



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale
in Scienze Del
Linguaggio

Tesi di Laurea

Successo accademico e componenti emotive. Un'indagine con studenti universitari

Relatore

Melissa Scagnelli

Correlatore

Francesca Santulli

Laureando

Sofia Boaretto

Dannhauser Matricola

870621

Anno Accademico

2022/ 2023

Dedica:

A mamma e papà, che hanno sempre creduto in me anche nei momenti più difficili.

Ai miei studenti di 2^a e 3^a media e 1^a- 2^a ITE dell'istituto Valboite di Cortina
Per essere stati la mia forza durante tutto questo anno scolastico.

A Ivana Pezzei, colei che mi ha introdotta al mondo dell'insegnamento con tutto il sostegno possibile.

A Benedetta De Mari, la mia roccia.

Abstract:

Il successo accademico è stato oggetto di studio di numerose ricerche che si sono occupate, soprattutto, di indagare la correlazione tra questo e gli aspetti emotivi, dimostrando quanto questi ultimi lo influenzano (Walkiewicz; Tartas; Majkowitz; Budziński,2012).

Obiettivo della presente ricerca indagare quanto le componenti emotive lo influenzino. A tale scopo sono state coinvolte 28 studentesse universitarie di età compresa tra i 18 e 33 anni, sono stati somministrati questionari volti a valutare il successo accademico, l'ansia da esame, il concetto di sé, la motivazione e le strategie di studio.

Nel primo capitolo verrà approfondito il concetto di successo accademico.

Nel secondo capitolo verranno presentate le diverse componenti emotive indagate nel questionario:

ansia, autoefficacia, immagine di sé, autovalutazione delle proprie capacità e strategie di studio.

Nel terzo capitolo verrà descritta la ricerca, in particolare la popolazione di studio gli strumenti utilizzati e i risultati ottenuti. Verranno, quindi, analizzati e commentati i risultati della ricerca con l'aiuto anche di tabelle e grafici.

El éxito académico ha sido objeto de numerosos estudios que se han ocupado, sobre todo, de investigar la correlación entre el éxito académico y los aspectos emocionales, demostrando cómo estos últimos influyen en el éxito académico (Walkiewicz; Tartas; Majkowicz; Budziński, 2012).

El objetivo de esta búsqueda es investigar cómo los componentes emocionales influyen en el éxito académico. Para ello participaron 28 estudiantes universitarios de edades comprendidas entre los 18 y los 33 años y se administraron cuestionarios para evaluar el éxito académico, la ansiedad por los exámenes, la autoconciencia, la motivación y las estrategias de estudio.

En el primer capítulo se profundizará en el concepto de éxito académico.

En el segundo capítulo se presentarán los diferentes componentes emocionales investigados en el cuestionario: ansiedad, autoeficacia, autoestima, autoevaluación de las propias habilidades y estrategias de estudio. En el tercer capítulo se describe la investigación, en particular la población de estudio, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos.

Los resultados de la búsqueda serán analizados y comentados con la ayuda de tablas y gráficos.

CAPITOLO 1

Le Emozioni:

1.1 Le emozioni	Pag. 8-12
1.2 Le emozioni nello sviluppo.....	Pag. 9-10
1.3 Emozioni e temperamento.....	Pag. 11-12
1.4 Emozioni e apprendimento.....	Pag. 12-13.

CAPITOLO 2

Successo Accademico e componenti emotive:

2.1 Il successo accademico.....	Pag. 14-17
2.2 Autoefficacia.....	Pag. 17-20
2.3 Aspettative e successo accademico.....	Pag. 21
2.4 Ansia e successo accademico.....	Pag. 21-24
2.5 Immagine di sé.....	Pag. 24-30
2.6 L'intelligenza.....	Pag. 30-35
2.7 L'intelligenza emotiva.....	Pag. 35-38

CAPITOLO 3

Lo studio:

3.1 Metodi.....	Pag. 40
3.2 Disegno di ricerca.....	Pag. 41
3.3 Popolazione di studio.....	Pag. 41
3.4 Materiali.....	Pag. 41-46
3.5 Risultati.....	Pag. 46-59
3.6 Discussione.....	Pag. 60-61
<u>Bibliografia:</u>	Pag. 62-64

Introduzione:

Le emozioni rappresentano un aspetto fondamentale nella vita di ogni uomo.

Il termine emozione deriva dal latino “*Hemovus*” che significa muovere.

Mentre non è difficile definire l’origine della parola emozione, rimane complesso esprimere cosa essa sia.

La vita di ciascuno uomo è contraddistinta da numerose emozioni positive o negative, che ne condizionano la qualità della stessa (Shaffer & Kipp, 2015).

Le emozioni sono infatti alla base di ciascun comportamento individuale e sociale e condizionano in maniera determinante l’apprendimento che non è solo determinato da intelligenza e razionalità (Shaffer & Kipp, 2015).

La seguente ricerca è volta ad indagare la relazione tra il successo accademico e le componenti emotive tramite uno studio effettuato su un campione di 28 studentesse tra i 18 e i 33 anni di età frequentanti un corso di laurea magistrale o triennale.

A tale scopo sono stati somministrati diversi questionari volti ad indagare il successo accademico e le componenti emotive, quali: autovalutazione delle competenze, valutazione dell’immagine di sé, valutazione dell’ansia da esame e valutazione delle strategie di studio. I risultati ottenuti evidenziano che un’influenza negativa da parte dell’ansia (nelle sue due componenti dell’ *Emotionality* e del *Worry*) sul successo in ambito accademico.

Gli altri parametri presi in considerazione, invece, non sembrano influire sul successo accademico come vedremo di seguito.

Capitolo 1

Le Emozioni

1.1 Le emozioni

Le emozioni sono una componente molto importante della vita umana e contraddistinguono tutta la nostra esistenza quotidiana (Abbagnano, 2017).

Essendo le stesse una componente così importante dell'esistenza, vi sono un numero rilevante di teorie in vari ambiti (psicologico, filosofico, sociale...) che hanno cercato, nel tempo, di dare una definizione e un'origine delle stesse (Abbagnano,2017).

Nella storia del pensiero umano, le emozioni hanno rappresentato un ruolo spesso interpretato come negativo (Abbagnano,2017). I filosofi antichi le distinguevano dalla ragione considerandole come la parte dell'uomo che lo assimilava agli animali al contrario della ragione che elevava l'uomo ad un livello superiore. Platone considerava le emozioni come una parte negativa in quanto sostanzialmente incontrollabili e di ostacolo alla ragione.

Successivamente le correnti filosofiche degli stoici e degli epicurei continuarono, anch'esse a sostenere che le emozioni rappresentassero la parte negativa dell'animo umano che dovevano quindi essere eliminate per poter avere una vita serena.

Anche Cartesio nel suo dualismo fra mente e corpo poneva una netta distinzione fra la sfera razionale e la sfera emotiva, considerando quest'ultima rappresentata da una serie di automatismi appartenenti allo spirito animale. Anche nelle filosofie orientali come, per esempio nel buddhismo, la possibilità di "elevarsi", si raggiungeva solo attraverso l'annullamento delle emozioni.

Lo studio scientifico delle emozioni è iniziato sostanzialmente nell'Ottocento con William James (1884) che per primo definiva l'emozione come un "sentire" l'insieme dei cambiamenti di tipo neurovegetativo che si sviluppano a livello viscerale in seguito a uno stimolo scatenante. Questa definizione, seppur parziale, rappresenta il cuore della cosiddetta teoria periferica, secondo cui l'emozione è causata dall'attivazione fisiologica delle persona in risposta a uno stimolo esterno, ovvero, riprendendo alcuni esempi proposti da James non piangiamo perché siamo tristi ma siamo tristi perché piangiamo, e ancora, non sudiamo perché

abbiamo paura ma abbiamo paura perché sudiamo. Quindi, un evento che provoca emozioni determina tutta una serie di reazioni viscerali e neurovegetative che vengono avvertite dall'individuo la cui percezione sarebbe alla base dell'esperienza emotiva (James, 1884).

Nei primi anni del Novecento (Cannon; Bard, 1927) elaborò una teoria centralistica che si opponeva in maniera sostanziale a quella periferica di James sostenendo che i visceri hanno di per sé una sensibilità troppo scarsa, una risposta troppo lenta, una motilità troppo generica per poter dire che le loro reazioni fossero alla base delle emozioni. Per Cannon invece, il centro di attivazione, controllo e regolazione delle emozioni era localizzato a livello centrale nella regione del talamo rovesciando quindi, la teoria periferica, per cui secondo questi autori “non si ha paura perché si fugge ma si fugge perché si ha paura” (Cannon; Bard, 1927).

Seguirono nel tempo numerose altre teorie: cognitivo attivazionale, psicoevolutionistiche. Grazie alle teorie succitate, alla fine del secolo scorso, quindi, si è passati a considerare le emozioni da limite al raggiungimento delle attività “elevate” della mente, a considerare anch'esse come parte integrante dell'intelligenza.

