenti. Identificare quali sono questi diversi bisogni e potenziali, ma anche quali sono le variabili che possono promuovere o meno il successo di uno studente, è fondamentale per migliorare l'intervento di servizi di supporto e di aiuto, rivolti a tutti quegli studenti che si trovano più in difficoltà all'interno dell'ambito accademico (Di Nuovo & Magnano, 2013). Da qui nasce la necessità di creare dei modelli che possano aiutare a spiegare —e, allo stesso tempo, anche capire— in modo più esaustivo possibile il successo accademico, tenendo conto del peso relativo dei molteplici elementi che normalmente caratterizzano la vita di uno studente.

1.2 Successo accademico: come si può misurare

Nonostante la sua natura così poco definita, il successo accademico trova varie definizioni, alcune delle quali sono state presentate nel paragrafo

precedente. Esistono anche modelli concettuali che tentano di offrire spiegazioni più complete di quello che è il successo accademico, in quanto tengono in considerazione anche quella importante gamma di fattori responsabile del successo che uno studente può potenzialmente ottenere.

In particolare, in questo paragrafo vengono presentati due modelli di misurazione del successo accademico trovati nella letteratura: quello di Astin (1991) e quello di Kuh et al. (2006). Il modello di Astin (1991) si concentra sull'analisi delle diverse caratteristiche degli studenti, dell'ambiente formativo nel quale sono inseriti e dei conseguenti risultati che questi possono ottenere. Il modello di Kuh et al. (2006) presenta alcuni dei comportamenti, delle attività e delle esperienze che possono predire il successo degli studenti all'università.

La scelta di questi due modelli è data dal fatto che entrambi tengono conto delle variabili affettivo-emotive degli studenti, interesse principale del presente studio. Tuttavia, va specificato che ad oggi non esiste ancora uno strumento ben convalidato che misuri tutti i diversi aspetti del successo accademico in maniera esauriente (Prevatt et al., 2011).

1.2.1 Il modello di Astin (1991)

Il modello di Astin, chiamato *Inputs-Environments-Outcomes (I-E-O) Model*, parte dal presupposto che una valutazione accurata del successo di uno studente richiede di analizzare correttamente le caratteristiche degli studenti, l'ambiente formativo da loro vissuto e i risultati che questi ottengono (York et al., 2015). La domanda che l'autore si pone è quindi all'apparenza molto semplice: in che misura i risultati di uno studente (i suoi *outcomes*) sono condizionati dalla qualità dell'input iniziale, tenendo conto anche della sua esperienza all'interno dell'ambiente in cui studia?

I tre aspetti che Astin considera includono a loro volta un ulteriore insieme di elementi, presentati qui sotto, che vanno a meglio definire ciascuna categoria. La figura 1.1 riassume in maniera schematica la lista di alcuni dei possibili *input*, *environments*, e *output* che caratterizzano l'esperienza accademica di uno studente.

1. Input: caratteristiche demografiche dello studente, background familiare, esperienze formative precedenti e conoscenze pregresse.
2. Esperienze formative e ambienti attuali: questi sono innumerevoli e dipendono dalla situazione che si sta analizzando; fondamentalmente, si tratta di tutto l'insieme di persone, situazioni, eventi, programmi, contesti che gli studenti incontrano e vivono durante il periodo dell'università, siano questi dentro o fuori dal campus 'fisico'.
3. Risultati: conoscenze, competenze, abilità, ma anche comportamenti, valori, credenze, sensazioni, aspirazioni, opinioni dello studente (assieme a molto altro).

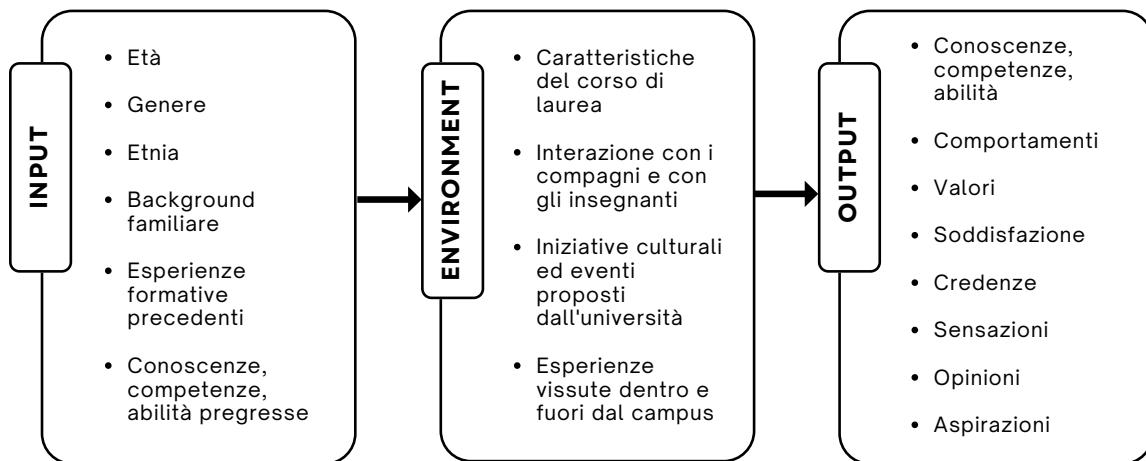


Fig. 1.1 *Inputs-Environments-Outcomes (I-E-O) Model*

Inputs e *outcomes* dello studente sono indicativi del suo sviluppo; questi implicano e rappresentano spesso un cambiamento, sia esso nei voti ottenuti durante l'esperienza accademica, o in aspetti più personali, come il livello di soddisfazione, di autostima, di motivazione. Le esperienze che intervengono nel mezzo sono per altro le più importanti, perché sono quelle che possono essere controllate ed eventualmente modificate, offrendo la possibilità di ottenere risultati migliori in futuro (Astin, 1991).

Astin fa anche un'importante e interessante distinzione tra due principali tipi di risultati finali: quelli che lui chiama *cognitive outcomes* (anche chiamati

intellective) e *affective outcomes* (anche chiamati *noncognitive*). I *cognitive outcomes* includono l'uso di funzioni e processi mentali di ordine superiore, come il ragionamento, la memoria e la logica; gli *affective outcomes* includono invece i sentimenti, le attitudini, i valori, le credenze, le aspirazioni degli studenti, ma anche le loro relazioni sociali e interpersonali (Astin, 1991). L'insieme dei possibili risultati affettivi è ovviamente molto esteso, e le tecniche di misurazione di tali risultati non sono così avanzate come quelle che permettono la misurazione dei risultati cognitivi; in mancanza di strumenti adeguati, la valutazione così come la programmazione di interventi, siano essi attuati nell'ambito educativo o psicologico, diventano difficili ostacoli da superare (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Inoltre, sempre secondo Astin, gli attuali tipi di valutazione tendono a sottovalutare le misure di *affective outcome*, in particolare quelle che esaminano il livello di soddisfazione dello studente rispetto al suo percorso universitario (Astin, 1991). Come verrà presentato nelle prossime sezioni, però, molti fattori affettivo-emotivi giocano un ruolo importante all'interno dell'ambito scolastico e accademico, e dunque una valutazione valida ed efficace di questo tipo di risultati è altrettanto importante dei giudizi riguardanti il rendimento cognitivo.

1.2.2 Il modello di Kuh et al. (2006)

Kuh e colleghi propongono un modello di successo accademico partendo dal presupposto che gli studenti entrano nell'ambiente universitario come persone che hanno un loro vissuto e che quindi necessariamente partono da diversi livelli di preparazione (York et al., 2015). Chi sono gli studenti, quali sono le loro esperienze formative precedenti, dove e come frequentano l'università sono alcuni degli innumerevoli fattori che fanno la differenza nel determinare il loro rendimento (Kuh et al., 2006).

Bisogna precisare che il modello di Kuh et al. (2006) non è circoscritto al singolo ambiente accademico o universitario; gli autori di questo modello parlano in questo caso più generalmente di *student success*, e la definizione conclusiva che offrono è la seguente:

[...] student success is defined as academic achievement, engagement in educationally purposeful activities, satisfaction, acquisition of desired knowledge, skills and competencies, persistence, attainment of educational objectives, and post-college performance (p. 7).

Come si può notare, anche in questo caso risulta difficile cercare di spiegare il successo scolastico e accademico in poche parole; la definizione è infatti composta da una lista di ben 7 elementi, di seguito elencati e spiegati in maggior dettaglio.

1. Risultati accademici: questi rappresentano il progresso dello studente, e includono, ad esempio, i punteggi agli esami di ammissione dell'università, i voti degli esami oppure il numero di crediti formativi acquisiti nei tempi previsti (Kuh et al., 2006).
2. Impegno in attività formative rilevanti e significative: un esempio sono le attività di gruppo proposte a lezione, in cui gli studenti entrano in contatto e cooperano tra di loro, potenziando la loro capacità di confrontarsi ed esplorando nuovi aspetti della realtà e diversi tipi di talenti (Di Nuovo & Magnano, 2013).
3. Soddisfazione: la soddisfazione di uno studente può riferirsi a vari aspetti della vita universitaria, come la qualità degli insegnamenti o i diversi tipi di servizi offerti agli studenti, oppure anche ad aspetti più generali come la vita sociale del campus, l'opportunità di partecipare ad attività extracurricolari come iniziative culturali ed eventi (Kuh et al., 2006); è importante sottolineare anche che l'insoddisfazione nei confronti del proprio corso di studi è stata riconosciuta come uno dei motivi più comuni per cui gli studenti abbandonano l'università (McKenzie & Schweitzer, 2001).
4. Acquisizione di conoscenze, abilità e competenze desiderate: queste dipendono dal particolare corso di studio scelto dallo studente e dalle modalità di acquisizione e apprendimento che lo studente stesso applica (York et al., 2015).
5. Persistenza: quella qualità che permette ad una persona di continuare a perseguire i suoi scopi, anche di fronte all'eventuale insorgenza di

problematiche (Tinto, 2017), capacità che, se carente, può rischiare di compromettere l'apprendimento (Di Nuovo & Magnano, 2013).

6. Raggiungimento di obiettivi formativi: questi si riferiscono agli obiettivi specifici posti dall'insegnante o anche dallo studente stesso (Goegan et al., 2020).
7. Performance post-universitaria: questa si riferisce, principalmente, all'impiego o all'occupazione successivi all'uscita dall'università (Kuh et al., 2006).

Anche in questo caso, ci si trova nuovamente di fronte alla presenza di una variabilità che risulta difficile da valutare con esattezza, in modo oggettivo e quantitativo. Per questa ragione, è necessario fare in modo che la valutazione rispecchi al meglio quello che lo studente è nell'insieme, in quanto persona inserita all'interno di un contesto e con un proprio vissuto personale: potrebbe essere questo uno dei modi per aumentare la possibilità di realizzazione dei potenziali di tutti gli studenti e studentesse (Caputo, 2015).

1.3 La valutazione del successo accademico

L'intero processo di valutazione sarebbe molto semplice se si potesse identificare in un'unica e semplice misura di 'successo'. Proprio per la sua natura così vaga e ampia, però, il successo accademico si traduce in numerosi possibili risultati, e nessuno di questi preso singolarmente rispecchierebbe in modo adeguato e fedele l'impatto di un intero percorso di studi universitario (Astin, 1991). Spesso, le valutazioni tradizionali vengono messe in atto solamente al fine di generare un voto numerico relativo ad un compito o ad un esame, misure che non sono sempre del tutto accurate (Prevatt et al., 2011). Un aspetto scoraggiante dei voti è che questi, essendo una semplice misura oggettiva, di fatto non dicono molto su quello che gli studenti effettivamente fanno o quali sono le loro reali competenze e i loro talenti (Astin, 1991). La valutazione intesa in questo senso è riduttiva e rischia di sminuire il valore di un percorso universitario (Tessaro, 2022).

Inoltre, come dimostrato nei modelli di Astin (1991) e Kuh et al. (2006), esiste un importante insieme di fattori responsabile del successo che uno

studente può potenzialmente ottenere. A questo punto sembra quindi necessario ricorrere ad una nuova e più ampia visione di valutazione del successo accademico, che tenga conto anche della dimensione personale e affettiva dell'individuo e di come questa può influenzare tale successo. L'analisi delle variabili affettivo-emotive permette di avere una prospettiva più ampia rispetto a quella fornita dagli indicatori di successo comunemente utilizzati, come la media (Goegan et al., 2020). È questo il motivo per cui risulta indispensabile trovare i mezzi per potenziare la valutazione del successo accademico tenendo conto anche di queste variabili, così che questa possa rappresentare fedelmente lo studente o la studentessa nella loro totalità e completezza (Caputo, 2015).

1.4 Le variabili emotive, autovalutative e strategiche

La ricerca ha ampiamente dimostrato che alcune variabili emotive, autovalutative e strategiche contribuiscono in maniera significativa a spiegare parte del successo o dell'insuccesso accademico degli studenti (Mega et al., 2008; Barrows et al., 2013; Di Nuovo & Magnano, 2013; Murdaca et al., 2014; Mega et al., 2014). Queste variabili sono significativamente correlate alla motivazione degli studenti, alle strategie di studio che mettono in atto, alle loro risorse cognitive, all'autoregolazione del loro processo di apprendimento (Pekrun et al., 2002). Non si tratta di un semplice rapporto di causa-effetto che avviene in automatico, in quanto a tutto questo processo si aggiungono, come già detto, numerosi altri aspetti, dipendenti dal contesto e dalla persona stessa. Di Nuovo e Magnano (2013) sostengono infatti che non solo gli aspetti affettivo-emotivi, ma anche quelli motivazionali, relazionali e strategici risultano fondamentali al raggiungimento degli obiettivi formativi.

Tutto ciò indica che il successo accademico non dipende solamente da capacità di tipo cognitivo dello studente ma anche da competenze di natura emozionale e strategica: studenti che possono essere definiti 'di successo' hanno infatti livelli significativamente più elevati in questo tipo di abilità (Parker et al., 2005), che vengono spesso definite con il nome di 'competenze trasversali', perché si connettono trasversalmente con l'apprendimento (Di

Nuovo & Magnano, 2013). Per questo motivo, di recente un crescente numero di insegnanti ed esperti nel settore formativo sostiene che queste competenze siano fondamentali da sviluppare negli studenti, sia per il loro generale benessere, sia per migliorare il loro rendimento, sia per il loro futuro successo nel mondo del lavoro (Vera & Cortés, 2021). In particolare, sembra che il legame tra queste competenze e performance accademica possa essere un beneficio per diversi aspetti; tra i tanti vantaggi, gli studenti con più elevate capacità trasversali:

- 1) Sono più abili a regolare le emozioni negative come ansia, noia e delusione, ordinariamente presenti nel percorso scolastico e universitario di molti studenti (Rehman et al., 2021).
- 2) Sono in grado di gestire con maggiore facilità il mondo sociale che li circonda, formando relazioni migliori con insegnanti, colleghi e famiglia (MacCann et al., 2020).
- 3) Usano queste ultime per promuovere il proprio pensiero creativo e divergente, per superare le difficoltà e i problemi, per pianificare scelte e obiettivi, come ad esempio organizzare lo studio, programmare gli esami da sostenere nella sessione, incastrare impegni universitari e personali (Lanciano & Curci, 2012).

Molti studiosi hanno quindi cercato di individuare quali sono le variabili emotive che possono condizionare i processi di apprendimento e di conseguenza il rendimento degli studenti, con lo scopo di descrivere poi gli aspetti emotivi, strategici e autovalutativi che caratterizzano lo studente 'di successo'. Perché questo sia possibile, innanzitutto è necessario prendere in considerazione come e perché le emozioni degli studenti emergono, in che modo le variabili emotive condizionano a loro volta l'impegno e il rendimento degli studenti, oltre a identificare i mezzi con cui gli studenti possono sfruttare le risorse emotive per facilitare e aumentare il loro impegno e rendimento (Linnenbrick-Garcia & Pekrun, 2011).

2. LE COMPETENZE EMOTIVE

INTRODUZIONE

Il secondo capitolo offre una breve descrizione di alcune competenze emotive che, secondo gli studi, possono condizionare il successo accademico: l'ansia da esame, l'autovalutazione, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio. Per ogni variabile, inoltre, verranno presentate alcune delle precedenti ricerche che si sono occupate di indagare e dimostrare l'esistenza della loro correlazione con il successo accademico. Il capitolo si conclude con una breve panoramica sulla correlazione tra le variabili emotive di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e successo accademico.

2.1 Le competenze trasversali

Sempre più spesso all'interno dell'ambito accademico, ma più in generale anche di ogni altro ambito formativo, professionale o sociale, si sente parlare di 'competenze trasversali' o *soft skills* (Carlotto, 2015). L'accezione 'trasversali' fa riferimento alla loro flessibilità, in quanto competenze che hanno molteplici applicazioni e che rendono l'individuo capace di adattarsi a situazioni anche estremamente diverse (D'Amario et al., 2015).

Alcuni esempi di *soft skills* sono il pensiero critico (de Freitas & Almedra, 2021), la gestione dello stress e delle emozioni (D'Amario et al., 2015), l'autostima (Di Nuovo & Magnano, 2013) e molte altre ancora. Si tratta di competenze che vanno a costituire l'insieme di variabili cognitive, relazionali, motivazionali ed emotive che contraddistinguono un individuo e che si rilevano necessarie per il raggiungimento degli obiettivi che questo si pone (Chignoli et al., 2020).

Da quanto detto si evince l'importanza che le capacità trasversali possono svolgere nell'ambito educativo e formativo. Sono competenze che si collegano trasversalmente con gli apprendimenti, ed inevitabilmente li condizionano, sia favorendoli che rallentandoli (Di Nuovo & Magnano, 2013).

2.1.1 Competenze trasversali e successo accademico

È noto che le competenze trasversali, se possedute e gestite nel modo giusto, sono in grado di determinare performance efficaci e spesso superiori alla media (Chignoli et al., 2020); se carenti, invece, possono compromettere sia l'adattamento in nuovi ambienti, uno tra i tanti l'università, sia il rendimento più in generale (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Molti docenti sono restii a riservare tempo e risorse allo sviluppo delle competenze trasversali, in quanto questo significherebbe sacrificare del tempo agli insegnamenti disciplinari (Mariani, 2013). Purtroppo, i docenti non sono sempre disponibili ad adottare strategie didattiche innovative che promuovano allo stesso tempo sia l'apprendimento delle discipline curriculari sia l'acquisizione delle competenze trasversali (Cottini, 2018). Nonostante ciò, è stata dimostrata l'importanza della creazione di ambienti di apprendimento in cui i docenti forniscono strumenti adatti a promuovere la riflessione, l'osservazione e lo sviluppo delle competenze trasversali, ma anche dei processi di valorizzazione delle stesse e, più in generale, del successo formativo degli studenti (Niewint-Gori & Mori, 2022). Questi strumenti si contraddistinguono in particolare per l'enfasi posta sulle potenzialità di sviluppo dell'individuo, sui suoi margini di miglioramento, sulla spinta a sfruttare i propri punti di forza e sull'accrescimento della fiducia in se stesso (Chignoli et al., 2020).

Un approccio educativo di questo tipo ha rilevanti conseguenze sul piano personale, ma anche su quello formativo: aiuta infatti lo studente a diventare strategico ed efficace e gli insegna ad autoregolare il suo processo di apprendimento (De Beni et al., 2015), aspetti che risultano essenziali per il raggiungimento di obiettivi accademici e, successivamente, anche lavorativi. La finalità dell'azione didattica dovrebbe quindi essere quella di agire su queste diverse competenze trasversali e dimensioni affettivo-emotive, stimolando il loro incremento e, di conseguenza, garantendo il successo formativo a ciascuno studente (Tessaro, 2022). La valutazione del successo, per essere del tutto valida e completa, dovrebbe tenere conto anche di queste competenze; si dovrebbe valutare, ad esempio, come l'ansia da prestazione può ostacolare

l'apprendimento, quanto l'autoefficacia può aiutare gli studenti a superare gli ostacoli incontrati lungo il percorso, oppure come le capacità di autovalutazione possono favorire lo sviluppo di una reale consapevolezza sui processi di apprendimento attuati (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Dato che si tratta di un insieme di competenze molto ampio, risulterebbe impossibile analizzare la relazione esistente tra tutte le competenze trasversali e il successo accademico. Per questo motivo, in questa sede ci si limiterà ad approfondire le competenze di interesse per questo studio: l'ansia da esame, l'autovalutazione, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio.

2.2 L'ansia da esame

Una delle più frequenti variabili emotive che può condizionare il successo accademico degli studenti è l'ansia legata alla prestazione o ansia da esame (Di Nuovo & Magnano, 2013); questa risulta uno dei costrutti più rilevanti nella psicologia attuale e una delle forme specifiche di ansia più studiate in letteratura (Stöber & Pekrun, 2004).

È normale provare ansia quando ci si prepara per un esame oppure durante il suo svolgimento. Questa sensazione, definita anche *test-anxiety*, è molto comune negli studenti, universitari e non (Rezazadeh & Tavakoli, 2009). L'ansia è, in generale, un costrutto formato da diverse dimensioni fisiologiche, cognitive ed emozionali; nei numerosi studi che si sono occupati di studiare in particolare l'ansia da prestazione, questa è considerata come un costrutto almeno bidimensionale, diviso in una componente cognitiva, ovvero la preoccupazione, e una affettiva o emozionale, ovvero l'emotività (Cassady & Johnson, 2002; Rana & Mahmood, 2010; Di Nuovo & Magnano, 2013). Più nello specifico:

- 1) L'emotività o *emotionality* si riferisce alle componenti emozionali che attivano il sistema nervoso durante le situazioni di esame, causando reazioni psicofisiche e comportamentali come sudore, tachicardia, tremore, nausea, *etc.*
- 2) La preoccupazione o *worry* si riferisce all'insieme di preoccupazioni che spesso accompagnano una situazione d'esame, come le conseguenze di

un eventuale fallimento, la sensazione di non essere abbastanza preparati, la scarsa fiducia nelle proprie capacità.

Nonostante l'ansia da prestazione sia condizionata da variabili che dipendono direttamente dal contesto, quali il livello di preparazione dello studente o la complessità stessa del compito, questa può differire molto da un individuo ad un altro; una persona potrebbe essere relativamente tranquilla durante lo svolgimento di un esame, mentre un'altra potrebbe raggiungere livelli di ansia tali da condizionarne totalmente l'esito finale, anche in maniera negativa (Yousefi et al., 2010).

2.2.1 Ansia da esame e successo accademico

Sono numerosi gli studi che si sono occupati di verificare l'esistenza di una correlazione tra ansia da esame e successo accademico (Rezazadeh & Tavakoli, 2009; Rana & Mahmood, 2010; Khalaila, 2015; Dawood et al., 2016; Hyseni Duraku & Hoxha, 2018; Cochanco et al., 2021). Se presente, questa correlazione può in alcuni casi incentivare e in altri compromettere il rendimento degli studenti. L'ansia da esame può avere infatti effetti sia facilitanti sia debilitanti sul successo accademico: provare un livello di ansia da esame medio-basso è normale e può inoltre aiutare gli studenti a concentrarsi e focalizzare l'attenzione sul compito (Cochanco et al., 2021); al contrario, un livello di ansia alto o estremo rischia di avere un impatto negativo sulla prestazione dello studente prima o durante un esame, diventando così disfunzionale (Rana & Mahmood, 2010).

A favore di quest'ultima ipotesi, uno studio condotto da Yousefi e colleghi (2010) dimostra come l'ansia da esame può influire in modo negativo sul successo accademico. Questo tipo di ansia sembra compromettere alcuni processi cognitivi fondamentali, come lo *span* di attenzione, la memoria e la concentrazione, portando di conseguenza ad un più basso rendimento (Yousefi et al., 2010). Su una simile linea troviamo anche Cassady & Johnson (2002), i quali hanno dimostrato che l'ansia da esame esercita un significativo impatto stabile e negativo sul rendimento degli studenti; in particolare, gli studiosi sostengono che gli individui con alti livelli di ansia da prestazione ottengono

scarsi risultati in gran parte a causa dell'incapacità di sopprimere pensieri irrilevanti che interferiscono con lo svolgimento dell'esame.

Oltre a compromettere l'elaborazione di alcuni processi cognitivi, l'ansia da prestazione nuoce anche ad alcuni processi adattivi e strategici: gli studenti che si trovano in questa situazione spesso si percepiscono poco preparati e in maniera non adeguata, hanno poca fiducia nelle proprie capacità e anticipano il fallimento, non riescono a mettere in atto strategie di *coping* adatte alla situazione di stress (Stöber, 2004). Anche Rana & Mahmood (2010) hanno dimostrato la complessità dei processi adattivi e strategici che gli studenti mettono in atto mentre si preparano per gli esami o durante il loro svolgimento; questi processi vengono compromessi man mano che gli studenti si concentrano su tutta la serie di possibili conseguenze o implicazioni relative all'esito dell'esame piuttosto che sullo svolgimento dell'esame stesso. In particolare, le conseguenze e la paura di un eventuale fallimento o la pressione di dover ottenere punteggi elevati agli esami sono alcune delle ragioni per cui l'ansia da esame emerge e poi aumenta progressivamente (Rana & Mahmood, 2010). In questo modo, lo studente rischia di entrare in un circolo di interferenze poco produttivo tra pensieri intrusivi e irrilevanti rispetto al compito, i quali condizionano i processi cognitivi, adattivi ed emotivi messi in atto durante il suo svolgimento; questi a loro volta pregiudicano il rendimento finale, spesso creando ancora più ansia.

Tuttavia, come già accennato, un livello medio-basso di ansia può aiutare a sostenere l'impegno e motivare lo studio. Uno studio condotto da Cochanco e colleghi (2021) dimostra gli effetti positivi che l'ansia da prestazione può avere sul successo accademico. In questo caso l'ansia da esame è direttamente proporzionale al successo accademico: all'aumentare dell'ansia, aumenta anche il successo. I risultati dello studio indicano che l'ansia provata prima o durante un esame ha aiutato gli studenti ad ottenere, nel complesso, un rendimento accademico migliore. Anche secondo Dawood et al. (2016), un livello medio di ansia aiuta a sostenere l'impegno, ma soprattutto influenza positivamente l'atteggiamento degli studenti nei confronti dello studio e dell'apprendimento, motivandoli ad ottenere risultati accademici migliori.

Un altro aspetto interessante da evidenziare è il ruolo che l'autoefficacia può assumere come moderatore dell'ansia da esame: Barrows e colleghi (2013), presentando i risultati di precedenti ricerche, ipotizzano che gli individui con un'elevata autoefficacia e fiducia in se stessi sono in grado di controllare meglio le risposte psico-fisiologiche legate all'ansia, evitando che questa influenzi negativamente la loro performance. Infatti, gli studenti con alti livelli di autoefficacia spesso dimostrano livelli più bassi di ansia da esame, probabilmente perché credono nelle proprie capacità e sono quindi in grado di immaginare un esito finale favorevole.

2.3 L'autovalutazione

Un'altra competenza trasversale che sembra avere un peso considerevole nel raggiungimento del successo accademico è la capacità di autovalutarsi (Doria & Grion, 2020). L'autovalutazione è un'operazione metacognitiva che assegna un ruolo centrale al soggetto che impara, dandogli l'opportunità di essere gestore del proprio apprendimento, così da poterlo regolare autonomamente (Cottini, 2018). L'autovalutazione può riguardare aspetti relativi ad alcune abilità personali, quali la capacità di esprimersi verbalmente o essere abili nel calcolo, ma anche ad abilità più generali, come la disponibilità a confrontarsi con gli altri e saper capire le loro opinioni (Di Nuovo & Magnano, 2013).

In particolare, inoltre, l'autovalutazione può essere un potente mezzo per:

- Aiutare la costruzione progressiva, non solo di conoscenze, abilità e competenze, ma anche dell'immagine di sé come persona impegnata attivamente nel suo processo di apprendimento (Mariani, 2013).
- Sviluppare una reale consapevolezza sul proprio apprendimento, favorire la comprensione degli errori commessi e delle proprie lacune, al fine di migliorare e decidere come proseguire il percorso (Doria & Grion, 2020).
- Assicurare la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, essenziale nel proseguimento di ogni percorso formativo (Di Nuovo e Magnano, 2013).

- Assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e sviluppare maggiore autonomia e capacità di pensiero critico (McMillan & Hearn, 2008; Chignoli et al., 2020).

Tutto questo può avvenire solo dando agli studenti l'opportunità di essere protagonisti dei processi di valutazione e, a quel punto, rendendoli capaci di produrre giudizi valutativi appropriati, consapevoli ed utili (Tessaro, 2022). Risulta evidente il carattere formativo dell'autovalutazione: questa è capace di fornire alla persona che la attua un importante *feedback* che costituisce la base per il proseguimento del percorso di formazione, ovvero per l'ulteriore sviluppo dell'apprendimento (Mariani, 2013), risultando quindi un processo chiave per incentivare il successo scolastico e accademico (Trincherò, 2018).

2.3.1 Autovalutazione e successo accademico

Tra gli studi che si sono occupati di studiare la correlazione tra autovalutazione e successo degli studenti va menzionato quello di McMillan & Hearn (2008), una revisione di precedenti ricerche teoriche e pratiche che supportano il ruolo positivo che questa competenza ha sull'apprendimento e sul rendimento degli studenti. Secondo gli autori, se implementata correttamente, l'autovalutazione può aumentare la motivazione intrinseca degli studenti, il loro orientamento all'obiettivo e il loro impegno; di conseguenza, può portare nel complesso ad un apprendimento più significativo.

Un altro studio riguardante la correlazione tra autovalutazione e successo accademico è la meta-analisi proposta da Hattie (2012). L'autore analizza le variabili che più risultano influenzare gli esiti di apprendimento degli studenti, prendendo in considerazione un numero rilevante di dimensioni che caratterizzano lo studente, la scuola, gli insegnanti, gli insegnamenti, la famiglia, *etc.* Per ciascuna di queste variabili viene calcolato il peso che questa ha nell'influenzare il successo formativo degli studenti attraverso la considerazione dell'*effect size*: più questo valore è alto, più influenza il successo accademico.

Tra le numerose variabili che risultano avere un effetto sul successo accademico — 150 nella versione del 2012 — troviamo al primo posto il fattore

‘Voti riferiti personalmente’ o *Self-reported grades*. Questo fattore a sua volta include, tra altre variabili, ‘Autovalutazione del risultato’ (*self-evaluation of achievement*) e ‘Autovalutazione all’università’ (*self-assessment in college*), le quali possono essere considerate effettive pratiche autovalutative. Nella versione aggiornata del 2017², tra ben 256 fattori totali identificati, il fattore dell’autovalutazione si trova in una posizione alta: al secondo posto.