1.2 Le emozioni nello sviluppo

Le emozioni possono essere divise in primarie e secondarie, le prime definite così per il loro preciso scopo dal punto di vista evolutivo, sono: appagamento, disgusto, angoscia, interesse, rabbia, paura, gioia, tristezza e sorpresa. Le emozioni secondarie sono quelle che si originano nel corso del nostro sviluppo, partendo da quelle primarie: per esempio, imbarazzo, invidia, colpa, orgoglio, vergogna (Camras, Oster, Campos, Miyake, & Bradshaw, 1992).

La maggior parte delle emozioni compare nei primi due anni di vita del bambino.

Alla nascita i bambini mostrano appagamento, disgusto, angoscia e interesse.

Dal secondo al settimo mese di vita compaiono rabbia, paura, gioia, tristezza e sorpresa.

Dall'anno ai due anni di vita, cominciano a comparire le emozioni secondarie o complesse ad esempio: imbarazzo, invidia, colpa, orgoglio, vergogna. Queste ultime richiedono la capacità del neonato di riconoscere sé stesso in rapporto con gli altri. Crescendo il bambino

impara, non solo a manifestare le proprie emozioni, ma anche a controllarle. Nei primi mesi di vita questo aspetto viene condotto dai caregiver utilizzando diversi metodi come, per esempio, una carezza (Shaffer; Kipp, 2015, p. 408). Già a sei mesi di vita il bambino si autoregola tramite gesti “calmanti” come succhiarsi il pollice, crescendo invece cercano di attirare l’attenzione dei caregiver per manifestare ciò che provano attraverso le espressioni facciali. Questo aspetto inoltre varia anche dal punto di vista del genere in quanto i maschi riscontrino più difficoltà nell’utilizzare tali gesti rispetto alle femmine (Shaffer & Kipp, 2015).

Le ricerche hanno dimostrato che le emozioni primarie compaiono in tutti i bambini sani e vengono espresse e interpretate nella stessa maniera in tutte le culture (Camras, Oster, Campos, Miyake, & Bradshaw, 1992). Uno dei principali studi che dimostra che la manifestazione delle emozioni primarie è uguale in tutte le culture è stato condotto da Carrol Izard e collaboratori (data). Lo studio si basava sul fare entrare a contatto i neonati con una serie di stimoli per elicitare alcune risposte emotive, per esempio veniva loro richiesto di afferrare un cubetto di ghiaccio, veniva sottratto loro un gioco oppure veniva fatta re incontrare la madre dopo una breve separazione. Tali situazioni venivano videoregistrate. Il video della sola espressione facciale veniva mostrato a osservatori che non sapevano che cosa fosse accaduto prima. È stato dimostrato che la maggior parte degli osservatori riusciva ad interpretare correttamente le emozioni, in particolare quelle positive, mentre era più difficile interpretare quelle negative, per esempio rabbia e paura (Izard, 1982, 1993; Matias, 1993; Izard, Fantauzzo, Castle, Hayanes, & Rayias, 1995).

1.3 Emozioni e temperamento

Un altro importante fattore connesso alla sfera emozionale è il temperamento, definito dagli studiosi Mary Rothbart e John Bates nel 1998 come “differenze individuali su base costituzionale nella reattività emozionale, memoria attenzionale e nell’autoregolazione”.

Il temperamento infantile è caratterizzato da cinque aspetti:

Angoscia timorosa: stanchezza, angoscia e chiusura in risposta a situazioni o stimoli nuovi.

Angoscia irritabile: capricci, pianto e dimostrazioni di angoscia in caso di frustrazione (a volte detta frustrazione/rabbia).

Sentimento positivo: frequenti sorrisi, risate, disponibilità ad avvicinarsi agli altri e a collaborare con loro (detto socievolezza da alcuni ricercatori).

Livello di attività: quantità di attività generale (per esempio calciare, gattonare).

Span attentivo/persistenza: arco di tempo in cui il bambino si rivolge e si concentra su oggetti o eventi di interessi.

Ritmicità: regolarità/prevedibilità di funzioni corporali come mangiare, dormire, movimenti intestinali.¹

Le ricerche hanno dimostrato che il temperamento è fortemente influenzato dall’ambiente familiare e dalla cultura (Goldsmith, Buss, & Lamery, 1997) ;(Goldsmith, Lamery, Buss, & Campos, 1999).

Bambini riservati e timidi, risultano stigmatizzati e isolati in alcune culture con conseguenze sui livelli di autostima e sulla sfera depressiva (stati uniti) (Feng, Shaw, & Mollanen, 2011), in altre culture invece il medesimo temperamento viene esaltato in quanto interpretato come

¹ Tabella (Shaffer-Kipp, 2015, p. 415)

esempio di equilibrio e maturità con irrimediabili riflessi positivi futuri (paesi orientali) (Chen, Rubin, & Sun, 1992).

1.4 Emozioni e apprendimento:

L'apprendimento può essere definito come “quella modificazione comportamentale che consegue a (o viene indotta da) un'interazione con l'ambiente, ed è il risultato di esperienze che conducono allo stabilirsi di nuove configurazioni di risposta agli stimoli esterni”

Si possono distinguere quattro diverse forme di apprendimento:

sensoriale, motorio, verbale e ideativo (Shaffer-Kipp, 2015).

L'apprendimento sensoriale è definito dalla capacità di fornire determinati tipi di risposte se sottoposti a certi stimoli (es. premere il pulsante al suono del campanello).

Quello motorio invece è quello che permette l'acquisizione di determinati schemi di comportamento in cui è prevalente l'attività muscolare (es. imparare a scrivere a macchina).

L'apprendimento verbale è l'acquisizione del linguaggio,

L'apprendimento ideativo è l'acquisizione di determinati schemi concettuali.

L'apprendimento personale di ciascuno di noi è rappresentato dalla sintesi delle quattro forme succitate.

Le principali teorie sull'apprendimento sono rappresentate da quelle comportamentiste, cognitiviste e costruttiviste.

Secondo le teorie comportamentiste l'apprendimento avviene grazie alle esperienze che la persona fa nel suo contesto di vita. In particolare Skinner sottolinea il ruolo delle conseguenze nell'influenzare la probabilità futura di emissione di uno specifico comportamento: se il comportamento è seguito da un rinforzatore ne aumenta la probabilità futura di emissione, se è seguito da una punizione o dall'estinzione ne diminuisce la probabilità futura di emissione.

Per i sostenitori delle teorie cognitiviste (Tolman, 1930) l'apprendimento non avviene per tentativi ma attraverso la memoria e le aspettative che portano all'intuizione e sfruttano allo stesso tempo l'imitazione e sono sottoposti all'influenza positiva o negativa (transfert) che un tipo di apprendimento può avere su uno precedente o successivo (transfert retroattivo o proattivo)

I fautori delle teorie costruttiviste sostengono invece che l'apprendimento è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto che è altresì collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento e nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale.

Per molto tempo il rapporto fra emozioni e apprendimento è stato trascurato ma come sappiamo ormai le emozioni sono responsabili anche dell'apprendimento e della riuscita dello stesso durante il percorso di vita dell'individuo infatti le stesse sono, come detto precedentemente, risposte fisiologiche e comportamentali importantissime per la riuscita degli obiettivi posti dallo studente e lo possono ostacolare qualora non fossero correttamente gestite (Cottini, 2021).

Lo studioso Daniel Goleman (1995) diede un grande contributo rispetto alla ricerca sull'impatto delle emozioni a livello educativo riprendendo il concetto di intelligenza emotiva elaborato da Salovey e Meyer 1990..

Capitolo 2

Il successo accademico e le componenti emotive:

2.1 Il successo Accademico:

Dare una definizione univoca di successo accademico non è semplice. Autori diversi hanno messo in evidenza aspetti diversi. Si potrebbe riassumere il successo accademico come un percorso fatto da uno studente caratterizzato da un curriculum regolare, con un'elevata percentuale di crediti formativi maturati in ciascun anno di corso, con votazioni elevate e chiusura del ciclo di studi nei tempi previsti e stabiliti. Lo studente è sicuramente il fattore cardine, il "il risultato" di vari fattori che interagiscono fra di loro in un processo dinamico, cumulativo e multidimensionale. Il significato specifico che si attribuisce poi al successo accademico può variare da contesto a contesto in base all'importanza e al senso che ciascuno di questi conferisce all'educazione (Walkiewicz; Tartas; Majkowicz; Budziński, 2012).