Hattie (2012) sostiene che, nel complesso, gli studenti hanno una comprensione ragionevolmente accurata dei loro livelli di rendimento e proprio su questa comprensione basano le loro aspettative di successo. Allo stesso tempo, però, aggiunge che gli studenti che solitamente ottengono scarsi risultati accademici sono anche meno accurati nello stimare i propri risultati; questa categoria di studenti tende infatti a sottovalutare continuamente i risultati che potrebbe, potenzialmente, ottenere. Nel tempo, un senso di impotenza appresa rischia di crescere in questi individui, i quali potrebbero entrare in un circolo disfunzionale, spesso perdendo anche completamente la fiducia nelle loro capacità. Da qui nasce la necessità di promuovere l’utilizzo dell’autovalutazione in ogni ambito formativo, favorendo ed affinando in questo modo la capacità degli studenti di monitorare e gestire il loro apprendimento e facendo così acquisire loro una maggiore sicurezza in sé stessi.

2.4 L’immagine di sé

Anche le convinzioni riguardanti l’immagine di sé che gli studenti creano nel tempo svolgono un ruolo importante nell’eventuale buon esito delle loro performance (Caputo, 2015).

L’immagine di sé è una variabile emotiva che nasce da un altro costrutto, il concetto di sé o *self-concept* (Gjoni, 2015), ovvero la percezione generale che un individuo ha di se stesso e di tutte le sue dimensioni (fisiche, motivazionali, affettivo-emotive, sociali, ...); è un’idea di noi stessi che si forma attraverso le diverse esperienze e interazioni con l’ambiente e che si può modificare nel tempo, essendo un processo di formazione lungo tutta la vita (De Freitas & Rinn, 2012). L’immagine di sé è la rappresentazione che il soggetto ha di sé,

² www.visible-learning.org

che sarà tanto più realistica e veritiera quanto più oggettiva è la percezione di sé (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Avere una corretta consapevolezza dell'immagine di sé è importante: il modo in cui ci si definisce dirige e regola il comportamento, influenzando il nostro agire ma anche le preferenze e le scelte di vita (Bandura, 1977). Inoltre, l'immagine di sé condiziona alcuni processi affettivi, regolando e orientando lo stato affettivo-emotivo dell'individuo (Gjoni, 2015). Ad esempio, dalla valutazione positiva o negativa dell'immagine di sé che un individuo sviluppa dipende anche il suo livello di soddisfazione oppure insoddisfazione rispetto al suo sé attuale; dalla soddisfazione (o meno) deriva a sua volta la stima di sé, un costrutto separato e non sovrapponibile all'immagine di sé ma spesso dipendente da esso (Di Nuovo & Magnano, 2013). La percezione che uno studente ha di se stesso è inoltre anche collegata ai suoi stili di attribuzione (Caputo, 2015), che verranno trattati più dettagliatamente nella sezione 2.5. In generale, una buona autostima e uno stile di attribuzione realistico vengono associati ad una visione sana di sé: uno studente che supera brillantemente un esame, se possiede una visione positiva di sé dirà di aver preso un bel voto per merito delle sue capacità e del suo impegno nello studio; chi invece ha una visione negativa di sé probabilmente penserà che i risultati siano dovuti alla fortuna o alla facilità del compito (Shaffer & Kipp, 2010).

2.4.1 Immagine di sé e successo accademico

A partire dalle premesse appena fatte, gli studiosi si sono chiesti in che modo l'immagine che gli studenti hanno di se stessi è correlata al loro apprendimento e ai risultati accademici che ottengono. DeFreitas & Rinn (2013), in uno studio svolto su un campione di studenti universitari di 'prima generazione', sostengono che l'immagine di sé nasce da una valutazione cognitiva e affettiva del sé, che può influenzare indirettamente il successo accademico. Una ricerca più recente proposta da Khalalia (2015) ha analizzato gli effetti che la percezione e l'immagine di sé hanno sul rendimento di un campione di studenti di infermieristica; i risultati indicano che, generalmente, un'immagine di sé positiva e realistica è direttamente correlata a migliori risultati

accademici. Un altro studio condotto da Albert & Dahling (2016) si è occupato di esaminare in che modo il *locus of control* (*LOC*) e l'orientamento agli obiettivi di apprendimento (*learning goal orientation* o *LOG*) sono connessi al concetto di sé e al rendimento di un campione di studenti universitari statunitensi. Gli autori chiamano *academic self-concept* la conoscenza di sé e la percezione delle proprie capacità accademiche, definendola un'importante differenza individuale in grado di condizionare il rendimento degli studenti. I risultati dello studio indicano che sia il *locus of control* sia l'orientamento agli obiettivi di apprendimento hanno effetti diretti e positivi sul concetto di sé accademico; questi effetti positivi si traducono poi indirettamente in più alti risultati accademici.

Un'ulteriore domanda che gli studiosi si sono posti è la seguente: è il rendimento ad essere influenzato dall'immagine di sé, o è l'immagine di sé ad essere influenzata dal rendimento? Alcuni ricercatori sostengono che è il successo accademico per primo ad influenzare il concetto e l'immagine di sé (Bailey et al., 2018). Secondo questa prima teoria, chiamata *skill development model*, un'immagine di sé positiva emerge principalmente come conseguenza del successo: è quindi necessario raggiungere prima risultati accademici favorevoli per poter creare un'immagine di sé positiva. Altri studiosi invece credono che sia necessaria prima la creazione di un'immagine di sé positiva per garantire poi il raggiungimento di buoni risultati formativi (Valentine et al., 2004), teoria che va sotto il nome di *self-enhancement model*. Queste due posizioni hanno importanti implicazioni sia pratiche che teoriche per insegnanti o per chiunque lavori in contesti formativi; secondo Marsh et al. (2005):

If the direction of causality were from academic self-concept and interest to achievement (a self-enhancement model), teachers should concentrate more effort on enhancing students' self-concepts and intrinsic interest rather than focusing on achievement. On the other hand, if causality were from achievement to self-concept and interest (a skill development model), teachers should focus on improving academic skills as the best way to improve self-concept and interest (p. 413).

A prescindere da questi modelli, una volta che la percezione delle proprie capacità si stabilizza più saldamente, la relazione tra queste e il successo accademico diventa reciproca: gli studenti con un'immagine di sé positiva e realistica affrontano i compiti con maggiore fiducia e motivazione; successivamente il successo raggiunto in tali compiti rafforza ancora di più la fiducia nelle loro capacità (Wigfield and Karpathian, 1991). In conclusione, è probabile che l'immagine di sé sia allo stesso tempo causa ed effetto del successo accademico: lo condiziona ed è a sua volta condizionata da esso. La strategia più efficace potrebbe quindi essere quella di migliorare simultaneamente sia l'immagine che gli studenti hanno di sé sia il loro rendimento, quello che viene chiamato *reciprocal effects model* (Marsh et al., 2005). Questi risultati dimostrano, ancora una volta, la stretta dipendenza tra aspetti cognitivi ed affettivo-emotivi.

2.5 Gli stili di attribuzione e l'autoefficacia

Sono numerosi gli studi che dimostrano l'esistenza di una significativa correlazione tra la percezione di autoefficacia degli studenti e il loro successo accademico (Zajacova et al., 2005; Gore, 2006; Meral et al., 2012; Barrows et al., 2013; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019).

Prima di parlare di autoefficacia, occorre fare un cenno anche agli stili di attribuzione di causalità, variabili psicologiche direttamente collegate ad essa (Di Nuovo & Magnano, 2013). Si tratta delle spiegazioni che un individuo fornisce rispetto alle cause che sono alla base delle sue azioni, ed in particolare dei propri successi o fallimenti (Weiner, 1985). La figura 2.1 rappresenta il sistema di attribuzioni delle cause agli eventi proposto da Weiner (1985) nella sua *attribution theory*. Secondo Weiner, gli studenti tendono ad attribuire i loro successi o i loro fallimenti a quattro cause principali: abilità, difficoltà del compito, impegno o fortuna. Le prime due sono cause stabili, caratteristiche permanenti; le ultime sono cause instabili, che cambiano a seconda della situazione. Le attribuzioni riguardanti la stabilità influenzano le aspettative di successo degli studenti (Shaffer & Kipp, 2010). Le attribuzioni interne (abilità, impegno) o esterne (difficoltà del compito, fortuna) influenzano la

determinazione e l'impegno dell'individuo nell'occuparsi delle sue scelte in modo attivo e consapevole (Rotter, 1966, 1990).

Locus del controllo		
	Causa interna	Causa esterna
<u>Causa stabile</u>	<p><i>Abilità</i> "Sono pessimo in matematica."</p>	<p><i>Difficoltà del compito</i> "L'esame era incredibilmente difficile e troppo lungo."</p>
<u>Causa instabile</u>	<p><i>Impegno</i> "Avrei dovuto studiare di più invece di andare al concerto."</p>	<p><i>Fortuna</i> "Che fortuna! Ogni domanda sembrava riguardare informazioni insegnate nei giorni di lezione che ho perso."</p>

Fig. 2.1 Sistema di attribuzione delle cause degli eventi (tradotto da Shaffer & Kipp, 2010, p. 501).

Quando l'attribuzione delle cause dei propri successi è interna e valutata in termini positivi ("sono le mie capacità a farmi raggiungere il successo"), allora si può parlare di autoefficacia. Bandura (1977, 1996) la definisce come l'insieme di credenze che le persone hanno rispetto alle loro capacità di realizzare determinati livelli di prestazione e di poter condizionare il corso degli eventi della propria vita. I processi coinvolti sono almeno quattro (Bandura, 1977, 1996):

1. Cognitivi — la scelta degli obiettivi che uno studente si pone è preceduta dalla valutazione soggettiva delle sue capacità; maggiore è la percezione di autoefficacia, più elevati saranno gli obiettivi.
2. Motivazionali — l'autoefficacia condiziona la motivazione e la sua regolazione; chi ha una sana convinzione delle proprie capacità si impegna maggiormente, anche nel superamento di eventuali ostacoli.
3. Affettivi — l'autoefficacia condiziona la quantità di stress, ansia e depressione che le persone provano in presenza di situazioni complicate;

chi si crede capace di gestire questo tipo di eventi riesce a gestire meglio anche il proprio stato emotivo, riducendo i livelli di ansia.

4. Processi di scelta — ognuno sceglie i contesti che ritiene possano essere adatti a coltivare le proprie potenzialità, evitando quelli che considera essere oltre le proprie capacità; in questo modo, le convenzioni di autoefficacia influenzano la presa di decisioni e i processi di scelta.

Questo ultimo punto riguardante i processi di scelta è particolarmente interessante: l'autoefficacia è una variabile talmente potente che a volte alcune delle scelte e dei comportamenti di un individuo potrebbero essere previsti sulla base delle convinzioni che il soggetto stesso ha a riguardo; questo aspetto si è rivelato addirittura molto più influente rispetto a quelle che sono le vere e proprie capacità della persona (Pajares & Urdan, 2006).

2.5.1 Autoefficacia e successo accademico

La maggior parte degli studi relativi a questa importante competenza trasversale indica che le convinzioni riguardanti la propria efficacia possono essere fattori predittivi della prestazione accademica: è stato infatti dimostrato che l'autoefficacia accademica predice i voti e la perseveranza all'università (Zajacova et al., 2005). Sulla stessa linea troviamo anche Nasir & Iqbal (2019), i quali sostengono che l'autoefficacia accademica sia un significativo fattore predittivo della media dei voti ottenuti dagli studenti.

Tra gli studiosi che si sono occupati maggiormente di analizzare il costrutto dell'autoefficacia troviamo lo psicologo Albert Bandura, il quale spiega:

Among the mechanisms of self-influence, none is more focal or pervading than belief in one's personal efficacy. Unless people believe that they can produce desired effects and forestall undesired ones by their actions, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Whatever other factors may serve as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce desired results (Bandura, 2009, p. 179).

Più in particolare, secondo Bandura (2009), l'efficacia percepita gioca un ruolo influente sulle aspettative di successo: gli studenti con un maggiore senso di

autoefficacia si aspettano di ottenere risultati favorevoli grazie alle loro buone capacità, e in genere riescono ad ottenerli; quelli che invece si aspettano scarse prestazioni da se stessi in qualche modo 'evocano' risultati negativi.

La meta-analisi condotta da Honicke & Broadbent (2016), basata sui risultati di 51 studi riguardanti l'autoefficacia e la sua relazione con il rendimento accademico, fornisce un supporto schiacciante per una moderata relazione positiva tra autoefficacia accademica (*Academic Self-Efficacy* o *ASE*) e successo degli studenti. Questa relazione indica che livelli più elevati di *ASE* sono associati a livelli più elevati di rendimento; apparentemente, ciò è dovuto al fatto che gli studenti con convinzioni più salde riguardo le loro capacità di ottenere buoni risultati accademici hanno maggiori probabilità di farlo rispetto agli studenti con un livello di autoefficacia più ridotto. La meta-analisi suggerisce inoltre che gli studenti con livelli superiori di autoefficacia tendono a preferire compiti impegnativi, a persistere anche di fronte alle difficoltà e ad adottare strategie di apprendimento efficaci in caso di un eventuale fallimento.

Nasir & Iqbal (2019) hanno recentemente condotto una ricerca allo scopo di esaminare la relazione tra l'autoefficacia e il rendimento accademico di studenti universitari iscritti a programmi di formazione per diventare insegnanti. I risultati rivelano, ancora una volta, una significativa correlazione positiva tra autoefficacia accademica e successo degli studenti. Gli autori sostengono che l'autoefficacia include alcune importanti percezioni cognitive quali la convinzione nelle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi preposti, la fiducia nell'esecuzione di un compito e la visualizzazione del successo. Queste percezioni aiutano gli studenti ad impegnarsi maggiormente nello svolgimento di compiti accademici, oltre ad influenzare positivamente le loro prestazioni. Anche in questo caso, dunque, il successo di uno studente nel portare a termine un compito è fortemente influenzato dalla convinzione nelle sue capacità di poter, effettivamente, portare a termine tale compito.

Fino ad ora ci siamo concentrati sugli effetti favorevoli che livelli elevati di autoefficacia possono creare; bisogna sottolineare, però, che anche livelli di eccessiva autoefficacia portano ad alcune notevoli conseguenze. Sempre secondo Honicke & Broadbent (2016), l'autoefficacia accademica a volte agisce

da moderatore negativo su alcune variabili correlate al successo. In particolare, un livello di autoefficacia troppo elevato può comportare un'eccessiva sicurezza negli studenti; questi, di conseguenza, credono che sia sufficiente una rapida e superficiale preparazione per superare gli esami, raggiungendo così risultati non sempre favorevoli. Anche i risultati della ricerca di Nasir & Iqbal (2019) suggeriscono che gli studenti con aspettative irrealistiche rispetto alle proprie capacità, ed in particolare quelli con aspettative eccessivamente ottimistiche, riducono l'impegno e gli sforzi necessari a raggiungere alti livelli di prestazione e ottengono risultati inferiori a quanto previsto.

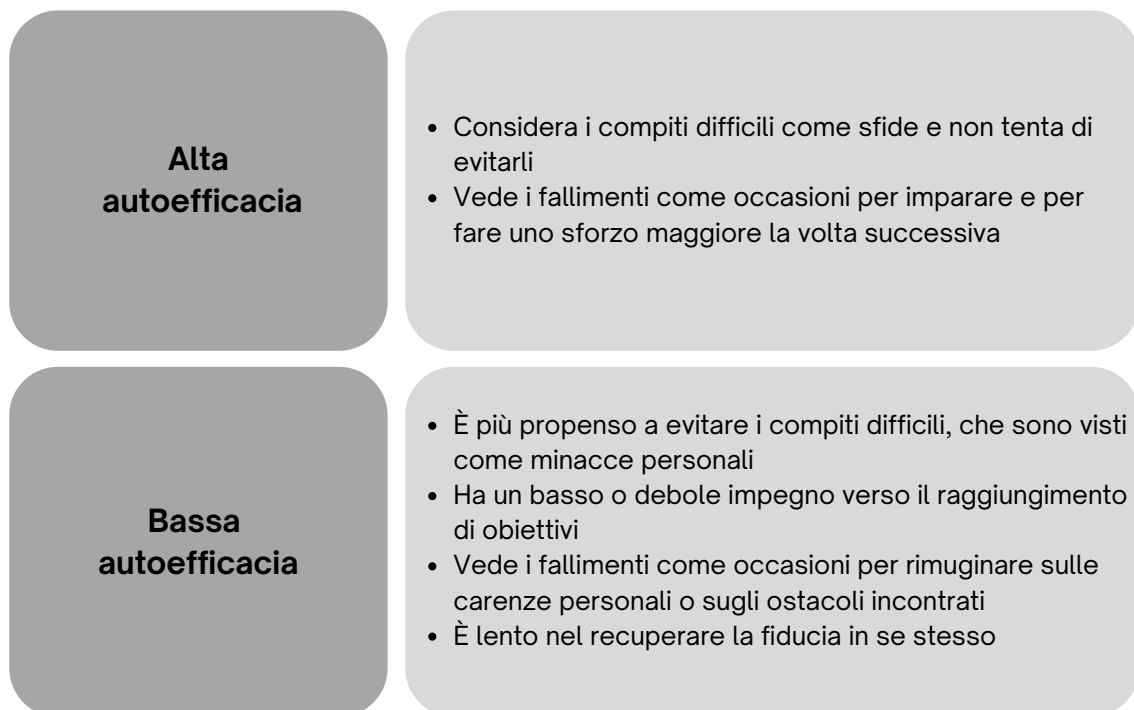


Fig. 2.2 Differenze tra studenti con alta e bassa autoefficacia (tradotto e adattato da Hattie, 2012).

2.6 Le strategie di studio

Anche le strategie di studio e di apprendimento sono fattori che condizionano il rendimento accademico degli studenti (Vera & Cortés, 2021). Queste strategie costituiscono quell'insieme di capacità che permettono agli studenti di essere abili a studiare e quindi di raggiungere risultati favorevoli nel

loro percorso formativo (Tona et al., 2014). Le abilità di studio nascono dall'interazione tra numerosi processi cognitivi (attenzione, memoria), processi metacognitivi (controllo, uso di strategie) e fattori motivazionali-emozionali (Murdaca et al., 2014; Tona et al., 2014); anche per questo motivo le abilità di studio vengono definite 'multicomponenziali'. La Figura 2.3 riassume i diversi aspetti che possono condizionare l'approccio allo studio e come questi influiscono sulla prestazione di studio finale attraverso la conoscenza, l'uso e la coerenza delle strategie.

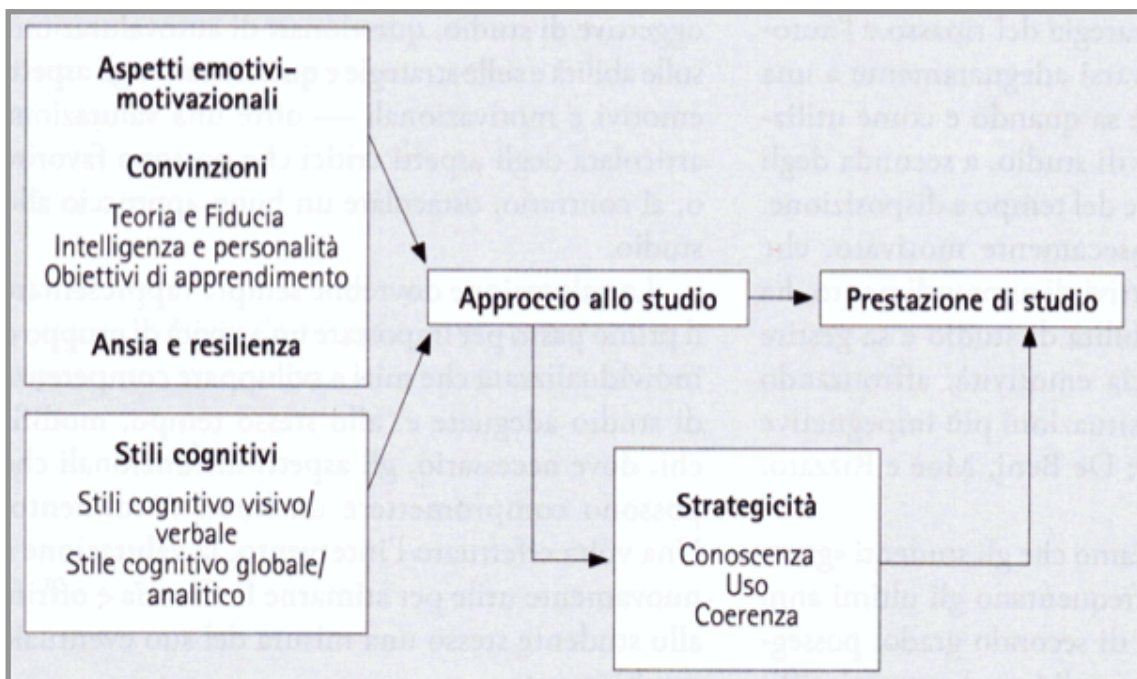


Fig. 2.3 Modello metacognitivo multicomponenziale (Tona et al., 2014, p. 58).

Precisiamo innanzitutto che per 'studio' si intende quella forma di apprendimento che ha come scopo l'apprendere in modo intenzionale e diretto dallo studente stesso, il quale decide in autonomia i suoi obiettivi e le modalità di organizzazione (Cornoldi et al., 2020). Tutte le abilità e strategie di studio possono essere perfezionate nel tempo attraverso la pratica, il *feedback* e la riflessione (Cottrell, 2013). L'insieme strutturato di strategie che riguardano lo

studio va poi a determinare il cosiddetto metodo di studio, caratteristico di ogni studente (De Beni et al., 2015).

La ricerca si è posta il quesito di quali siano i principi che stanno alla base degli effetti positivi delle strategie: sembra che il principio generale che accomuna tutte le strategie sia quello secondo cui un soggetto che esercita un controllo attivo sul suo percorso di apprendimento impara meglio e di più rispetto ad un soggetto passivo (Cottini, 2018). Un altro aspetto su cui alcune ricerche si sono concentrate è l'identificazione dei fattori che portano alla preferenza per certe strategie piuttosto che altre in studenti diversi. Sembra che la scelta iniziale della strategia sia influenzata dalle caratteristiche personali del soggetto e dal contesto; successivamente, è l'efficacia della strategia adottata a condizionare la propensione a usarla nuovamente in futuro (Cornoldi et al., 2020).

2.6.1 Strategie di studio e successo accademico

Gli studi che si sono occupati di indagare la relazione tra strategie di studio e successo accademico indicano che lo studio strategico gioca un ruolo importante sulla metacognizione, sull'autoregolazione dell'apprendimento e su alcune variabili emotive legate ad esso.

Significativa è, innanzitutto, la relazione tra strategie di studio ed emozioni. Secondo Mega et al. (2014), le emozioni facilitano l'uso di diverse strategie di apprendimento e promuovono diversi stili di regolazione. Le emozioni positive in particolare hanno un effetto favorevole sull'organizzazione del tempo dedicato allo studio e sull'elaborazione personale di contenuti; inoltre, influenzano positivamente anche la capacità di autovalutazione e la conseguente autoregolazione degli studenti. Pekrun e colleghi (2002) ritengono che gli studenti che provano emozioni positive nel loro percorso sono più inclini a utilizzare strategie profonde, flessibili e complesse; anche secondo loro, inoltre, l'autoregolazione di queste strategie facilita l'apprendimento, risultando in un'elaborazione più metacognitiva dello stesso. Anche in uno studio condotto da King & Areepattamannil (2014) è stato riscontrato che gli studenti che

sperimentano frequentemente emozioni positive quali speranza e orgoglio sono più propensi a utilizzare varie strategie cognitive e metacognitive.

Oltre alle emozioni in generale, anche la variabile emotiva dell'autoefficacia più in particolare è collegata alle strategie di apprendimento: sembra che gli studenti con maggiore autoefficacia utilizzino più spesso strategie di apprendimento ed elaborazione metacognitiva rispetto ai compagni con minore autoefficacia. Ad esempio, i risultati di uno studio condotto da Hayat e colleghi (2020) su un campione di studenti di medicina suggeriscono che l'autoefficacia degli studenti ha un impatto sulle loro emozioni legate all'apprendimento e sulle strategie di apprendimento metacognitivo; queste, a loro volta, influenzano il rendimento degli studenti portando a migliori risultati accademici.

Un aspetto che accomuna tutti questi studi è quindi l'importanza assegnata, ancora una volta, alla metacognizione e all'autoregolazione dell'apprendimento. A questo proposito, un'altra scoperta dello studio condotto da Hayat et al. (2020) è stata l'esistenza di una significativa relazione tra strategie di apprendimento metacognitivo e rendimento. Gli studenti che utilizzano strategie metacognitive e si autoregolano sono più organizzati ed efficienti, monitorano e valutano l'apprendimento, si assumono le proprie responsabilità, individuano e risolvono i problemi, si pongono principalmente obiettivi di conoscenza piuttosto che di performance, adattano le proprie competenze a diverse situazioni. Sicuramente quindi ottengono risultati migliori rispetto ai loro coetanei che non sono abili nell'uso di tali strategie (De Beni et al., 2015).

Anche Mega e colleghi (2008) assegnano particolare importanza alla metacognizione, proponendo un intervento metacognitivo su gruppi di studenti universitari con lo scopo di aiutarli a sviluppare maggiore consapevolezza e controllo circa le strategie di studio adottate e la loro utilità. Il fine ultimo è quello di rendere il metodo di studio più autonomo, flessibile e consapevole; allo stesso tempo, l'intervento mira anche a portare gli individui a vivere positivamente il ruolo di studenti, incentivando curiosità e interesse per l'apprendimento. Gli studiosi indicano che, dopo l'intervento metacognitivo, gli

studenti possiedono una maggiore consapevolezza dell'importanza delle diverse strategie e dimostrano una migliore capacità di scegliere quelle strategie di studio e di autoregolazione più funzionali al loro metodo, entrambi aspetti che influiscono direttamente sulle loro prestazioni (Mega et al., 2008).

2.7 DSA, variabili emotive e successo accademico

Fino ad ora, sono state analizzate le variabili emotive che possono influenzare il successo accademico di studenti normolettori. Esiste anche una relazione tra le variabili emotive di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e successo accademico; sembra infatti che la correlazione tra le due componenti sia per certi casi addirittura più evidente in questa categoria di studenti (Cottini, 2018).

I disturbi specifici dell'apprendimento consistono in una serie di problematiche che riguardano alcune abilità essenziali per l'apprendimento, quali la lettura, la scrittura e il calcolo. Queste significative difficoltà di apprendimento, che spesso si accompagnano a importanti problematiche di inclusione, fanno intuire come la prestazione universitaria di questi studenti sia correlata a numerosi fattori emotivi che condizionano il percorso di studio di ognuno (Cottini, 2018).

A questo proposito, Baird e colleghi (2009) sostengono che, tipicamente, una storia di scarso rendimento scolastico precede la diagnosi di DSA di uno studente. Le prestazioni passate sono un fattore determinante nei giudizi relativi all'immagine di sé e alla percezione di autoefficacia (Honicke & Broadbent, 2016; Bailey et al., 2018). Si può quindi facilmente immaginare perché questi studenti spesso presentano livelli anche molto inferiori di autoefficacia rispetto ai compagni normolettori: il fallimento mette a rischio l'immagine di sé, riduce la fiducia nelle proprie capacità, abbassa le aspettative di successo e porta ad una senso di impotenza appresa (Baird et al., 2009).

Ulteriori studi dimostrano che gli studenti DSA, se confrontati con i compagni normolettori, riportano livelli più elevati di stress e ansia, mancanza di fiducia nelle proprie capacità, insicurezza ed estrema autocritica verso se stessi (Sparks & Lovett, 2009). I risultati di uno studio condotto da Hen e Goroshit

(2014) su un campione di studenti frequentanti il secondo anno di università indicano che gli studenti DSA spesso presentano un'intelligenza emotiva poco sviluppata e un basso livello di autoefficacia; tendono anche a procrastinare molto di più rispetto ai compagni normolettori.

Inoltre, gli studenti con DSA spesso pongono la causa dei loro fallimenti accademici nelle proprie scarse abilità e non nel proprio sforzo o impegno individuale; dubitando delle loro capacità e vedendole come intrinsecamente inalterabili, le prospettive di miglioramento del rendimento appaiono particolarmente deboli (Baird et al., 2009). Tutto ciò suggerisce che lo sviluppo e il rafforzamento delle capacità affettivo-emotive negli studenti, ma ancora di più negli studenti DSA, potrebbe contribuire al loro successo accademico.

3. ABILITÀ EMOTIVE E SUCCESSO ACCADEMICO IN UN CAMPIONE DI STUDENTI UNIVERSITARI

INTRODUZIONE

La rassegna della letteratura ha evidenziato come alcune componenti emotive, autovalutative e strategiche abbiano un peso importante nel determinare il livello di successo accademico degli studenti (Pekrun et al., 2009; Di Nuovo & Magnano, 2013; Murdaca et al., 2014). In particolare, sembrano avere un ruolo chiave l'ansia da esame (Rana & Mahmood, 2010; Yousefi et al., 2010; Khalaila, 2015), l'autovalutazione (McMillan & Hearn, 2008; Hattie, 2012; Mariani, 2013; Doria & Grion, 2020), l'immagine di sé (DeFreitas & Rinn, 2013; Khalaila, 2015; Albert & Dahling, 2016), l'autoefficacia (Meral et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019) e le strategie di studio (Mega et al., 2008; Hayat et al., 2020). Questo lavoro di ricerca ha come obiettivo verificare l'esistenza di una correlazione tra tali componenti e la prestazione accademica di un piccolo campione di studenti universitari.

In questo capitolo viene presentata la metodologia adottata partendo dalle domande che hanno guidato la presente ricerca. Seguono la descrizione del campione e la descrizione del questionario nelle sue diverse componenti. Il capitolo continua con le analisi statistiche descrittive e inferenziali dei dati raccolti. L'ultima parte del capitolo è dedicata alla discussione dei risultati ottenuti e alla presentazione dei limiti della ricerca.

3.1 Domande di ricerca

Il presente studio ha l'obiettivo di valutare l'influenza che alcune componenti emotive, autovalutative e strategiche possono avere sulla prestazione accademica di un piccolo campione di studenti universitari. La domanda di ricerca principale del presente studio è la seguente: esiste una correlazione tra il successo accademico degli studenti e alcune variabili emotive quali l'ansia da esame, l'autovalutazione, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le

strategie di studio? Più in particolare, le domande di ricerca specifiche a cui lo studio cerca di rispondere sono le seguenti:

- 1) Gli studenti con un alto Indice di Successo Accademico (ISA) ottengono un punteggio maggiore nei test di autovalutazione delle competenze, nella valutazione dell'immagine di sé e della percezione di autoefficacia?
- 2) Gli studenti con un basso Indice di Successo Accademico (ISA) dimostrano un punteggio maggiore nel test riguardante l'ansia da esame?
- 3) Le strategie di studio e il loro uso sono correlate all'Indice di Successo Accademico (ISA)?