Negli anni, gli studiosi (Besozzi e Colombo 2007; Dalla Zuanna et al., 2009; Giovannini, Queirolo Palmas, 2002, Favaro, 2011; Ravecca, 2009; Terzera, 2010 De Witte e al 2013) hanno sottolineato che le interazioni che esercitano un ruolo rispetto alla riuscita scolastica sono molteplici, ma quelle principali possono essere ricondotte a 3 aree :

- A)** Fattori demografici familiari e legati a esperienze pregresse
- B)** Fattori psicologici individuali e relazionali
- C)** Fattori di contesto

I fattori demografici familiari:

Secondo Coleman e Putnam (2000) la famiglia svolge un ruolo decisivo nell'influenzare il successo accademico. Una famiglia con genitori che hanno studiato avrà una maggiore attenzione sul percorso scolastico del figlio. Un determinato reddito familiare d'altro canto

può comportare differenze nella scelta della scuola e nell'offerta di un eventuale sostegno in caso di difficoltà. La numerosità del nucleo familiare poi avrà impatti diversi in vari ambiti infatti una famiglia con un solo figlio avrà più tempo e risorse a disposizione, rispetto ad una stessa famiglia con numerosi figli con il rischio potenziale però di riversare sull'unico figlio "numeroso aspettative " che possono far nascere ansia da prestazione. Il coinvolgimento da parte dei genitori nella vita scolastica pare essere altresì un fattore positivo per lo studente, sfociando in un miglior rendimento scolastico.

I fattori legati alle esperienze pregresse:

Per quanto concerne i fattori legati ad esperienze pregresse i ricercatori che hanno indagato il rapporto tra il percorso curricolare scelto nella fase di istruzione secondaria e il successo accademico hanno trovato che vi è una correlazione significativa tra lo stesso e il voto di diploma nel senso che più alto è il voto di diploma maggiori sono le probabilità di successo accademico. Anche il tipo di diploma e il fatto che sia stato conseguito in una scuola pubblica o privata condiziona significativamente il successo accademico infatti possedere un diploma tecnico o professionale, in media, riduce del 70% la probabilità di completare il corso di studi universitari e se lo stesso è conseguito presso un istituto privato ci sarebbe una probabilità minore del 33% di conseguimento della laurea (Bertola e Checchi 2001; Cappellari 2004).

I fattori di contesto:

Tra i fattori di contesto invece spiccano l'adeguatezza ed efficienza dei servizi di informazione ed orientamento nonché la qualità della didattica , la corretta calendarizzazione dei corsi e l'appartenenza a gruppi.

I fattori psicologici individuali e relazionali:

Sono numerosi i fattori psicologici individuali e relazionali che influenzano il successo accademico, tra questi la motivazione, l'intelligenza emotiva, la capacità di gestire le proprie emozioni, le abilità di problem – solving, l'immagine di sé, l'autovalutazione delle proprie competenze nonché le aspettative di successo e l'autoefficacia.

La motivazione, ovvero il processo che, attraverso comportamenti specifici porta al raggiungimento di uno scopo. Questa è particolarmente influenzata dalla volontà di conseguire 2 obiettivi: padronanza e prestazione (Achievement Goal Theory Dweck, 1986). I primi riguardano l'acquisizione e sviluppo di competenze da parte dello studente con la dimostrazione delle proprie capacità a terzi intesi come famiglia, compagni di studio, insegnanti.

I secondi, ovvero gli obiettivi di prestazione, sono stati poi a loro volta ulteriormente divisi in obiettivi di approccio e evitamento.

Quelli di approccio sono volti ad ottenere la miglior valutazione da parte degli altri. Quelli di evitamento invece sono volti ad evitare giudizi negativi .

Fondamentalmente gli studiosi hanno compreso che gli obiettivi di padronanza, se raggiunti, erano associati a risultati positivi, mentre quelli di prestazione, in particolare modo quelli di evitamento, a lungo termine davano conto ad uno scarso rendimento scolastico (Alivernini, F., Manganeli, S., & Lucidi, F. 2017).

Nell'influenzare il successo accademico assume un ruolo chiave la competenza emotiva, in particolare la capacità di percepire, gestire, comprendere e regolare le proprie emozioni . unitamente alla capacità di gestire le difficoltà, le ansie e le frustrazioni legate alle diverse problematiche connesse con la carriera accademica, la capacità di instaurare relazioni con compagni e docenti modificando o adattando modalità precedenti, la capacità di sviluppare nuovi metodi di studio e di affinare le capacità di problem solving sviluppando flessibilità nella pianificazione degli obiettivi e delle relative scadenze e di diventare responsabili nella gestione del tempo e delle proprie risorse economiche, (Schuler, Funke, Baron-Boldt, 1990; Minnaert, Janssen, 1992; Guicciardi e Lostia; Briante e Romano; Giossi e Bertani; Depolo e Rinaldi 1997; Barchard, 2003; Parker, Creque, Barnhart, Harris Irons, Majeski, Wood,

Bond, Hogan, 2004; Pinelli, Pelosi, Michelini e Tonarelli, 2009; Staffolani, Lanciano T., 2008; Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004).

Numerosi studi hanno dimostrato, inoltre, una forte correlazione tra intelligenza emotiva e successo accademico (Barchard, 2003; Parker, Creque, Barnhart, Harris Irons, Majeski, Wood, Bond, Hogan, 2004 Lanciano e Curci, 2012): .gli studenti con elevata intelligenza emotiva riescono solitamente a gestire in maniera ottimale i tempi universitari, riescono ad individuare, riconoscere, gestire ed esprimere i propri stati emotivi (es. ansia da esame, ansia di valutazione, paura di ripetere l'esame con connessa perdita dei tempi definiti per farlo , sanno usare le emozioni per esprimere sia il pensiero creativo che quello divergente, al fine di risolvere problematiche e pianificare in maniera flessibile obiettivi e decisioni come ad esempio la pianificazione degli esami da sostenere nel semestre, organizzando il lavoro riuscendo a far coincidere impegni universitari e personali.

Numerose ricerche hanno, inoltre, sottolineato il ruolo svolto da diverse componenti emotive: ansia da esame, intelligenza emotiva, immagine di sé, autovalutazione e autoefficacia. Di seguito una descrizione delle singole componenti emotive.

2.2 L'autoefficacia:

L'autoefficacia, secondo Bandura (2000) è la convinzione che il singolo ha della propria capacità di sapere affrontare le situazioni che la vita gli pone di fronte.

Queste convinzioni sono dovute a quattro fattori principali:

1. Esperienze dirette di gestione efficace: aver ottenuto successo nell'affrontare sfide precedenti influenzano la percezione di essere in grado di affrontare anche quelle future.
2. L'esperienza vicaria: guardando un modello che riesce nelle situazioni personali provoca nell'osservatore la convinzione di essere a sua volta capace di raggiungere i propri obiettivi preposti.

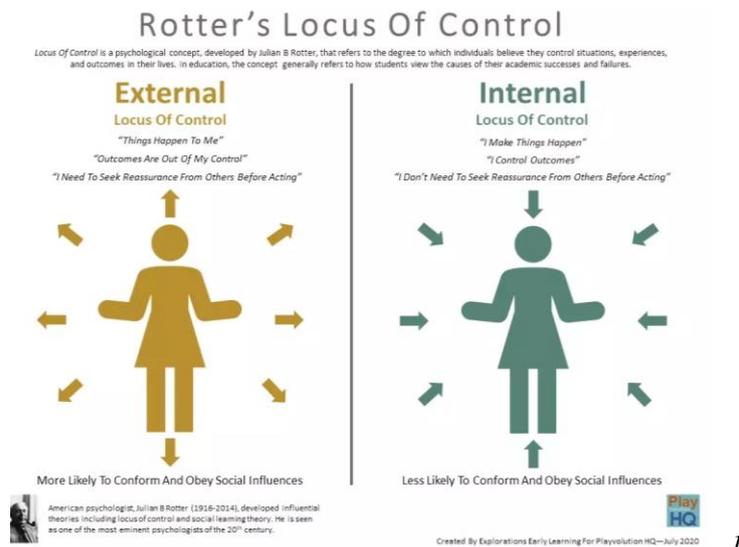
3. La persuasione: coloro che vengono incoraggiati verbalmente nel raggiungimento dei propri obiettivi, sono più inclini ad impegnarsi in maniera più proficua rispetto a coloro che nutrono dei dubbi sulla propria persona.
4. Stati emotivi e fisiologici: le emozioni che l'individuo prova durante la sua vita come, per esempio, lo stress e tensione possono provocare cattive prestazioni e l'individuo potrebbe dimostrarsi negativo rispetto alla riuscita dei propri obiettivi. Per questo motivo lavorare sulle condizioni fisiche e psicologiche può aiutare conseguentemente ad una buona riuscita (Di Nuovo & Magnano, 2013, p. 68).