3.2 Disegno di ricerca

Lo studio ha previsto la somministrazione di una batteria di test volti ad indagare la correlazione tra successo accademico e componenti emotive.

La somministrazione dei questionari è avvenuta online attraverso il software per sondaggi *Qualtrics*. L'analisi dei dati è stata effettuata con il software SPSS.

3.3 Partecipanti

Lo studio ha coinvolto un totale di 41 studenti e studentesse universitari reclutati su base volontaria. Di questi, 33 hanno completato interamente il questionario e 8 sono stati esclusi dallo studio non avendolo completato del tutto. I partecipanti, 15 maschi e 18 femmine, sono tutti di madrelingua italiana. La loro età varia dai 21 ai 29 anni, con un'età media di 23,9 anni. 12 studenti sono attualmente iscritti a un corso di laurea triennale, 21 frequentano un corso di laurea magistrale. 27 studenti sono regolarmente in corso; 6 studenti sono invece fuori corso. Tra i soggetti che hanno aderito volontariamente alla ricerca vi sono 31 studenti normolettori e 2 studenti con diagnosi di DSA.

3.4 Materiali

Per misurare le variabili emotive degli studenti, è stato somministrato loro un questionario contenente dei test sull'ansia da esame, sull'autovalutazione delle

competenze trasversali, sull'immagine di sé, sull'autoefficacia ed infine sulle strategie di studio applicate.

I primi quattro test costituiscono degli strumenti di valutazione per studenti frequentanti la scuola secondaria o l'università e sono tratti dal manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo e Magnano (2013). Gli ultimi due test riguardanti le strategie di studio, sempre rivolti a studenti di scuola secondaria o università, sono stati invece tratti dal libro *Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione* di De Beni et al. (2014).

Oltre alla somministrazione di questi questionari, agli studenti sono state chieste alcune informazioni anamnestiche e accademiche.

3.4.1 Questionario informazioni anamnestiche e accademiche

La prima parte del questionario si compone di 19 domande che richiedono alcune informazioni anamnestiche quali il genere, l'età, la lingua madre, e accademiche, quali la media dei voti e il numero di crediti formativi ottenuti fino a quel momento nel percorso universitario, indicatori necessari a formulare il loro Indice di Successo Accademico o ISA.

Nel primo capitolo è stato detto che la valutazione del successo accademico risulta difficile e spesso riduttiva, in quanto molte volte si traduce in una semplice rilevazione che si conclude con l'assegnazione di un voto numerico. In realtà, questa misura non si può considerare in sé esaustiva, dato che il successo accademico si traduce in una serie di innumerevoli possibili risultati, e nessuno di questi preso singolarmente potrà rispecchiare in modo adeguato l'impatto di un intero percorso di studi (Astin, 1991; Tessaro, 2022).

In questo studio è stata ripresa e adattata la formula proposta da Di Nuovo & Magnano (2013). Gli autori (Di Nuovo e Magnano, 2013) propongono questa formula:

$$\frac{\text{n° esami superati}}{\text{n° esami previsti}} \times \frac{\text{media dei voti}}{30}$$

Nel presente studio abbiamo sostituito il numero di CFU ottenuti al posto del numero di esami sostenuti per avere un parametro confrontabile. L'Indice di Successo Accademico (ISA) è stato quindi calcolato secondo la formula:

$$\frac{\text{n° cfu ottenuti}}{\text{n° cfu totali}} \times \text{media dei voti}$$

I crediti formativi universitari sono ritenuti una misura valida in quanto, rimanendo il loro numero sempre invariato, è applicabile a ogni corso di laurea (al contrario del numero di esami che può invece cambiare a seconda del corso frequentato, anche in grande misura). I cfu totali dipendono dal corso di laurea (se triennale o magistrale) e dall'anno di corso che lo studente sta frequentando.

3.4.2 Questionario *Ansia da esame*

Il test di valutazione dell'ansia da esame è composto da 18 item totali divisi in 2 scale, ognuna composta da 9 affermazioni. Seguendo la distinzione proposta da Liebert e Morris (1967), 9 di questi item compongono la prima scala *Emotionality* e misurano la dimensione di attivazione psicofisiologica o emozionale; i restanti 9 item compongono la seconda scala *Worry* e misurano il livello di preoccupazione cognitiva. Il partecipante deve indicare in una scala da 1 a 5 quanto le affermazioni proposte corrispondono a ciò che prova in una situazione di esame da 1 («per nulla») a 5 («esattamente»).

I punteggi medi del test sono calcolati usando le indicazioni presenti nel manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013). Il punteggio della scala *Emotionality* deriva dalla somma dei valori assegnati ai 9 item dispari (da 1 a 17); il punteggio della scala *Worry* deriva dalla somma dei valori assegnati ai 9 item pari (da 2 a 18).

3.4.3 Questionario *Autovalutazione delle competenze*

Il test di autovalutazione delle proprie competenze trasversali è composto da 13 item a cui il partecipante deve assegnare un punteggio da 0

(per nulla capace) a 10 (massimo di capacità), con l'unica specificazione di assegnare i voti 8, 9 e 10 solo ed esclusivamente una volta.

Questa limitazione, non essendo stata rispettata da alcuni studenti, ha richiesto una successiva correzione nell'assegnazione dei punteggi. La correzione consiste nell'abbassare di un valore il punteggio in 'eccesso'. Ad esempio: un partecipante ha assegnato tre volte il punteggio 8; uno di questi 8 rimane costante, mentre il secondo e il terzo 8 vengono abbassati a 7. La procedura si ripete allo stesso modo fino a che i punteggi non rispettano le limitazioni imposte. Questa correzione è necessaria per rendere i dati confrontabili rispetto alle medie di riferimento e per non penalizzare i partecipanti che hanno seguito le indicazioni correttamente.

I punteggi del test sono stati calcolati seguendo le indicazioni di Di Nuovo & Magnano (2013): il punteggio totale è dato dalla somma dei valori assegnati a ciascun item, divisa per 13.

3.4.4 Questionario *Immagine di sé*

Il test di valutazione dell'immagine di sé si serve di uno strumento chiamato Differenziale Semantico (D.S.), messo a punto da Osgood e colleghi nel 1957.

Il test consiste in una scala di 36 aggettivi antinomici bipolari (ad esempio: *forte-debole*, *indipendente-dipendente*; *aggressivo-pacifico*). Il partecipante deve dare un giudizio riguardo a come realisticamente pensa di essere in quel determinato momento. Al partecipante vengono richiesti due tipi di giudizio: il primo riguarda la direzione (polo positivo o polo negativo) e il secondo riguarda l'intensità («molto», «abbastanza», «poco») rispetto ai due poli all'interno della scala.

Le coppie di aggettivi permettono poi di individuare tre fattori relativamente stabili all'interno dell'immagine di sé: 1) *Energia, dinamicità*; 2) *Affettività positiva*; 3) *Stabilità emotiva* (Di Nuovo & Magnano, 2013).

I punteggi del test sono stati calcolati seguendo le indicazioni di Di Nuovo & Magnano (2013). La valutazione si avvale del calcolo dei tre fattori appena menzionati. Per ogni fattore il punteggio medio è dato dalla somma

dello *scoring* assegnato a ciascuna coppia di aggettivi. Sono esclusi dal calcolo gli item n. 24 e n. 32.

3.4.5 Questionario *Autoefficacia*

Il test di valutazione dell'autoefficacia è formato da 10 item a cui il partecipante deve assegnare un punteggio che va da 1 («per nulla») a 5 («moltissimo») rispetto a quello che pensa di se stesso.

Il punteggio totale del test è stato calcolato seguendo le indicazioni di Di Nuovo & Magnano (2013), ovvero sommando i valori assegnati a ciascun item.

3.4.6 Questionario *Strategie di studio (QSS)*

Il questionario sulle strategie di studio è diviso in due parti che si differenziano per il tipo di strategie proposte e per il tipo di giudizio che il partecipante deve dare. La prima parte valuta l'importanza che lo studente attribuisce ad una serie di strategie di studio (valutazione di efficacia); la seconda parte valuta la misura in cui lo studente dichiara di fare uso di tali strategie (valutazione d'uso). Il questionario ha l'obiettivo di rilevare le convinzioni degli studenti rispetto all'efficacia delle strategie di studio e l'uso personale effettivo che ne fa.

La prima parte è composta da 39 item che rappresentano un elenco di strategie comunemente usate per studiare. Al partecipante è richiesto di considerare il caso ideale di una persona che ha un metodo di studio efficiente; a questo punto il partecipante deve indicare in che misura, secondo lui, questa persona adotterebbe le strategie indicate, da una scala che va da 1 («la strategia non sarebbe di alcuna utilità») a 7 («la strategia sarebbe di massima utilità»).

La seconda parte del test è composta sempre da 39 item che rappresentano di nuovo lo stesso elenco di comuni strategie di studio, poste in ordine diverso rispetto al test precedente. Il partecipante deve indicare la frequenza con cui lui stesso usa e applica ciascuna strategia, in una scala che va di nuovo da 1 («mai») a 7 («sempre»).

I punteggi medi delle strategie di studio sono stati calcolati usando le indicazioni del libro *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione* di De Beni et al. (2014). In particolare, verranno misurati anche in questo caso tre fattori, ovvero la valutazione di efficacia, la valutazione d'uso e l'incoerenza strategica. I fattori sono stati calcolati nel seguente modo:

- Valutazione di efficacia: il punteggio totale è dato dalla somma dei valori assegnati a ciascun item del primo test, escludendo dal calcolo gli item 5, 6, 9, 11, 31, 33.
- Valutazione d'uso: il punteggio totale è dato dalla somma dei valori assegnati a ciascun item del secondo test, escludendo dal calcolo gli item 2, 3, 4, 14, 17, 33.
- Incoerenza strategica: il punteggio totale è dato dalla somma delle differenze assolute tra valutazione di efficacia e d'uso per ognuna delle singole strategie. Questo valore permette di valutare la distanza tra il sé ideale (valutazione di efficacia) e il sé reale (valutazione d'uso). Più questo valore è alto, più lo studente ammette di utilizzare strategie che ritiene poco efficaci o, viceversa, utilizza poco strategie di cui riconosce la validità (De Beni et al., 2014).

La Tabella 1 riassume i test sopra descritti, evidenziandone in particolare l'obiettivo e le caratteristiche principali quali la struttura, i fattori individuati e alcuni esempi di item.

OBIETTIVO	CARATTERISTICHE
Questionario <i>Ansia da Esame</i>	
Rilevare il livello di preoccupazione cognitiva e attivazione emozionale dello studente durante una situazione di esame	STRUTTURA: questionario composto da 18 item (scala Likert a 5 punti)
	FATTORI INDIVIDUATI: <i>Emotionality</i> e <i>Worry</i>
	ESEMPI DI ITEM: “Mi sento veramente in ansia”; “Non ho fiducia su come riuscirò nella prova”
Questionario <i>Autovalutazione delle competenze</i>	
Rilevare le convinzioni dello studente rispetto alle proprie competenze trasversali	STRUTTURA: questionario composto da 13 item (scala Likert a 10 punti)
	ESEMPI DI ITEM: “Organizzare il tempo”; “Esprimersi in modo corretto”
Questionario <i>Immagine di sé</i>	
Rilevare come lo studente si descrive realmente	STRUTTURA: Differenziale Semantico composto da 36 item
	FATTORI INDIVIDUATI: Fattore E (Energia, dinamicità), Fattore A (Affettività positiva), Fattore S (Stabilità emotiva)
	ESEMPI DI ITEM: “Forte/Debole”; “Attivo/Passivo”
Questionario <i>Autoefficacia</i>	
Rilevare le convinzioni di autoefficacia dello studente	STRUTTURA: questionario composto da 10 item (scala Likert a 5 punti)
	ESEMPI DI ITEM: “Posso riuscire a risolvere i problemi difficili se provo in maniera decisa”; “Grazie alle mie risorse, so gestire le situazioni impreviste”
Questionario <i>Strategie di Studio</i>	
Rilevare le convinzioni dello studente riguardo all’efficacia delle strategie di studio e all’uso personale che ne fa	STRUTTURA: due questionari composti da 39 item ciascuno (scala Likert a 7 punti)
	FATTORI INDIVIDUATI: valutazione di efficacia, valutazione di uso, incoerenza strategica
	ESEMPI DI ITEM: “Controllare che si stia comprendendo il testo”; “Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire”

Tabella 1. Obiettivi e caratteristiche dei diversi test

3.5 Analisi statistiche descrittive

In questa sezione vengono presentati i punteggi dell'ISA e l'analisi descrittiva dei risultati ottenuti dai test sulle variabili emotive, autovalutative e strategiche di interesse, divisi per femmine e maschi. Nella descrizione dei risultati si useranno come valori di riferimento quelli rilevati da Di Nuovo & Magnano (2013) e da De Beni et al. (2014). Ciò ha reso possibile l'identificazione degli studenti con una prestazione collocata nella fascia di Richiesta di Attenzione (RA).

Indice di Successo Accademico

La Tabella 2 riguarda i dati inerenti il successo accademico della popolazione studio, divisi per maschi e femmine.

	MEDIA dei VOTI	CFU OTTENUTI	ISA
Femmine	27,85	103,72	21,89
Maschi	27,5	96,07	22,53

Tabella 2. Confronto dei punteggi medi dell'ISA nella popolazione femminile e maschile

L'indice di successo accademico medio del campione di studentesse femmine è pari a 21,89 (DS = 5,85). Il punteggio massimo è 30,71, mentre il minimo è 8,88. La media della media dei voti è 27,85 e la media dei CFU ottenuti è 103,72.

Il campione dei maschi ha un ISA medio di 22,53 (DS = 4,8), leggermente più alto rispetto al campione delle femmine. Il punteggio massimo è 30,68, il minimo è 13,05. La media della media dei voti ottenuti dagli studenti è 27,5, poco più bassa rispetto a quella del campione femminile. La media dei CFU totali ottenuti è di 96,07, minore rispetto al numero di CFU ottenuti dal campione di studentesse femmine. Gli unici due studenti DSA, entrambi maschi, presentano un ISA del 23,03 il primo (leggermente sopra la media del

campione) e del 14,62 il secondo (molto inferiore rispetto alla media del campione).

Ansia da esame

Per quanto riguarda l'ansia da esame, di seguito vengono presentati i punteggi medi ottenuti dal campione femminile (Tabella 3) e successivamente da quello maschile (Tabella 4).