Quattro inoltre sono le convinzioni di efficacia che regolano il funzionamento umano:

1. Processi cognitivi: gli obiettivi che il singolo si pone sono anche dati dalla competenza che l'individuo ha rispetto ad una determinata tematica. Ne consegue che più la competenza è percepita forte più l'atteggiamento sarà positivo nell'affrontare l'obiettivo alto preposto.
2. Processi motivazionali: la motivazione prima di porsi un qualsiasi obiettivo ricopre un ruolo di rilevanza. Ogni individuo pianifica la riuscita dei propri obiettivi in base alla competenza coinvolgendo tutta la sua persona e i mezzi in suo possesso ed è per questo che l'aiuto di una buona autostima appiana la strada verso la propria riuscita.
3. Processi affettivi: il comportamento verso gli insuccessi è da considerarsi importante nella buona riuscita di un obiettivo. Come l'individuo possa percepire e considerare un ostacolo determina la gestione per esempio dello stress. Coloro che considerano o non considerano gli ostacoli che potrebbero incontrare come parte di conseguimento degli obiettivi potrebbero giudicarli insormontabili, pregiudicando la riuscita dell'obiettivo preposto.
4. Processi di scelta: anche l'ambiente ricopre un ruolo importante. Ogni individuo è parte di ciò che vive e sceglie come viverci. Ed è con le scelte che costruisce

competenze, interessi e relazioni sociali (Di Nuovo & Magnano, 2013, p. 67-68-69).

L'autoefficacia è inoltre influenzata dal locus of control, ovvero dallo stile di attribuzione dei propri successi/insuccessi. Il primo a parlare di locus of control è stato Rotter (1966), sottolineando che ogni individuo attribuisce i risultati delle proprie azioni a delle cause, che possono essere interne o esterne. Tale attribuzione influisce, poi, sul suo senso di autoefficacia e sulla probabilità di impegnarsi o meno in specifici compiti.



1 Figura ripresa da: [Rotter's-Locus-Of-Control.jpg \(1056x816\) \(playvolutionhq.com\)](#)

Esistono due tipi di locus of control:

Esterni: l'individuo crede che ciò che gli accade sia causa di fattori esterni, impegnandosi di meno (Di Nuovo;Magnano,2013).

Interni: l'individuo crede che ciò che gli accade sia da reputarsi alle proprie azioni, impegnandosi maggiormente (Di Nuovo;Magnano,2013).

Per questo motivo coloro che hanno un locus of control interno riescono a porre rimedio a quello che secondo loro, andrebbe corretto mentre coloro che hanno un locus of control esterno si dimostrano più negativi rispetto a ciò che accade loro poiché non è causa loro.

Possiamo inoltre individuare cinque categorie di locus of control:

1. *Credenze disfattiste*: chi presenta questo stile di locus of control tende maggiormente a ritenere inutile qualsiasi tentativo di influenzare l'ambiente in maniera concreta.
2. *Credenze di dipendenza*: chi presenta questo stile di locus of control si affida totalmente all'ambiente considerando che a determinare gli eventi siano fortuna e caso.
3. *Credenza prescrittive*: chi presenta questo stile di locus of control nonostante la percezione di poter intervenire in qualche modo, si affida comunque all'ambiente.
4. *Auto responsabilizzazione*: chi presenta questo stile di locus of control, è perfettamente cosciente della propria determinazione personale, necessitando quindi di prendere determinate decisioni.
5. *Credenze proattive*: chi presenta questo stile di locus of control, può, secondo lo sforzo compiuto, portare a miglioramenti di determinate condizioni (Di Nuovo & Magnano, 2013, p. 65-66).

L'autoefficacia e lo stile di attribuzione della causa degli eventi (attraverso il locus of control) svolgono un ruolo chiave nell'autoregolazione dell'apprendimento (Kuhl, 1984; 1992; Marini e Quaquero, 1997). Gli studenti con maggior fiducia nelle proprie capacità e con potenzialità di gestione rispetto agli eventi che accadono durante il loro percorso, sarebbero in grado di autoregolare il proprio apprendimento creando obiettivi stimolanti (Bandura, 1989; Schunk, 1990) elaborando strategie appropriate all'uomo (Zimmerman, 1989).

L'autoefficacia sarebbe alla base di questa capacità, non soltanto sviluppando abilità cognitive ma anche autoregolando la motivazione (Zimmermann, Bandura e Martinez-Pons, 1992) aumentando allo stesso tempo la quantità e la durata dell'impegno (Schunk, 1981).

2.3 Aspettative e successo accademico:

Altro ruolo chiave quello svolto dalle aspettative di successo, che possono essere definite come le attese nutrite circa la possibilità di portare a termine un compito. Secondo Victor Vroom (1964), “la forza della tendenza ad agire in un certo modo dipende dalla forza dell’aspettativa che questa azione porterà un certo risultato e dall’attrazione che questo risultato esercita sull’individuo”. esistono aspettative personali, aspettative di sistema e aspettative familiari. Quelle personali fanno riferimento agli obiettivi che l’individuo si pone e al raggiungimento degli stessi, quelli di sistema legati alle aspettative sociali ovvero legate a ciò che ci si aspetta dall’individuo in base al suo percorso e all’età e quelli familiari legati a ciò che l’ambiente familiare si aspetta dall’individuo.

Per quanto concerne il successo accademico le aspettative personali sembrano essere alla base dello stesso mentre quelle di sistema e familiari sebbene possano rappresentare sicuramente un *primum movens* se eccessive possono essere addirittura controproducenti perché portano l’individuo a sperimentare livelli intensi di ansia all’idea di dover soddisfare.

2.4 Ansia e successo accademico:

Le ricerche dimostrano l’esistenza di correlazioni tra ansia e successo accademico. In particolare l’ansia lo influenza in modo negativo.

Pekum (2010) mise in evidenza che studenti con livelli d’ansia elevati sperimentano maggiormente insuccessi a livello accademico rispetto ai pari con livelli d’ansia minori.

Questo fenomeno, inoltre, si dimostra differente anche a livello di genere in quanto le ragazze sono più inclini ad avere livelli di ansia superiori rispetto ai maschi (Rezazadeh & Mohsen, 2009).

L’ansia si ripercuote spesso su altri fattori, per esempio sui processi cognitivi sulla

motivazione e sugli stati affettivi. Putwain & Daly, (2014) hanno riscontrato che studenti molto ansiosi hanno maggiore probabilità di dimostrare comportamenti evasivi e meno probabilità di persistere in compiti accademici impegnativi, intaccando la motivazione. Walkiewicz et al. (2012) hanno condotto uno studio su studenti di medicina dimostrando la connessione tra ansia, aspetti emotivi e successo accademico : gli studenti che hanno mostrato alti livelli di rendimento scolastico e bassi livelli di depressione e ansia durante la formazione medica hanno maggiori probabilità di adottare uno stile di successo proattivo e orientato ai risultati nella loro carriera medica. Queste persone tendevano a concentrarsi maggiormente sul raggiungimento di obiettivi professionali, assumendo ruoli di leadership e perseguendo opportunità di ricerca. D'altra parte, gli studenti che hanno mostrato bassi risultati accademici e alti livelli di depressione e ansia durante la formazione medica hanno avuto maggiori probabilità di adottare uno stile passivo, evasivo/orientato al successo nella loro professione medica. Queste persone vogliono evitare di assumere ruoli impegnativi o di perseguire opportunità che potrebbero condurre alla crescita professionale e alla crescita professionale e all'avanzamento.

Nel complesso, lo studio suggerisce che i risultati accademici e la salute mentale durante la formazione medica possono svolgere un ruolo importante nel plasmare gli stili di successo che le persone adottano nel loro percorso verso questo tipo di carriera. Individuando e affrontando questi fattori in una fase precoce, potrebbe essere possibile aiutare i futuri professionisti medici a sviluppare un approccio proattivo e orientato ai risultati nei confronti del loro impiego. È inoltre vero che gli operatori sanitari sono sottoposti a carichi di lavoro elevati. Ciò significa che sono a rischio a causa di elevati livelli di pressione. La tenuta può portare ad un deterioramento della stabilità e dell'equilibrio (Walkiewicz, Tartas, Majkowicz, & Budziński, 2012).

Un altro studi, condotto su 110 studenti universitari di cui 65 femmine e 45 maschi, ha rivelato che le studentesse avevano un livello più elevato di ansia da test rispetto agli studenti maschi. È stata osservata inoltre una correlazione negativa statisticamente significativa tra ansia da test e risultati accademici. Non esisteva invece una relazione significativa tra ansia da esame e anni di studio (Rezazadeh & Mohsen, 2009)

Lo studio che ha coinvolto invece 525 studenti universitari provenienti da una grande università del_Midwest negli stati uniti ha mostrato una significativa correlazione negativa tra l'ansia cognitiva e l'ansia accademica (Cassady, 2002): gli studenti che hanno riportato livelli più elevati di ansia da test cognitivi tendono ad avere risultati accademici inferiori rispetto a quelli che hanno riportato livelli più bassi di ansia da test cognitivi. È stato rilevato inoltre che l'ansia cognitiva nei test era più strettamente correlata alle prestazioni nei test che richiedevano capacità di pensiero critico e di problem solving che nei test che richiedono la memorizzazione o il semplice richiamo. Lo studio fornisce prove del fatto che l'ansia da test cognitivi può avere un impatto negativo sulle prestazioni accademiche, in particolare su test che richiedono un approccio di livello superiore rispetto alle competenze ed è pertanto, è importante che educatori e studenti siano consapevoli dell'ansia dei test cognitivi e sviluppino strategie per gestirla (Cassady, 2002).