	Femmine				
Worry	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori campione	25,72	9,57		22,5	
Valori popolazione normativa	27,71	8,33	< 21	28	34 >
Emotionality	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori campione	25,5	8,79		23,5	
Valori popolazione normativa	30,3	7,99	< 24	31	37 >

Tabella 3. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione femminile del presente studio e quello normativo nel test *Ansia da esame*

Nella scala *Worry* del test, il campione di studentesse ha ottenuto un punteggio medio pari a 25,72 (DS = 9,57), più basso rispetto alla media dei valori standard ($m_{rif} = 27,71$, DS = 8,33). In particolare, 3 studentesse su 18 si trovano oltre la soglia di Richiesta di Attenzione (Q3 > 34) dimostrando un'evidente preoccupazione cognitiva, 1 si trova esattamente sulla soglia stessa (Q3 = 34), 2 si trovano fra la mediana e il terzo quartile (Mdn = 28 e Q3 = 34), 1 sulla mediana (Mdn = 28), 4 si trovano fra il primo quartile e la mediana (Q1 = 21 e Mdn = 28) e 7 studentesse, invece, hanno ottenuto un punteggio molto basso, al di sotto del primo quartile (Q1 < 21), dimostrando una scarsa preoccupazione cognitiva.

Nella scala *Emotionality*, il campione di studentesse ha ottenuto una media pari a 25,5 (DS = 8,79), decisamente più bassa rispetto a quella dei valori standard ($m_{rif} = 30,3$, DS = 7,99). Più nel dettaglio, solo 2 studentesse si trovano oltre la zona di criticità (Q3 > 37) dimostrando una forte attivazione emozionale, 2 si trovano fra la mediana e il terzo quartile (Mdn = 31 e Q3 = 37), 1 si trova sulla mediana (Mdn = 31), 4 si trovano fra il primo quartile e la mediana (Q1 = 24 e Mdn = 31), e 9 hanno ottenuto un punteggio al di sotto del primo quartile (Q1 < 24), dimostrando una bassa attivazione emozionale.

	Maschi				
Worry	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori campione	24,27	8,28		26	
Valori popolazione normativa	25,31	7,18	< 20	25	30 >
Emotionality	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori campione	23,93	9,50		24	
Valori popolazione normativa	24,34	7,98	< 18	23	30 >

Tabella 4. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione maschile del presente studio e quello normativo nel test *Ansia da esame*

Per quanto riguarda il campione dei maschi (Tabella 4), nella scala *Worry* questi hanno ottenuto un punteggio medio di 24,27 (DS = 8,28), leggermente più basso rispetto ai valori standard ($m_{rif} = 25,31$, DS = 7,18). In particolare, 5 studenti su 15 si trovano oltre la zona di Richiesta di Attenzione (Q3 > 30) dimostrando un'alta preoccupazione cognitiva, 3 si trovano fra la mediana e il terzo quartile (Mdn = 25 e Q3 = 30), 2 si trovano fra il primo quartile e la mediana (Q1 = 20 e Mdn = 25) e 5 di loro, invece, hanno ottenuto un punteggio molto basso, al di sotto del primo quartile (Q1 < 20), dimostrando una scarsa preoccupazione cognitiva.

Nella scala *Emotionality*, il campione di studenti maschi ha ottenuto una media pari a 23,93 (DS = 9,5), di nuovo poco più basso rispetto ai valori del

campione standard ($m_{rif} = 24,34$, $DS = 7,98$). Più nel dettaglio, 5 studenti si trovano oltre la zona di criticità ($Q3 > 30$) dimostrando un'evidente attivazione emozionale, 3 si trovano fra la mediana e il terzo quartile ($Mdn = 23$ e $Q3 = 30$), 1 si trova fra il primo quartile e la mediana ($Q1 = 18$ e $Mdn = 23$), 1 esattamente sul primo quartile ($Q3 = 18$), e 5 hanno ottenuto un punteggio al di sotto del primo quartile ($Q1 < 18$), dimostrando una bassa attivazione emozionale.

Uno dei due studenti DSA presenta punteggi oltre la zona di criticità sia nella scala *Worry* (37) che nella scala *Emotionality* (33); il secondo studente DSA presenta invece un punteggio segnalato come RA solamente nella scala *Emotionality* (31).

Confrontando i dati tra i due campioni (Tabella 5), si può notare che i maschi hanno ottenuto in entrambe le dimensioni dell'ansia da esame punteggi medi inferiori rispetto alle femmine dimostrando quindi, nel complesso, una minore preoccupazione cognitiva e una minore attivazione emozionale. Nonostante questo, gli studenti che superano la soglia di Richiesta di Attenzione (RA) sono in totale 10 maschi su 15 e solamente 5 femmine su 18.

	Maschi		Femmine	
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Worry	24,27	8,28	25,72	9,57
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Emotionality	23,93	9,50	25,50	8,79

Tabella 5. Confronto fra i punteggi medi totali ottenuti dal campione maschile e quello femminile del presente studio nel test *Ansia da esame*

Autovalutazione delle competenze

Nel test *Autovalutazione delle competenze*, il campione di studentesse ha ottenuto uno *scoring* medio di 6,22 ($DS = 0,74$), leggermente inferiore a quello del campione standard ($m_{rif} = 6,46$, $DS = 0,66$). Più in particolare, 6 studentesse su 18 hanno ottenuto un punteggio critico ($Q1 < 5,92$) e 1

studentessa si trova esattamente sulla soglia del primo quartile ($Q1 = 5,92$), dimostrando quindi una bassa valutazione di sé.

	Femmine		
Autovalutazione	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori campione	6,22	0,74	
Valori popolazione normativa	6,46	0,66	< 5,92

Tabella 6. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione femminile del presente studio e quello normativo nel test *Autovalutazione delle competenze*

Il campione di studenti maschi ha ottenuto un punteggio medio pari a 6,26 ($DS = 0,62$), simile a quello del campione di studentesse ($m_f = 6,22$, $DS = 0,74$) e a quello del campione standard ($m_{rif} = 6,32$, $DS = 0,74$). Sono solo 3 (di cui uno DSA) su 15 i maschi che hanno ottenuto un punteggio sotto il primo quartile ($RA < 5,9$).

	Maschi		
Autovalutazione	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori campione	6,26	0,62	
Valori popolazione normativa	6,32	0,74	< 5,9

Tabella 7. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione maschile del presente studio e quello normativo nel test *Autovalutazione delle competenze*

Le Tabelle 8 e 9 presentano i punteggi medi ottenuti dalle studentesse e dagli studenti per ciascun item. Si sottolinea, tuttavia, che tali dati risentono della correzione effettuata secondo i limiti imposti da Di Nuovo & Magnano (2013), presentati nella sezione 3.4.3.

Le studentesse si sono attribuite in misura maggiore la disponibilità al confronto ($m_f = 7,72$) e la capacità di comprendere gli altri ($m_f = 7,78$). Altre

abilità tra le più autovalorizzate sono l'espressione verbale ($m_f = 7,39$), l'organizzazione del tempo ($m_f = 6,94$) e l'espressione scritta ($m_f = 6,89$) e la rapidità nell'eseguire un compito ($m_f = 6,72$).

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Media femmine	6,94	6,44	6,67	7,72	7,39	6,39	4,83	3,22	5,5	4,39	6,89	7,78	6,72

Tabella 8. Punteggi medi per item ottenuti dal campione femmine nel test *Autovalutazione delle competenze*

Le abilità che gli studenti maschi si attribuiscono in misura maggiore sono la comprensione delle opinioni degli altri ($m_m = 8$), la disponibilità al confronto ($m_m = 7,4$), la capacità di lavorare in gruppo ($m_m = 7,4$) e l'esplorazione di cose nuove ($m_m = 7,33$).

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Media maschi	6	7,33	5,73	7,4	6,67	7,4	6,07	3	5,4	6,40	5,87	8	6,07

Tabella 9. Punteggi medi ottenuti per item dal campione maschi nel test *Autovalutazione delle competenze*

Immagine di sé

Il test relativo all'immagine di sé proposto da Di Nuovo & Magnano (2013) si avvale del calcolo di tre fattori, ovvero il fattore E (Energia, dinamicità), il fattore A (Affettività positiva) e il fattore S (Stabilità emotiva). Di seguito vengono presentati quindi i punteggi medi ottenuti dal campione di femmine e di maschi per ogni fattore.

La Tabella 10 presenta i punteggi medi ottenuti dal campione di studentesse nei tre fattori del test *Valutazione dell'immagine di sé*. Nel fattore E, 6 studentesse hanno riportato un punteggio critico ($RA < 4,79$). Nel fattore A,

ben 10 studentesse su 18 si collocano sotto il punteggio critico e 1 sul punteggio stesso, portando l'intero gruppo ad un punteggio medio ($m_f = 4,94$) molto vicino alla soglia di criticità ($RA < 4,92$). Nel fattore S, infine, sono solo 2 le studentesse che hanno ottenuto uno *scoring* sotto la soglia ($RA < 3,63$) e 3 si trovano sulla soglia stessa.

	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Media femmine	5,15	4,94	4,26
Media di riferimento	5,23	5,2	4,37
Q1 (RA)	< 4,79	< 4,92	< 3,63
Q3	5,79 >	5,58 >	5,13 >

Tabella 10. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione femminile del presente studio e quello normativo nel test *Immagine di sé*

I punteggi medi ottenuti dal campione dei maschi nel test *Valutazione dell'immagine di sé* sono presentati nella Tabella 11. Come si può notare, nel fattore E gli studenti maschi hanno ottenuto un punteggio medio ($m_m = 4,87$) vicino alla soglia di richiesta di attenzione ($RA < 4,8$), nonostante siano solo 4 i maschi (di cui uno DSA) con un punteggio critico più basso di tale soglia e 1 sulla soglia stessa. Anche nel fattore A gli studenti con un punteggio al di sotto del primo quartile sono 4 su 15. Infine, anche nel fattore S, 4 studenti hanno ottenuto uno *scoring* inferiore alla soglia di RA.

	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Media maschi	4,87	4,67	5,05
Media di riferimento	5,3	4,83	4,85
Q1 (RA)	< 4,8	< 4,44	< 4,3
Q3	5,93 >	5,33 >	5,4 >

Tabella 11. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione maschile del presente studio e quello normativo nel test *Immagine di sé*

Autoefficacia

Nel test *Valutazione dell'autoefficacia*, il campione di studentesse ha ottenuto uno *scoring* medio pari a 36,56 (DS = 6,33), praticamente identico a quello del campione standard ($m_{rif} = 36,55$, DS = 6,79). Sono 6 le studentesse che hanno ottenuto un punteggio critico (Q1 < 33). Due studentesse si trovano nella media inferiore (fra Q1 = 33 e Mdn = 37), 3 studentesse si sono posizionate sulla mediana (Mdn = 37), 2 nella media superiore (fra Mdn = 37 e Q3 = 42), 2 sulla soglia del terzo quartile (Q3 = 42) e 3 oltre tale soglia (Q3 > 42).

	Femmine		
Autoefficacia	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori campione	36,56	6,33	
Valori popolazione normativa	36,55	6,79	< 33

Tabella 12. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione femminile del presente studio e quello normativo nel test *Autoefficacia*

Il campione di studenti maschi ha ottenuto un punteggio medio di 37,27 (DS = 7,03), leggermente inferiore a quello del campione standard ($m_{rif} = 37,98$, DS = 6,49) e più alto rispetto al campione femminile. Solamente 2 maschi (di cui uno DSA) hanno ottenuto un punteggio critico sotto il primo quartile (RA < 34). Cinque studenti si trovano nella media inferiore (Q1 = 34 e Mdn = 38) e 7 nella media superiore (fra Mdn = 38 e Q3 = 43), mentre solo uno studente supera il terzo quartile (Q3 > 43).

	Maschi		
Autoefficacia	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori campione	37,27	7,03	
Valori popolazione normativa	37,98	6,49	< 34

Tabella 13. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione maschile del presente studio e quello normativo nel test *Autoefficacia*

Strategie di studio

Il test relativo alle strategie di studio proposto da De Beni et al. (2014) si avvale del calcolo di tre fattori, ovvero la valutazione di efficacia, la valutazione di uso e l'incoerenza strategica. La Tabella 14 presenta i punteggi medi ottenuti dal campione di studenti (comprendente femmine e maschi) nei tre fattori, confrontandoli con i punteggi medi del campione standard.

Per quanto riguarda il punteggio medio nella valutazione di efficacia e di uso, questo è leggermente più alto in entrambi i casi rispetto ai valori standard ($m = 166,48$ contro $m_{rif} = 164,08$ per l'efficacia e $m = 148,36$ contro $m_{rif} = 144,42$ per l'uso). Lo *scoring* medio dell'incoerenza strategica è invece più basso ($m = 37,52$ contro $m_{rif} = 40,74$), indicando quindi un livello di coerenza maggiore tra valutazione di efficacia delle strategie e del loro effettivo uso rispetto al campione standard. Gli studenti che superano la media di incoerenza strategica sono in tutto 12 su 33.

	Efficacia		Uso		Incoerenza	
	MEDIA	DS	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Valori campione	166,48	20,92	148,36	25,34	37,52	15,35
Valori popolazione normativa	164,08	19,01	144,42	22,13	40,74	13,32

Tabella 14. Confronto tra i punteggi medi ottenuti dal campione del presente studio e quello normativo nel test *Strategie di studio*

Tra le strategie valutate come più efficaci dagli studenti troviamo: *Prendere appunti durante lo studio* ($m = 6,47$); *Controllare che si stia comprendendo il testo* ($m = 6,2$); *Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire* ($m = 6$); *Cercare degli esempi concreti per quei punti significativi che lo consentono* ($m = 5,93$). Tra le strategie che gli studenti usano più spesso invece troviamo: *Controllare che si stia comprendendo il testo* ($m = 6,07$); *Ripassare alla fine dello studio* ($m = 5,53$); *Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame* ($m = 5,4$); *Prendere*

immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire (m = 5,2).

3.6 Analisi statistiche inferenziali

In questa sezione sulle analisi statistiche inferenziali verrà verificata la possibile correlazione tra il successo accademico e le variabili emotive di interesse. Verrà inoltre indagata la correlazione tra alcune delle variabili emotive stesse. Le analisi di correlazione sono state condotte tramite il software SPSS sia sul campione femminile ($n = 18$) che su quello maschile ($n = 15$), usando il coefficiente lineare di Pearson e testando la significatività a due code.

3.6.1 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive nel campione di femmine

Dall'analisi condotta sul gruppo delle studentesse non sono emerse correlazioni significative tra il successo accademico e le variabili dell'ansia da esame, dell'immagine di sé, dell'autoefficacia e delle strategie di studio. È invece emersa una correlazione significativa tra successo accademico e autovalutazione delle competenze ($r = 0,511$, $p = 0,03$), evidenziata in rosso nella Tabella 15.

3.6.2 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive nel campione di maschi

Dall'analisi condotta sul gruppo degli studenti maschi sono emerse solo due correlazioni significative, entrambe negative, con il successo accademico: una con la componente *Worry* dell'ansia da esame ($r = -0,516$, $p = 0,049$) e una con il Fattore S (Stabilità emotiva) dell'immagine di sé ($r = -0,586$, $p = 0,022$), evidenziate in rosso nella Tabella 16.

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

	Worry		Emotionality		Autovalut.		Fattore E		Fattore A		Fattore S		Autoeffic.		Val. efficacia		Val. uso		Incoerenza strategica	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	-0,014	0,957	0,141	0,577	0,511	0,03 *	0,082	0,747	0,155	0,539	0,013	0,96	0,081	0,75	0,382	0,117	0,199	0,429	0,329	0,231

Tabella 15. Correlazione di Pearson tra successo accademico e componenti emotive nel campione delle studentesse universitarie

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

	Worry		Emotionality		Autovalut.		Fattore E		Fattore A		Fattore S		Autoeffic.		Val. efficacia		Val. uso		Incoerenza Strategica	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	-0,516	0,049 *	-0,134	0,634	0,134	0,634	0,096	0,734	-0,408	0,131	-0,586	0,022 *	0,125	0,658	0,219	0,433	0,05	0,859	-0,126	0,617

Tabella 16. Correlazione di Pearson tra successo accademico e componenti emotive nel campione degli studenti universitari

3.6.3 Altre correlazioni

Oltre alla correlazione tra le componenti emotive e il successo accademico, sono state indagate anche le correlazioni tra alcune delle variabili emotive stesse, precedentemente trovate in letteratura.

Ad esempio, è stata testata la correlazione tra ansia da esame ed autoefficacia, in quanto, secondo Barrows e colleghi (2013), gli studenti con alti livelli di autoefficacia spesso dimostrano livelli più bassi di ansia da esame. Nel campione delle femmine, si evidenzia una correlazione negativa significativa solo per la dimensione *Worry* dell'ansia da esame ($r = -0,468$, $p = 0,05$). Nel campione di studenti maschi non è invece emersa alcuna correlazione significativa tra ansia da esame ed autoefficacia, al contrario di quanto ipotizzato da Barrows et al. (2013).

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

	Femmine				Maschi			
	Worry		Emotionality		Worry		Emotionality	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	-0,468	0,05 *	-0,394	0,105	-0,346	0,207	-0,399	0,14

Tabella 17. Correlazione di Pearson tra autoefficacia e ansia da esame

Secondo Di Nuovo & Magnano (2013), anche l'autovalutazione correla negativamente con l'ansia da esame, ed in particolare con la componente *Worry*. Nel presente studio, però, non si rilevano correlazioni significative tra autovalutazione e nessuna delle due componenti dell'ansia da esame.

	Femmine				Maschi			
	Worry		Emotionality		Worry		Emotionality	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autovalutazione	-0,283	0,255	0,028	0,914	-0,508	0,053	-0,246	0,377

Tabella 18. Correlazione di Pearson tra autovalutazione e ansia da esame

Sempre secondo Di Nuovo & Magnano (2013), l'autoefficacia è correlata in modo significativo con l'autovalutazione e con l'immagine di sé. Nel presente studio, l'autovalutazione è correlata con l'autoefficacia solo nel campione dei maschi ($r = 0,704$, $p = <0,001$), ma non nel campione delle femmine, come si può vedere nella Tabella 19.

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

	Femmine		Maschi	
	Autovalutazione		Autovalutazione	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	0,245	0,327	0,704	<0,001 **

Tabella 19. Correlazione di Pearson tra autoefficacia e autovalutazione

Per quanto riguarda l'immagine di sé, nel campione dei maschi l'autoefficacia correla fortemente con il fattore Energia ($r = 0,774$, $p = <0,001$) e negativamente, in maniera più debole, con il fattore Affettività positiva ($r = -0,547$, $p = 0,035$); non correla invece con il fattore Stabilità emotiva.

* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

	Maschi					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	0,774	<0,001 **	-0,547	0,035 *	0,031	0,912

Tabella 20. Correlazione di Pearson tra autoefficacia e immagine di sé nel campione di maschi

Anche nel campione di femmine l'autoefficacia correla fortemente con il fattore Energia ($r = 0,81$, $p = <0,001$) e, diversamente dai maschi, seppur in maniera più debole, con il fattore Stabilità emotiva ($r = 0,627$, $p = 0,005$). Al

contrario dei maschi, nel campione di studentesse l'autoefficacia non correla con il fattore Affettività positiva.

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

	Femmine					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	0,81	<0.001 **	0,166	0,511	0,627	0,005 **

Tabella 21. Correlazione di Pearson tra autoefficacia e immagine di sé nel campione di femmine

3.7 Discussione dei risultati

Questa sezione si occupa di discutere i risultati ottenuti dalle analisi statistiche descrittive e inferenziali nei due gruppi di studenti per ogni variabile emotiva. Si sottolinea nuovamente che i dati ottenuti e la discussione degli stessi riguardano un gruppo di studenti e studentesse a relativamente bassa numerosità campionaria.

3.7.1 Ansia da esame

Uno dei fattori che più ostacola il successo accademico è l'ansia da esame (Rezazadeh & Tavakoli, 2009; Rana & Mahmood, 2010; Di Nuovo & Magnano, 2013; Khalaila, 2015; Dawood et al., 2016). Nel nostro campione, le analisi statistiche descrittive dimostrano che la media delle studentesse femmine è più bassa rispetto a quella del campione di riferimento, sia nella scala *Worry* che nella scala *Emotionality*; i risultati indicano quindi una preoccupazione cognitiva ed un'attivazione emozionale relativamente basse se confrontate con il campione standard analizzato da Di Nuovo & Magnano (2013).

Inoltre, la media della componente *Worry* è leggermente più alta rispetto a quella della componente *Emotionality*, suggerendo quindi che l'ansia delle

studentesse sembrerebbe maggiormente causata da preoccupazioni di tipo cognitivo —come, ad esempio, uno scarso senso di autostima o la sensazione di non aver studiato abbastanza— più che dall'attivazione emozionale.

Le analisi statistiche inferenziali nel campione di studentesse non rilevano correlazioni significative tra successo accademico e le due componenti dell'ansia da esame. Per quanto concerne l'ansia da esame, dunque, i dati non sembrano confermare quanto sostenuto dalla letteratura, la quale sottolinea come questo fattore sia fortemente correlato con il rendimento scolastico e accademico (Rana & Mahmood, 2010; Yousefi et al., 2010; Khalaila, 2015).

Anche i maschi hanno riportato livelli di ansia in media inferiori, seppur di poco, rispetto al campione standard analizzato da Di Nuovo & Magnano (2013). I maschi hanno ottenuto in entrambe le dimensioni dell'ansia da esame punteggi medi inferiori anche rispetto alle femmine dimostrando quindi, nel complesso, una minore preoccupazione cognitiva e una minore attivazione emozionale. Nonostante questo, gli studenti che superano la soglia di Richiesta di Attenzione sono in totale 10 maschi su 15, al contrario delle femmine, che sono solo 5 su 18.

Anche per il campione di studenti maschi la media della componente *Worry* è di poco più alta rispetto a quella della componente *Emotionality*, indicando quindi che anche la loro ansia sembrerebbe maggiormente causata da preoccupazioni cognitive quali la paura delle conseguenze di un fallimento, piuttosto che dall'attivazione emozionale.

Le analisi statistiche inferenziali sul campione degli studenti sono in linea con questi risultati: non si rileva nessuna correlazione significativa tra successo accademico e la componente *Emotionality*, ma si rileva una correlazione negativa tra successo accademico e la componente *Worry* ($r = -0,516$, $p = 0,049$). Questo potrebbe significare che all'aumentare della preoccupazione diminuisce il successo accademico, come suggerito anche da Yousefi et al. (2010) e Rana & Mahmood (2010). Emerge qui il ruolo disfunzionale dell'ansia da esame: una condizione emotiva di questo tipo si associa spesso ad una riduzione della fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, con ricadute negative sulla qualità del rendimento accademico (Murdaca et al., 2014).

3.7.2 Autovalutazione

Le analisi statistiche descrittive relative al test di autovalutazione rilevano, come già evidenziato anche da Di Nuovo & Magnano (2013), che la disponibilità al confronto e la capacità di comprendere gli altri sono le competenze maggiormente autovalutate dalle studentesse. Queste capacità, trasversalmente connesse agli apprendimenti, sono in grado di determinare performance efficaci e spesso superiori alla media (Chignoli et al., 2020; Niewint-Gori & Mori, 2022). Il test ha anche rilevato come la perseveranza, capacità fondamentale per il successo accademico (Kuh et al., 2006) e che, se carente, può compromettere l'apprendimento (Di Nuovo & Magnano, 2013), sia un fattore critico per le studentesse.

Le analisi statistiche inferenziali rilevano una debole correlazione positiva tra successo accademico e autovalutazione ($r = 0,511$, $p = 0,03$), in linea con quanto sostenuto dalla letteratura: l'autovalutazione, aumentando la motivazione intrinseca degli studenti, il loro orientamento all'obiettivo e il loro impegno, porta ad un apprendimento più significativo e di conseguenza al raggiungimento di migliori risultati (McMillan & Hearn, 2008; Hattie, 2012).

Anche per il campione dei maschi, le analisi statistiche relative all'autovalutazione indicano che le capacità che si attribuiscono in misura maggiore sono la comprensione delle opinioni degli altri e la disponibilità al confronto; questi sono entrambi segnali di un alto livello di intelligenza emotiva, la quale sembra essere direttamente collegata al successo accademico (Parker et al., 2005). Anche loro, così come le studentesse, devono però far fronte ad una scarsa perseveranza, correndo il rischio di compromettere il proprio apprendimento (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Al contrario del campione femminile, le analisi inferenziali condotte sul campione maschile non hanno rilevato alcuna correlazione tra successo accademico e autovalutazione, probabilmente anche a causa della ridotta dimensione campionaria.

3.7.3 Immagine di sé

Dall'analisi descrittiva dei tre fattori che compongono l'immagine di sé, nel campione delle studentesse emerge una percezione di sé relativamente negativa per il fattore A (Affettività positiva). L'assegnazione di punteggi bassi per questo fattore, come nel caso del campione femminile, indicano una generale instabilità affettiva che potrebbe sfociare a volte addirittura in comportamenti aggressivi; punteggi di questo tipo si caratterizzano anche per una generale incapacità ad aprirsi nelle relazioni affettive (Di Nuovo & Magnano, 2013).

I punteggi assegnati agli altri due fattori (Energia positiva e Stabilità emotiva), sono invece in linea con i punteggi medi rilevati da Di Nuovo & Magnano (2013). Ciò indica che le studentesse, nel complesso, hanno una percezione di se stesse come individui attivi, riflessivi e fortemente decisi nell'orientare il proprio percorso di vita (Di Nuovo & Magnano, 2013), tutte qualità che risultano essenziali ad incentivare il successo scolastico e accademico (Doria & Grion, 2020; Chignoli et al., 2020).

Non si rilevano, in ogni caso, correlazioni significative tra successo accademico e le diverse componenti dell'immagine di sé nel campione delle studentesse.

Anche nel campione dei maschi emerge una percezione di sé relativamente negativa, in questo caso nel fattore E (Energia, dinamicità). Gli studenti sembrano quindi caratterizzarsi per una generale insicurezza e inabilità ad agire, in quanto poco fiduciosi nelle proprie capacità (Di Nuovo & Magnano, 2013). Nei fattori A (Affettività positiva) e S (Stabilità emotiva) i punteggi risultano nella media se confrontati con il campione standard, suggerendo una buona capacità di rapportarsi agli altri e un generale assetto emotivo stabile (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Le analisi statistiche inferenziali rilevano, inoltre, una correlazione negativa significativa tra successo accademico e il fattore Stabilità emotiva ($r = -0,586$, $p = 0,022$), indicando quindi che gli studenti maggiormente instabili ed emozionalmente incompetenti tendono ad avere risultati accademici più alti o viceversa. Questo risultato, completamente inaspettato, potrebbe essere

causato dalla bassa numerosità del campione, uno dei principali limiti di questa ricerca.

3.7.4 Autoefficacia

Le analisi descrittive condotte sul campione delle studentesse rilevano un senso di autoefficacia simile a quello rilevato da Di Nuovo & Magnano (2013) nel campione standard. Non sono infatti numerose le studentesse che si trovano sotto alla soglia di Richiesta di Attenzione (RA); ciò suggerisce che, in generale, le studentesse attribuiscono le cause dei propri successi internamente e in termini positivi, credendo che siano le proprie capacità a permettere loro di raggiungere gli obiettivi prefissati (Bandura, 1977, 1996).

Per quanto concerne, invece, le analisi statistiche inferenziali, i risultati della ricerca non sembrano confermare quanto sostenuto dalla letteratura (Meral et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019): non c'è infatti correlazione significativa tra autoefficacia e rendimento accademico.

Particolarmente interessante risulta invece il legame tra autoefficacia e ansia da esame nel campione di studentesse: per la componente *Worry*, le analisi statistiche inferenziali evidenziano una correlazione negativa significativa ($r = -0,468$, $p = 0,05$), confermando quanto sostenuto da Barrows e colleghi (2013) e da Bandura (1977, 1996): chi ha una sana convinzione nelle proprie capacità riesce a gestire meglio anche il proprio stato emotivo, riducendo i livelli di ansia e evitando che questa influenzi negativamente la propria performance.

Nel campione femminile va sottolineata anche la relazione tra autoefficacia e immagine di sé: l'autoefficacia correla fortemente con il fattore Energia ($r = 0,81$, $p = <0,001$) e con il fattore Stabilità emotiva ($r = 0,627$ $p = 0,005$), in linea con quanto sostenuto da Di Nuovo & Magnano (2013). Ciò significa che alti livelli di autoefficacia si accompagnano spesso ad una maggiore sicurezza, forza ed espansività, principali caratteristiche del fattore Energia, oltre che alla riflessività e ad un generale ordine interiore, caratteristiche principali del fattore Stabilità emotiva (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Anche per il campione di studenti le analisi descrittive rilevano una percezione di autoefficacia media simile a quella rilevato da Di Nuovo & Magnano (2013). Sono solo due gli studenti che si posizionano sotto alla soglia di Richiesta di Attenzione (RA), suggerendo anche in questo caso che, in generale, gli studenti si ritengono capaci di raggiungere gli obiettivi prefissati grazie alle loro abilità (Bandura, 1977, 1996). Anche in questo caso, però, le analisi statistiche inferenziali non rilevano correlazioni significative tra autoefficacia e rendimento accademico, diversamente da quanto sostenuto dalla letteratura (Meral et al., 2012; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019).

Diversamente dal campione delle femmine, le analisi statistiche inferenziali condotte sul campione di studenti maschi non rilevano inoltre alcun legame tra autoefficacia e ansia da esame. Va piuttosto sottolineata la relazione tra autoefficacia e autovalutazione: l'autoefficacia correla con l'autovalutazione ($r = 0,704$, $p = <0,001$), in linea con quanto sostenuto da Di Nuovo & Magnano (2013). Ad un alto livello di autoefficacia corrisponde, quindi, anche un alto livello di autovalutazione.

Per quanto riguarda l'immagine di sé, anche nel campione dei maschi l'autoefficacia correla fortemente con il fattore Energia ($r = 0,774$, $p = <0,001$), indicando che alti livelli di autoefficacia si accompagnano spesso ad alti livelli di sicurezza ed espansività. L'autoefficacia è anche correlata negativamente, seppur in maniera più debole, con il fattore Affettività positiva ($r = -0,547$, $p = 0,035$); negli studenti, quindi, alla variazione di autoefficacia corrisponde una variazione in senso contrario di affettività positiva. Non si rilevano correlazioni tra successo accademico e il fattore Stabilità emotiva. Questi due ultimi risultati sono particolarmente inaspettati, dato che, secondo Di Nuovo & Magnano (2013), l'autoefficacia si correla positivamente con tutti i fattori dell'immagine di sé.

3.7.5 Strategie di studio

L'analisi descrittiva relativa alle strategie di studio è in linea con i risultati rilevati da De Beni et al. (2014) sia per la valutazione della loro efficacia che la

valutazione del loro uso, dimostrando punteggi medi simili tra il campione di interesse e il campione di riferimento.