Come detto precedentemente però, oltre a prevenire l'influenza negativa dell'ansia a livello accademico è possibile anche intervenire una volta riscontrata la problematica.

Lo studio di ricerca effettuato su un campione di 414 studenti selezionato a caso da sette diversi dipartimenti scientifici dell'università del settore pubblico a Lahore, Pakistan, ha esaminato il rapporto tra ansia da test e risultati accademici degli studenti a livello post-laurea (Rizwan & Nasir, 2010). I dati sono stati raccolti utilizzando il Test Anxiety Inventory (TAI) sviluppato da Spielberger. Per l'analisi dei dati invece, sono state eseguite correlazioni di Pearson, statistiche multivariate e analisi di regressione.

È stato riscontrato che esiste una relazione negativa significativa tra i punteggi di ansia del test e punteggi conseguiti dagli studenti.

I risultati hanno mostrato inoltre che un fattore cognitivo (Worry) contribuisce più all'ansia del test rispetto ai fattori affettivi (Emotional). Si conclude che l'ansia da test è uno dei fattori responsabili di risultati insoddisfacenti e scarse prestazioni degli studenti, ma può essere gestita attraverso un'adeguata formazione degli studenti per affrontare i fattori che causano tale ansia (Rizwan & Nasir, 2010).

Anche l'intervento terapeutico ovvero la gestione delle proprie emozioni e l'individuazione precoce della problematica (ansia, stress...) è da considerarsi importante proprio per cercare di prevenire l'ansia da test e permettere un miglior inserimento e raggiungimento del

successo in ambito accademico e nell'ambito di un lavoro futuro (Rezazadeh & Mohsen, 2009).

2.5 L'immagine di sé:

Gli studi dimostrano che l'immagine che lo studente ha di sé influenza il successo in ambito prima scolastico e poi accademico (Lucangeli, 2019).

Gli studiosi Brown e Meltzoff pensano che fin dalla nascita i bambini sappiano distinguere il sé dall'ambiente. A sostegno di questa tesi una prova dimostrò che, i neonati si tormentano sentendo il pianto registrato di un altro neonato mentre, sentendo il proprio pianto registrato non si avvilitano (Dondi; Simion; Caltran, 1999) (Field, Hernandez-Rief, Fejo, Vera, & Gil, 2004)

Altri studiosi invece sostengono che i neonati non nascono già con un concetto del sé.

Margaret Mahler definisce il neonato come "un pulcino in un uovo" che non avrebbe motivo di differenziarsi dall'ambiente che lo circonda (Maler; Pine; Bergman, 1975).

Benché ognuno abbia opinioni diverse rispetto alla nascita del concetto di sé, tutti sono concordi nel sostenere che i primi segni si possano riscontrare nei primi 2 o 3 mesi di vita (Samuels, 1986); (Stern, 1995).

I neonati quindi già a 2-3 mesi hanno un blando senso personale di essere agenti o che possano rendersi conto che sono loro responsabili di alcuni degli eventi che li stupiscono (Di Nuovo & Magnano, 2013). Una volta percepito di essere i neonati possono cominciare a comprendere chi e cosa sono ovvero il concetto del sé (Harter, 1983).

L'esperimento condotto da Marie Lagerstee e colleghi nel 1998 ha dimostrato che, bambini di 5 mesi messi di fronte a immagini di sé e di coetanei in movimento con l'aiuto di una videocassetta, erano in grado di distinguere l'immagine di sé da quella dei coetanei.

Questo fenomeno è dato dal fatto che i bambini preferivano guardare l'immagine del compagno piuttosto che la loro che molto probabilmente, rappresentando la novità era molto più interessante.

Successivamente gli studiosi si sono interrogati su come questa immagine di sé acquisita potesse perdurare nel tempo.

Michael Lewis e Jeanne Brooks-Gunn nel 1979 svilupparono il concetto di auto riconoscimento. Questo concetto venne sviluppato con la collaborazione delle madri di alcuni soggetti chiedendo loro di disegnare un puntino rosso sul naso dei figli e poi di mettere il bambino davanti allo specchio. Qualora i bambini avessero consolidato il concetto di sé avrebbero dovuto riconoscere la macchia rossa e successivamente tentare di toccarla o pulirla (Di Nuovo & Magnano, 2013). Nei bambini dai 9 ai 24 mesi questo fenomeno non si riscontrò in quanto gli stessi guardavano l'immagine come se fosse quella di un altro bambino. Diverso invece ciò che si riscontrò nei bambini di 15-17 mesi che mostrarono piccoli segni di autoriconoscimento. Solamente i bambini di 18-24 mesi si toccarono il naso riconoscendo qualcosa di anomalo (Nielson, Suddendorf, & Slaughter, 2006). Il motivo per cui i bambini di età compresa tra 18 e 24 mesi riescano a riconoscersi allo specchio è dato dal fatto che a questa età i bambini iniziano a costruire i primi schemi motori per formare immagini mentali (Nielson, Suddendorf, & Slaughter, 2006). Riescono quindi a trovare una correlazione tra quello che succede nello specchio e chi lo sta facendo arrivando a capire che il soggetto che compie le azioni è lo stesso che si vede nello specchio.

Nel passaggio tra infanzia e adolescenza invece, il concetto del sé assume un significato più psicologico astratto e più simile ad un autoritratto coerente e integrato.

L'adolescente inoltre riesce riflettere sul funzionamento della sua personalità (Shaffer-Kipp, 2015).

Anche la componente genitoriale che incentiva un percorso all'indipendenza, secondo McCalland e colleghi (1953) influisce positivamente nello sviluppo del sé.

Non è sufficiente però l'incoraggiamento al "fare da solo".

Come riportato nel punto 2.2 anche l'apprendimento collaborativo ha la sua importanza (vedi punto 2.2).

Ci deve essere inoltre oltre all'incoraggiamento rispetto ai successi il genitore quindi non deve essere troppo critico nell'insuccesso occasionale (Shaffer-Kipp, 2015, p. 469).

Anche a livello scolastico i bambini sono più inclini nella ricerca di continue sfide se incoraggiati per esempio durante lo svolgimento dei compiti sentendosi anche più fermi nell'affrontare (McGrath & Repetti, 2000).

Autostima:

L'autostima fa riferimento alla considerazione che l'individuo ha di sé e viene percepita dal bambino una volta consolidato il concetto del sé.

Nei soggetti con alta autostima gli stessi sono contenti di ciò che sono e riescono a riconoscere i loro punti deboli e forti. Al contrario i soggetti con bassa autostima tendono ad essere più scontenti di sé stessi e tendono a procrastinare sui punti deboli invece che sui punti di forza (Brown, 1998).

Bisogna però non dimenticare che il concetto di sé e autostima siano differenti in quanto il concetto del sé sia reputabile a come l'individuo veda sé stesso e le sue qualità. L'autostima invece si riferisce all'appagamento che l'individuo ha rispetto alle qualità che lo compongono. La studiosa Susan Harter insieme ai suoi colleghi coniò un termine per descrivere questo fenomeno ovvero valore del sé relazionale. L'autostima si compone quindi di due visioni ovvero come l'individuo venga visto dagli altri e come venga visto da sé stesso (Shaffer-Kipp, 2015).

L'autostima però mostra diversi cambiamenti lungo la propria vita e lo studioso Erik Erikson sostiene per questo motivo che i maggiori cambiamenti che molte volte minano l'autostima avvengono durante il periodo adolescenziale.

L'adolescenza, essendo un periodo in cui l'individuo si discosta dalla sua immagine avuta durante l'infanzia e si avvicina di più all'identità adulta modifica l'autostima (Shaffer-Kipp, 2015).

Gli studi condotti da Richard Robbins su soggetti di età compresa tra 9 e 90 anni dimostrano una digressione di autostima nell'età che va dai 9 ai 20 anni questo in entrambi i generi in

ripresa però dai 65 anni declinando nuovamente verso l'età "dell'argento" (Shaffer-Kipp, 2015).

Altri studi che invece prendono in considerazione l'intero arco di vita inoltre diedero il loro contributo dimostrando che la breve stabilità dell'autostima è più ridotta nell'infanzia e prima adolescenza ed è invece più stabile nella tarda adolescenza e prima età adulta (Trzesniewski, Donnellan, & Robbins, 2003).

Secondo diversi studi di genere invece, però si può considerare che le ragazze siano più inclini a dover mantenere l'approvazione degli altri (Rudolph, Caldwell, & Conley, 2005).

Questo fenomeno porta, conseguentemente ad affermare che le ragazze siano più soggette a depressione durante l'adolescenza avendo anche più cadute nella percezione di sé stesse al contrario dei pari di sesso maschile (Stece & Bearman, 2001).

L'importanza dell'autostima è inoltre un tema molto discusso e sul quale è stato dimostrato che all'accadimento di eventi positivi sia correlata un'alta al contrario, in assenza di questi, vi sia un abbassamento della stessa (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003); (Seligman, 1993).

Secondo altri studi invece, una consolidata autostima appiana la strada verso grandi successi e sarebbe da considerarsi uno "scudo" rispetto alla dipendenza da sostanze e alla depressione (Donnellan, Trześniewski, Robins, & Caspi, 2005).

A favore di quest'ultima tesi si ricorda lo studio condotto da Jean Gerard e Cheryl Buehler che nel 2004, prendendo in esame dei campioni di adolescenti cresciuti in ambienti ad alto rischio, conclusero che coloro in possesso di un'alta autostima erano meno predisposti ad una depressione o ad avere una cattiva condotta futura.

Un ulteriore studio condotto in Nuova Zelanda invece, rispetto alla condizione fisica dei soggetti con bassa autostima ha dimostrato una scarsa salute mentale, fisica, scarse prospettive economiche e una maggiore inclinazione a comportamenti criminali degli stessi. (Trześniewski, et al., 2006).

Tutti questi studi portano alla conclusione che un fermo valore di sé sia proficuo ai fini di una buona evoluzione dell'individuo.

Come accennato precedentemente molti fattori influenzano l'autostima sia in senso positivo che negativo. La componente genitoriale ha un grosso impatto nella formazione dell'autostima fin dalla nascita.

Il comportamento dei genitori verso i propri figli influenza la loro autostima durante la crescita ed è quindi probabile che si possano trovare bambini con un'alta autostima dovuta a genitori affabili e di supporto (Shaffer-Kipp, 2015, p. 462).

Anche l'influenza tra i pari è un fattore importante nel consolidamento dell'autostima ed è con loro che avviene il confronto sociale. Questo funge da monito nel comprendere se gli stessi possano fare meglio o peggio dei loro pari in diverse situazioni (Butler, 1998); (Pomerantz, Ruble, Frey, & Grenilich, 1995).

Il continuo confronto tra pari a livello scolastico ed extrascolastico gioca un ruolo importante. Il tutto parte a livello scolastico quando si instaura un rapporto con chi poi l'individuo vedrà ogni giorno per un numero considerevole di ore. All'interno del gruppo classe vi è un continuo confronto per i risultati, per il modo di vestire...

Tutto questo incide in maniera significativa su ciò che è lo sviluppo della persona e diventa a mano a mano più sottile (Pomerantz, Ruble, Frey, & Grenilich, 1995).

Dal punto di vista culturale è stato riscontrato che i bambini occidentali siano più inclini alla competizione e al successo individuale. Al contrario, per esempio i bambini cresciuti in realtà dove il collettivismo è alla base della propria crescita non sono così preoccupati del confronto e del successo individuale perché l'impronta data è di tipo comunitario promosso dal lavoro di squadra e dalla cooperazione (Butler & Ruzany, 1993).

Nelle società occidentali l'individuo sviluppa la competitività fin da subito durante il perseguimento di obiettivi personali mentre quelli cresciuti in società di stampo "collettivo" tenderanno a mettere da parte sé stessi mettendo al primo posto "gli altri" permettendo la valorizzazione del sé.

Il fatto stesso di esporre le proprie debolezze mostra agli altri l'umiltà e il voler impegnarsi per il benessere del gruppo e non del singolo (Heine, Lehman, Markus, & Kitayama, 1999). Nel concetto del sé è racchiuso inoltre un altro fattore connesso al concetto scolastico, la motivazione alla riuscita che racchiude la determinazione degli individui di avere successo nello svolgere compiti difficile raggiungendo altri livelli di profitto (Shaffer-Kipp, 2015, p. 465).

I bambini dai 12 ai 18 mesi che dimostrano un solido attaccamento solitamente all'età di 2 anni hanno minori difficoltà nel risolvere i problemi che si pongono loro di fronte rispetto ai coetanei con uno sviluppo dell'attaccamento meno solido. (Shaffer-Kipp, 2015, p. 468).

Lo stesso dicasi nel momento in cui gli stessi cominciano il loro percorso di formazione scolastica e questo per l'intera durata dello stesso anche quando altri fattori possono incidere sul percorso, come per esempio il QI e la classe sociale (Shaffer-Kipp, 2015, p. 468).

Questo significa che la base, data da genitori attenti e amorevoli, è da considerarsi molto importante ai fini di una buona riuscita nell'affrontare i problemi che si presentano durante tutto il percorso di vita (Belsky, Rovine, & Taylor, 1984).

Anche l'ambiente familiare, con i suoi stimoli, contribuisce alla buona riuscita nella risoluzione dei problemi che si pongono dinnanzi all'individuo.

Nello studio condotto da (Doornick, Caldwell, & Frankenberg, 1981) i ricercatori hanno visionato le abitazioni di cinquanta bambini (12 mesi) a ridotto reddito classificando gli ambienti in base a quanto fossero o meno stimolanti per i bambini.

Negli anni successivi gli studiosi hanno continuato a monitorare i bambini basandosi sui test di profitto e sui loro risultati scolastici ottenuti.

Dai risultati ottenuti la qualità dell'ambiente a 12 mesi anticipava il successo scolastico successivo.

Due bambini su tre con uno sfondo familiare stimolanti avevano una buona riuscita a livello scolastico mentre il 70% dei bambini cresciuti in famiglie meno abbienti riscontra una scarsa riuscita.

L'ambiente familiare non è il solo fattore ad incidere sulla buona riuscita scolastica, anche un orientamento intrinseco alla riuscita viene incentivato.

Questo concetto spiega l'attiva intenzione di dominare le sfide e di appagare bisogni personali (Shaffer-Kipp, 2015).

2.6 Immagine di sé e successo accademico:

Come sostenuto da (Lucangeli 2019), essere consapevoli dei propri punti di forza e dei propri punti deboli porta ad una miglior riuscita.

Come visto precedentemente infatti, una volta acquisito il concetto di sé, l'individuo ne sviluppa l'immagine ovvero la percezione che lo stesso ha di sé.

Come riportato anche da (Elaine K, Horowitz, & Cope, 1986) rispetto all'acquisizione della lingua straniera e immagine di sé, lo studente durante la lezione di lingua straniera ha paura di esporsi rispetto al gruppo classe perché, non sentendosi mai sufficientemente preparato, non vuole che la sua immagine venga lesa rispetto a lui stesso e rispetto al gruppo classe compromettendo, molte volte anche il suo raggiungimento di obiettivi scolastici.

L'idea che lo studente ha di sé è molto importante perché come detto da (Lucangeli,2019) se gestita correttamente fin in età scolare in questo caso con una fondamentale partecipazione del docente, porta lo studente ad avere un successo prima scolastico e poi universitario positivo

2.6 L'intelligenza:

Negli anni il concetto di intelligenza è passato dall'essere considerato un fattore generale all'essere riconosciuto in diverse teorie (Shaffer-Kipp, 2015).

La teoria costruttivista di Piaget:

Jean Piaget, secondo la sua “epistemologia genetica” ovvero l’unione dei suoi interessi per la zoologia e la filosofia creò questo studio sperimentale per spiegare l’origine della conoscenza (Shaffer-Kipp, 2015, p. 218).

Avendo cominciato osservando i suoi tre figli, Piaget arrivò a studiare campioni più grandi sviluppando il “metodo clinico” basato sull’osservazione degli stessi durante la prima infanzia: risoluzione dei problemi, attività di gioco...

Secondo questo metodo Piaget elaborò la sua definizione di intelligenza che lo portò a definirla come funzione vitale ed elementare complice nel processo di adattamento dell’individuo verso l’ambiente (Shaffer-Kipp, 2015, p. 218).

Per Piaget il bambino si costruisce la sua conoscenza in autonomia venendo visto come costruttivista, ogni conoscenza costruita inoltre dipende da quello che l’individuo ha a disposizione. (Shaffer-Kipp, 2015, p. 219).

Tutto parte dagli schemi, (Piaget J. & Inhelder, 1969) ovvero strutture mediante cui il soggetto interpreta il suo mondo. Gli stessi sono inoltre da considerarsi duttili in quanto possano essere modificati durante la scoperta “del mondo”.

Gli schemi, come detto precedentemente sono mutevoli e Piaget spiega che possano cambiare attraverso il lavoro di due processi cognitivi. L’organizzazione e l’adattamento.

La prima, secondo Piaget è da considerarsi come l’evolversi degli schemi in quanto, nella scoperta di ciascun individuo i nuovi schemi vengano integrati man mano che vi siano nuove informazioni.

Questo primo processo mira a promuovere il secondo ovvero quello dell’adattamento che, a sua volta avviene unendo due attività: assimilazione e adattamento.

La prima segna l’evoluzione dell’individuo che, attraverso gli schemi già esistenti cerca di interpretare nuove informazioni.

La seconda invece rettifica la conoscenza preesistente negli schemi modificandola grazie alle nuove informazioni acquisite.

Entrambe sono fondamentali per la formazione della crescita cognitiva di ogni individuo e sono formate da diversi processi. (Shaffer-Kipp, 2015, p. 220).