Tra le strategie valutate come più efficaci e più utilizzate dagli studenti troviamo *‘Controllare che si stia comprendendo il testo’* e *‘Prendere immediatamente delle contromisure se si ha l'impressione di non capire’*. Queste strategie prevedono una riflessione metacognitiva e una conseguente autoregolazione, entrambe capacità che condizionano l'apprendimento e il rendimento accademico, come sostenuto da precedenti ricerche (Pekrun et al., 2002; Mega et al., 2008; Hayat et al., 2020).

Particolarmente importante risulta l'incoerenza strategica, indice che, secondo De Beni et al. (2014), può predire il successo scolastico e accademico. Come già spiegato nel capitolo precedente, l'indice è dato dalla distanza tra la valutazione di efficacia e la valutazione di uso di strategie; maggiore è questo indice, maggiore è l'incoerenza strategica. In particolare, sembra che un alto livello di incoerenza strategica sia associato ad una maggiore insicurezza degli studenti nelle loro capacità e ad un generale disagio psicologico caratterizzato da delusione e insoddisfazione (De Beni et al., 2014). Il campione di interesse presenta un indice di incoerenza strategica più basso del campione standard; questo potrebbe significare che gli studenti, in generale, sono in grado di utilizzare le strategie che ritengono più efficaci. Questi risultati suggeriscono una buona consapevolezza da parte del campione circa le strategie di studio adottate, la loro utilità e il loro utilizzo, indicando quindi una riflessione metacognitiva che, come già dimostrato, risulta particolarmente funzionale all'apprendimento (Mega et al., 2008; Hayat et al., 2020).

Dalle analisi statistiche inferenziali, in ogni caso, non si rilevano correlazioni significative tra successo accademico e la valutazione di efficacia e di uso delle strategie di studio, né tra successo accademico e incoerenza strategica.

3.8 Limiti dello studio e proposte di ricerca

Questo lavoro di ricerca presenta alcuni limiti teorici e metodologici che occorre evidenziare.

In primo luogo, la bassa numerosità del campione non consente la generalizzazione dei risultati; sarebbe quindi opportuno, in futuro, replicare lo studio su un campione più vasto ed eterogeneo. Potrebbe essere questo uno dei motivi per cui alcune delle correlazioni precedentemente trovate nella letteratura non sono state riscontrate nel presente studio.

Sarebbe inoltre interessante includere un maggior numero di studenti DSA per approfondire che cosa accade alle dimensioni emotive di questa categoria di studenti. Il confronto dei risultati potrebbe poi offrire una visione più completa delle differenze tra i diversi gruppi, le quali, secondo la ricerca (Sparks & Lovett, 2009; Hen & Goroshit, 2014), possono essere anche molto significative.

Il presente studio ha inoltre misurato il successo accademico tramite un indice relativo alla media e al numero di crediti formativi conseguiti; questa, come già sostenuto, non è la sola misura indicativa delle abilità e competenze degli studenti. Potrebbe quindi essere utile, in futuro, utilizzare parametri diversi e rilevare anche ulteriori misure relative alle abilità degli studenti —come, ad esempio, il loro QI—, rapportando poi queste ultime con l'indice di successo accademico.

Occorre anche sottolineare che il test di *Ansia da esame* è stato somministrato in un contesto ideale, decisamente diverso da un contesto di esame vero e proprio; sarebbe quindi opportuno somministrare il test in una reale situazione d'esame e verificare se e quanto cambiano i punteggi assegnati dagli studenti ai diversi item.

Infine, potrebbe essere interessante somministrare gli stessi test allo stesso campione di studenti più avanti nel tempo, ad esempio durante il successivo anno accademico o al termine del loro percorso di studi. In questo modo, si potrebbe verificare l'esistenza di eventuali cambiamenti nei punteggi assegnati alle variabili emotive di interesse rispetto all'anno precedente e verificare come e se questi si correlano diversamente all'indice di successo accademico.

Nonostante le diverse limitazioni dello studio, i risultati ottenuti possono comunque essere indicatori utili quantomeno a introdurre alcune prime

riflessioni sul tema. Secondo la letteratura, anche in studenti di 'successo', la presenza di emozioni negative o credenze disfunzionali rispetto a se stessi e alle proprie capacità può causare serie difficoltà di apprendimento. La comprensione delle variabili emotive legate all'apprendimento e al rendimento scolastico o accademico, dunque, può essere utile per affrontare i problemi che possono eventualmente sorgere da esse.

Inoltre, se è vero che le abilità emotive possono predire una carriera scolastica e accademica di successo, allora sarebbe auspicabile potenziare questo tipo di abilità tramite lo sviluppo di ambienti e interventi formativi che favoriscano il benessere psicologico non solo degli studenti, ma anche degli insegnanti.

CONCLUSIONI

Ad oggi, sono numerosi gli studi che cercano di spiegare in che modo le variabili emotive possono condizionare il successo accademico, evidenziando il coinvolgimento di fattori diversi. L'ampia raccolta di studi esistente affronta il tema da diverse prospettive, ognuna delle quali sembra suggerire che alcuni aspetti emotivi, autovalutativi e strategici sono determinanti per la prestazione accademica (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; Di Nuovo & Magnano, 2013; Murdaca et al., 2014; Vera & Cortés, 2021). Queste premesse suggeriscono quanto sia necessario esaminare attentamente queste variabili per poter valutarne ed eventualmente controllarne gli effetti sul successo accademico.

Il presente studio ha coinvolto un gruppo di studenti e studentesse universitari; le dimensioni emotive che sono state prese in considerazione sono l'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze trasversali, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio. Ognuna di queste variabili, secondo la vasta letteratura in materia (Rana & Mahmood, 2010; Khalaila, 2015; Albert & Dahling, 2016; Honicke & Broadbent, 2016; Nasir & Iqbal, 2019; Doria & Grion, 2020; Hayat et al., 2020; Cochanco et al., 2021), risulta avere un impatto importante sul successo accademico.

La domanda di ricerca principale ipotizzava l'esistenza di una correlazione tra l'Indice di Successo Accademico (ISA) e le dimensioni appena citate. Allo scopo di verificare questa ipotesi, il campione di studenti è stato sottoposto ad una serie di test validati e standardizzati da Di Nuovo e Magano (2013) e da De Beni et al. (2014) per misurare le variabili emotive, autovalutative e strategiche di interesse. I dati ottenuti sono stati poi analizzati tramite analisi statistiche descrittive e inferenziali.

Tenendo conto della bassa numerosità campionaria, sono state rilevate delle correlazioni statisticamente significative tra alcune delle variabili considerate e il successo accademico. In particolare, nel campione di studentesse si evidenzia una correlazione tra successo accademico e autovalutazione; nel campione dei maschi la correlazione con il successo

accademico è significativa per la componente *Worry* dell'ansia da esame e per il fattore *Stabilità emotiva* dell'immagine di sé.

Più importanti risultano le correlazioni tra alcune delle variabili emotive stesse: ad esempio, tra autoefficacia e ansia da esame nel campione di studentesse, tra autoefficacia e autovalutazione nel campione degli studenti, e tra autoefficacia e alcuni componenti dell'immagine di sé in entrambi i campioni.

I risultati di questo studio suggeriscono che alcuni degli aspetti indagati hanno un maggior peso nel condizionare il rendimento accademico del campione di studenti preso in esame. Sebbene i risultati necessitino di ulteriori approfondimenti, mettono comunque in rilievo il ruolo che alcune variabili emotive occupano all'interno degli ambienti di apprendimento. In particolare, bisognerebbe considerare l'importanza delle conseguenze che ognuno di questi fattori, spesso in interazione tra loro, assumono nel complesso meccanismo del successo accademico.

Coloro che sono coinvolti nella formazione e nell'insegnamento dovrebbero quindi considerare gli eventuali effetti positivi o negativi che queste variabili hanno sullo studio e sul rendimento, e di conseguenza progettare ambienti formativi ed interventi educativi che rispondano in modo adeguato a queste caratteristiche (Murdaca et al., 2014).

Questi ambienti di apprendimento potrebbero caratterizzarsi, ad esempio, per una spinta verso la presenza di emozioni positive (Mega et al., 2014); verso lo sviluppo progressivo della fiducia in se stessi e nelle proprie capacità (Di Nuovo e Magnano, 2013); verso la gestione di eventuali stati emotivi disfunzionali (Rehman et al., 2021). L'obiettivo finale dovrebbe essere quello di aiutare e supportare gli studenti lungo il loro percorso accademico, favorendone il successo.

Tenuto conto dei suoi limiti, questo studio conferma l'importanza di alcune abilità emotive, autovalutative e strategiche e del contributo che queste possono dare al successo accademico. Indubbiamente, ulteriori ricerche sono necessarie per approfondire il legame tra le diverse componenti prese in esame.

BIBLIOGRAFIA

Albert, M. A., & Dahling, J. J. (2016). Learning goal orientation and locus of control interact to predict academic self-concept and academic performance in college students. *Personality and Individual Differences, 97*, 245-248.

Astin, A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillian.

Bailey, B. A., Andrzejewski, S. K., Greif, S. M., Svingos, A. M., & Heaton, S. C. (2018). The role of executive functioning and academic achievement in the academic self-concept of children and adolescents referred for neuropsychological assessment. *Children, 5*(7), 83.

Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(7), 881-908.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (Ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Edizioni Erickson.

Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (2nd Ed.). New York: Wiley, 179-200.

Barrows, J., Dunn, S., & Lloyd, C. A. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research, 1*(3), 204-208.

Caputo, A. (2015). Le dimensioni motivazionali dell'apprendimento scolastico: uno studio correlazionale sul concetto di sé e gli stili di attribuzione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(12), 143-167.

Carlotto, G. (2015). *Soft skills: con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*. Milano: FrancoAngeli s.r.l..

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295.

Chekwa, E., McFadden, M., Divine, A., & Dorius, T. (2015). Metacognition: Transforming the Learning Experience. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(1), 109-112.

Chignoli, V., Leone, E., Carbone, F., Carotenuto, A., & De Lorenzi, A. (2020). Le competenze trasversali nella formazione universitaria: un percorso online di sviluppo delle soft skills per l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani neolaureati. In *Reports on E-Learning, Media and Education Meetings*, 8, 76-81.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., Mega, C., & Visentin, E. (2012). Aspetti strategici, motivazionali ed emotivi e successo accademico. Progettazione e conduzione di un'indagine sugli studenti dell'Università di Padova. Technical Report Series 1/2012, Department of Statistical Sciences, University of Padova.

Cochanco, R. A. G., Olipas, C. N. P., Cochanco, A. S., & Sison, R. B. (2021). An Assessment on the Test Anxiety and Academic Performance of Information Technology Students. *Online Submission*, 8(4), 118-122.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore.

Cottrell, S. (2013), *The Study Skills Handbook*. Londra: Palgrave MacMillan.

D'Amario, B., Saladino, V., Santilli, M., & Verrastro, V. (2015). Le competenze trasversali. Teorie e ambiti applicativi. *QUALE psicologia*, 5(2).

Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and practice*, 7(2), 57-65.

De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

De Freitas, S. C., & Rinn, A. (2012). Academic Achievement in First Generation College Students: The Role of Academic Self-Concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 57–67.

de Freitas, A., & Almedra, R. (2021). Soft Skills in Design Education, Identification, classification, and relations. *Design And Technology Education: An International Journal*, 26(3), 245-260.

Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici. Trento: Edizioni Erickson.

Dogan, I., & Durmus, G. (2021). Investigation of the Relationship between Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy of University Students Receiving Sports Education. *Journal of Educational Issues*, 7(3), 68-84.

Doria, B., & Grion, V. (2020). L'autovalutazione nel contesto universitario: una revisione sistematica della letteratura. *Form@re*, 20(1), 78-92.

Fazio, N. M., & Palm, L. J. (1998). Attributional style, depression, and grade point averages of college students. *Psychological Reports*, 83, 159-162.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4), 499-505.

Gjoni, M. (2015). Il concetto di sé nella personalità. *Tridimensioni*, 12(2), 194-201.

Goegan, L. D., Radil, A. I., Brooks, A., & Daniels, L. M. (2020). Pre-service and In-services Teachers Perspectives on Academic Success: More than Just A Grade. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 25(10), 1-19.

Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment*, 14(1), 92-115.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra: Routledge.

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, *20*(1), 1-11.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *47*(2), 116-124.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, *17*, 63-84.

Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*, *5*(2), 1-9.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, *35*(3), 432-438.

King, R., & Areepattamannil, S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning: Academic Emotions and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, *8*(1), 18-27.

Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Lanciano, T., & Curci, A. (2012). L'Intelligenza Emotiva predice il successo accademico? Uno studio su un campione universitario italiano. *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, (26), 55-68.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test-anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue. *Contemporary Educational Psychology* 36, 1-3. *Contemporary Educational Psychology*, 36. 1-3.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.

Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, 2.

Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). Educare le *life skills*: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità. Trento: Edizioni Erickson.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416.

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33.

McMillan, J., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49.

Mega, C., Meneghetti, C., & De Beni, R. (2008). Strategie di autoregolazione ed emozioni legate allo studio: un intervento per la promozione delle abilità di studio con gruppi di studenti universitari. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 12(1), 167-172.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121-131.

Meral, M., Colak, E., & Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146.

Moreira de Sousa, J., Moreira, C. A., & Telles Correia, D. (2018). Anxiety, depression and academic performance: a study amongst Portuguese medical students versus non-medical students. *Acta medica portuguesa*, 31(9), 454-462.

Murdaca, A. M., Nuzzaci, A., Oliva, P., & Cuzzocrea, F. (2014). Predizione della credenza di autoefficacia, dell'ansia e degli stili decisionali sui risultati universitari. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), 291-310.

Nasir, M., & Iqbal, S. (2019). Academic Self Efficacy as a Predictor of Academic Achievement of Students in Pre Service Teacher Training Programs. *Bulletin of Education and Research*, 41(1), 33-42.

Niewint-Gori, J., & Mori, S. (2022). Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola. *Studi Sulla Formazione*, 25(1), 93-102.

Osgood, C., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. M. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

Pajares, F., & Urdan, T. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.

Parker J. D. A., Duffy J., Wood L. M., Bond B. J., & Hogan M. J. (2005). Academic achievement and emotional intelligence. Predicting the successful transition from high school to university. *Journal of the First-Year Experience & Students in Transition*, 17, 67- 78.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.

Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*, 211, 26-31.

Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.

Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and research*, 32(2), 63-74.

Rehman, R., Tariq, S. & Tariq, S. (2021). Emotional intelligence and academic performance of students. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(12), 2777-2781.

Rezazadeh, M., & Tavakoli, M. (2009). Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4), 68-74.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American psychologist*, 45(4), 489-493.

Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*, Eighth Edition. Wadsworth Cengage Learning.

Sparks, R. L., & Lovett, B. J. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform?. *Journal of learning disabilities*, 42(6), 494-510.

Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 213-226.

Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 205-211.

Tessaro, F. (2022). La Valutazione, Parte I. I fondamenti della valutazione, Dispensa n. 1. Venezia: Università Ca' Foscari.

Tinto, V. (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-9.

Tona, G. D. M., Fabris, M., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2014). Le abilità di Studio. *DdA - Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2(1), pp. 57-64.

Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40–55.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133.

Vera, M., & Cortés, J. A. (2021). Emotional and Cognitive Aptitudes and Successful Academic Performance: Using the ECCT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13184.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational psychologist*, 26(3-4), 233-261.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5.

Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., & Juhari, R. B. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100-105.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.

SITOGRAFIA

Treccani: www.treccani.it, consultato il 06/02/2023.

Visible Learning: www.visible-learning.org, consultato il 06/02/2023.