Un’altra teoria significativa che apporta anche un senso differente all’idea di intelligenza è portata da Lev Vygotsky con la sua teoria socioculturale.

La teoria socioculturale di Vygotsky:

Per Vygotsky la crescita cognitiva non è da considerarsi come sosteneva Piaget un processo universale ma è strettamente legato al contesto socioculturale nel quale ci si trova.

Molte delle abilità sviluppate con il tempo, inoltre, vengono migliorate grazie all'interazione tra pari, tra bambino e genitore, insegnante.

Ogni individuo sviluppa la propria crescita cognitiva a seconda della cultura che lo circonda ed è per questo che egli ritenesse che fosse giusto classificare quattro diversi livelli di sviluppo: ontogenetico, microgenetico, filogenetico e socio-storico.

Il primo si riferisce all'evoluzione dell'individuo durante la propria vita.

Il secondo invece, si riferisce alle trasformazioni, in tempi laconici rispetto ad una determinata attività.

Il terzo si riferisce invece alle trasformazioni in tempi molto dilatati rispetto ad una determinata attività.

L'ultimo invece si focalizza sulle trasformazioni rispetto alla cultura e non all'individuo.

Trasformazioni che, come sostenuto da Vygotsky, è da considerarsi determinante nella crescita cognitiva.

Per lo studioso, inoltre, gli individui nascono già con delle “funzioni mentali elementari” ovvero attenzione, sensazione, percezione e memoria che a mano a mano si evolvono creando le “funzioni mentali superiori” (Shaffer-Kipp, 2015, p. 249).

Le stesse, vengono influenzate dalla cultura di ognuno costruendo il proprio progetto del sapere.

Concordi sul fatto che i bambini fossero da considerarsi scopritori attivi, vi era invece un punto di divergenza tra i due studiosi ovvero che per Vygotsky esplorazioni di rilevanza vi potessero essere in ambienti dove vi sono una persona esperta che fornisce informazioni e un soggetto partecipante che, come prima cosa, cerca di interpretare le informazioni fornite e in un secondo momento le rende sue interiorizzando qualora potessero servire nelle stesse situazioni.

Si potrebbero definire come una sorta di strumento che viene fornito dall'esperto e interiorizzato da colui che ascolta e che inizialmente cerca di capirne il funzionamento e successivamente di utilizzarlo in altre occasioni, adattandolo.

La zona in cui tutto questo avviene è detta zona di sviluppo prossimale ovvero la descrizione di mansioni troppo complicate da svolgere in autonomia ma che, mediante l'aiuto di una "guida" possa essere svolta e compresa.

Il processo invece è detto scaffolding ovvero l'intervento dell'esperto verso colui che sta imparando mirato a far comprendere la maniera migliore per affrontare il problema che da solo non è riuscito ad affrontare. (Shaffer-Kipp, 2015, p. 251).

Riportando queste due teorie sull'intelligenza possiamo notare quanto questa non sia da considerarsi semplice da definire.

Secondo l'approccio psicometrico l'intelligenza è da considerarsi un complesso di caratteristiche che sono più presenti in una persona piuttosto che in un'altra.

Il focus finale è quindi quello di individuare codesti tratti e di misurarli.

Dalle teorie di Piaget e Vygotsky alle intelligenze multiple di Gardner:

Nel suo libro, *Formae Mentis* datato 1983 lo Gardner descrive questa teoria sostenendo che l'essere umano possiede almeno sette tipi di intelligenze (Hefford & Keef, 2004). Nel tempo poi lo stesso aggiunge altri due tipi di intelligenza.

Intelligenza linguistica: è la capacità di scegliere in maniera appropriata, cogliere le sfumature e il significato. Questo porta ad una grande sensibilità di tipo lessicale (Balboni, 2018, p. 72-73).

Intelligenza logico matematica: compone pensieri analitici e complessi porta ad una riflessione di tipo grammaticale. Questo tipo di intelligenza porta a tutte quelle attività di "incastro".

È presente, inoltre, una marcata propensione all'apprendimento linguistico (Balboni, 2018, p. 72-73).

Non viene tollerata invece l'imprecisione e l'individuo tende a non esporsi se non completamente sicuro (Balboni, 2018, p. 72-73).

Intelligenza spaziale: si focalizza sull'abilità di cambiare mentalmente l'assetto degli oggetti nello spazio. Molto utile quindi la memorizzazione del lessico legato a specifici spazi (Balboni, 2018, p. 72-73).

Intelligenza musicale: mira ad una memorizzazione del lessico tramite filastrocche o canzoni.

L'aspetto musicale predomina sul linguaggio (Balboni, 2018, p. 72-73).

Intelligenze intra ed interpersonali: la prima riportata sottolinea l'autoanalisi che porta all'identificazione dei punti forti e quelli deboli. La seconda porta l'individuo a identificarsi nelle difficoltà dell'altro aiutandolo e cooperando con lui (Balboni, 2018, p. 72-73).

Intelligenza corporeo-cinestesica: posseduta da chi ha una buona padronanza del proprio corpo e riesce a coordinarne i movimenti (Gardner, 1983).

Intelligenza naturalistica: questo tipo di intelligenza è posseduta da coloro che riescono a identificare oggetti presenti in natura capendo anche la relazione che gli stessi hanno tra loro (Gardner, 1983).

Intelligenza esistenziale: caratteristica di coloro che meditano sulle grandi domande legate all'esistenza mostrando una marcata propensione al ragionamento astratto (Gardner, 1983). Ognuna di queste è distinta e appartenente ad una specifica area del cervello che, se danneggiata, può colpire l'abilità connessa con essa.

Tali abilità poi si sviluppano in tempi differenti. Gardner evidenzia che ci sono individui che sviluppano tali abilità fin dalla prima infanzia e altri che le sviluppano molto più tardi. Lo stesso inoltre nonostante abbia sviluppato la sua idea anticipatamente rispetto alle teorie presenti in quel periodo sostiene inoltre quanto vengano equivocati e talvolta ignorati i talenti di molti cercando di reputare ad un solo fattore la loro intelligenza (Shaffer-Kipp, 2015).



2

2.7 L'intelligenza Emotiva:

L'intelligenza emotiva è da definirsi come la capacità di capire le proprie informazioni emotive (fisiologiche e comportamentali) e unirle a quelle cognitive per perseguire gli obiettivi preposti (Cottini, 2021).

Goleman inoltre sostiene che l'intelligenza emotiva è molto importante non solo per capire sé stessi e attuarne una giusta regolazione per una buona riuscita rispetto alle sfide che la

² Figura ripresa da: [Intelligenze Multiple Howard Gardner orizz.jpg \(1920x1080\) \(flyfamily.it\)](https://www.flyfamily.it)

vita ci pone dinnanzi ma sono necessarie anche per un buon inserimento a livello sociale in quanto aiutano anche a capire l'altro.

Proprio per questo, lo studioso sostiene che l'intelligenza emotiva era l'insieme di cinque domini (Cottini, 2021):

Autoconsapevolezza: ovvero quanto l'individuo sia in grado di autovalutarsi. L'individuo riconosce le proprie risorse e le proprie criticità. Tramite ciò è quindi possibile lavorare sulla propria persona per accrescere la propria autostima.

Controllo delle emozioni: In base alle situazioni che l'individuo si trova davanti, lo stesso deve tarare le proprie emozioni in modo consona.

Automotivazione: si riferisce all'abilità di ordinare i propri stati emotivi in base alle situazioni.

Riconoscere le emozioni degli altri: questo concetto si riferisce alle capacità empatiche che l'individuo possiede e che rende possibile l'integrazione sociale cercando di comprendere l'altro.

Gestione "positiva" delle relazioni interpersonali: nell'integrazione sociale l'individuo è chiamato a padroneggiare le proprie emozioni rispetto alle situazioni e alle persone che si trova davanti cercando di scendere a patti risanando contrasti e trovando eventuali rimedi.

Dal punto di vista educativo, come detto poc'anzi le emozioni possono influire sia positivamente che negativamente nell'apprendimento.

Per molto tempo è stata trascurata l'importanza delle emozioni nell'influenzare l'apprendimento.

Ad oggi sono numerosi gli studi sull'influenza degli stati emotivi durante l'apprendimento, una delle più significative la diede Stephen D. Krashen linguista e attivista statunitense, che elaborò la teoria del filtro affettivo.

Secondo Krashen affinché ci possa essere un'acquisizione definitiva e solida, non vi devono essere situazioni di stress, ansia e paura. Nel momento in cui lo studente si trova in uno stato di serenità, c'è una trasformazione di adrenalina in noradrenalina agevolando la memorizzazione. Al contrario, quando si trova in situazioni dove lo stress aumenta, viene prodotto uno steroide che blocca la noradrenalina. Questo steroide, inoltre, si contrappone all'amigdala che, essendo responsabile della risposta emotiva, innesca un meccanismo di difesa da ciò che ritiene possa danneggiare l'individuo (Balboni, 2018) compromettendone la memorizzazione.

La docente Moira De Iaco, dell'università di Bari nel suo paper "La dimensione del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue", indaga il ruolo delle emozioni nell'apprendimento di una seconda lingua mettendo in evidenza come spesso ci sono, due sentimenti contrastanti: il piacere e l'ansia.

La stessa parte da due concetti fondamentali quali:

Foreign Language Classroom Enjoyment: il piacere verso l'apprendimento della lingua straniera.

Foreign Language Classroom Anxiety: l'ansia rispetto l'apprendimento della lingua straniera.

Questi due aspetti possono influire in modi differenti, il primo in modo positivo e il secondo in modo negativo. Nel secondo caso sentimenti come imbarazzo e paura spesso incidono nella qualità dell'apprendimento e portano l'alunno ad uno sconforto tale per cui si dimostrerà ostile nel confrontarsi con una lingua straniera, in quanto, in accordo a quanto sostenuto da Krashen, tenderà a percepirla come "una minaccia" e , quindi, ad innescare un filtro tramite cui quello che lo studente apprende non potrà essere in alcun modo stabile ed efficace ma bensì breve.

Come sostenuto dagli studiosi MacIntyre e Mercer per promuovere il concetto di *Foreign Language Classroom Enjoyment*, ci deve essere un legame tra studenti e insegnanti che svolge un ruolo fondamentale.

Molti studenti inoltre ritengono che l'intervento in classe durante la lezione di lingua straniera debba essere fatto solo nel momento in cui si ha la conoscenza necessaria rispetto alla lingua e che "tentare" sia rischioso (Elaine K, Horowitz, & Cope, 1986).

Ciò che inoltre aiuta ad innescare una risposta positiva e quindi un *Language Classroom Enjoyment* è l'insegnante che oltre ad essere una guida durante il percorso educativo deve anche garantire e instaurare un clima positivo sia tra lui e la classe sia tra gli alunni stessi (De Iaco, 2020).

Come detto precedentemente il docente oltre ad essere la guida per l'allievo è colui che trasmette delle emozioni.

L'entusiasmo, per esempio è da considerarsi uno dei cardini dell'insegnamento in quanto trasferire agli alunni la passione verso la materia che si insegna impatta maggiormente nel processo di apprendimento (Lucangeli, 2019).

L'alunno viene maggiormente coinvolto e si sentirà contagiato dall'entusiasmo che il docente dimostra verso ciò che insegna (Lucangeli, 2019).

Per favorire tutto ciò, come detto antecedentemente è importante favorire un clima positivo, il docente deve per questo motivo anche portare l'alunno verso il superamento dell'errore che molte volte viene vissuto come un fallimento su tutti i fronti.

L'errore visto come fallimento porta l'allievo a considerare sé stesso come incapace e a considerare poi quello che sta cercando di apprendere come una minaccia cercando di tenerla più distante possibile da sé, evitandola (concetto di filtro affettivo di Krashen).

Educare all'errore come qualcosa che si può affrontare insieme porta ad una coscienza dove sbagliare è qualcosa che aiuta a migliorare, qualcosa che è da considerarsi superabile (Lucangeli, 2019).

Capitolo 3

Lo studio

Introduzione:

Il successo accademico può essere definito come un percorso fatto da uno studente caratterizzato da un curriculum regolare, con un'elevata percentuale di crediti formativi maturati in ciascun anno di corso, con votazioni elevate e chiusura del ciclo di studi nei tempi previsti e stabiliti (Cassady, 2002).

Negli anni sono state numerose le ricerche che si sono occupate di indagare le variabili che lo possono influenzare (Cassady, 2002).

Negli studi condotti (Walkiewicz, Tartas, Majkowicz, & Budzinski, 2012) è stato dimostrato quanto le componenti emotive, in particolare ansia e attivazione psicofisica (Worry-Emotionality) siano spesso responsabili in maniera negativa del successo accademico.

Anche la percezione di sé, la consapevolezza dei propri limiti e dei propri punti di forza possono interferire con i risultati ottenuti in ambito scolastico (Lucangeli 2019).

Ulteriori studi hanno evidenziato inoltre come le componenti emotive influenzino il successo accademico in base al genere dimostrando quanto le femmine siano più soggette ad insuccessi in quanto le componenti emotive come, per esempio l'ansia, le influenzano negativamente in misura maggiore rispetto ai coetanei di sesso maschile (Rezazadeh & Mohsen, 2009).

Sulla base di quanto evidenziato in letteratura, la seguente ricerca si pone lo scopo di indagare, quanto le componenti emotive influenzano il successo accademico in un campione di studentesse universitarie. A tale scopo sono stati somministrati questionari di indagine del successo accademico e delle componenti emotive.

Nel seguente capitolo, verrà descritto il disegno di ricerca, la popolazione di studio, i materiali utilizzati e i risultati ottenuti. Tali risultati verranno confrontati con i dati della popolazione normativa pubblicati in Di Nuovo e Magnano (2013).

3.1 Metodi

3.2 Disegno di ricerca:

La ricerca, durata quattro mesi, ha previsto la somministrazione di un questionario tramite piattaforma Qualtrics.

Il questionario somministrato tramite piattaforma Qualtrics è stato compilato in giorni differenti da ogni partecipante in presenza dell'esaminatore tramite piattaforma Google Meet in modo tale da poter eventualmente fornire chiarimenti qualora vi fossero delle problematiche.

3.3 Popolazione di Studio:

Il seguente studio coinvolge un campione di 28 studentesse femmine che frequentano un corso di laurea triennale o magistrale. L'età delle studentesse coinvolte è dai 19 anni ai 33 anni con età media di 24 anni.

Le studentesse coinvolte sono tutte di madrelingua italiana fatta eccezione di una studentessa dichiaratosi di madrelingua albanese.

Tutte le partecipanti sono normo lettori

23 studentesse risultano in corso mentre 5 risultano fuori corso. 4 studentesse sono iscritte ad una laurea triennale mentre 24 sono iscritte ad una magistrale. 11 dichiarano di essere studenti lavoratori mentre 17 dichiarano di essere studenti a tempo pieno.

3.4 Materiali:

Sono stati somministrati più questionari che mirano a verificare se vi sia o meno una correlazione tra l'ansia e il successo accademico.

La piattaforma Qualtrics è stata utilizzata per inserire i questionari: questionario di raccolta informazioni anamnestiche e del proprio percorso scolastico, test ansia da esame, autovalutazione delle competenze, valutazione dell'immagine di sé, autoefficacia e questionario sulle strategie di studio.

Di seguito la descrizione dei diversi questionari

Questionario per la raccolta di informazioni anagrafiche e del percorso accademico

Il questionario indaga l'età, il genere e la lingua madre e se vi sia una diagnosi di Disturbo Specifico dell' Apprendimento (DSA)

Nella seconda parte vi sono domande legate al percorso accademico ovvero a che corso di laurea si sia iscritti, l'anno in cui ci si è iscritti, se si sia attualmente in corso o fuoricorso se si sia uno studente lavoratore o a tempo pieno e che anno si stia frequentando al momento. Per calcolare, in un secondo momento l'indice di successo accademico (ISA) , si prosegue con gli esami previsti il primo secondo e terzo anno e gli esami presenti in totale nel corso di laurea ovvero la somma degli esami in caso di laurea triennale primo secondo e terzo anno e nel caso della magistrale la somma dei due anni conclusivi.

In conclusione, si chiede quanti esami siano stati sostenuti fino ad oggi, quanti siano stati superati ed i relativi CFU ottenuti con relativa media aritmetica e ponderata.

I dati forniti dai campioni tramite piattaforma Qualtrics vengono poi trasposti sul sistema Excel per procedere con i vari calcoli di ciascun questionario.

Infine, tramite SPSS, software di statistica, vengono effettuate le correlazioni.

Test Ansia da esame:

Il seguente questionario indaga l'ansia sperimentata in situazione di esame. Si compone di 18 affermazioni inerenti possibili sentimenti e pensieri che lo studente potrebbe provare durante lo svolgimento dell'esame per esempio:

1. Sento il cuore battere forte 1 2 3 4 5

lo studente è chiamato a contrassegnare un punteggio da 1 a 5 in base a quanto l'affermazione rappresenti ciò che lo studente prova dove:

1= non corrisponde per nulla a ciò che provo

- 2= corrisponde pochissimo a ciò che provo
- 3= corrisponde abbastanza a ciò che provo
- 4= corrisponde molto a ciò che provo
- 5= corrisponde esattamente a ciò che provo

Il questionario permette di calcolare i punteggi su due scale: Worry e Emotionality. La prima rappresenta la preoccupazione mentre la secondo rappresenta l'attivazione psicofisica.

Test Autovalutazione delle competenze:

Il seguente questionario indaga quanto ciascuna persona si sente competente in 13 diverse aree di abilità.

si compone di 13 item che indicano 13 abilità a cui le studentesse devono assegnare un punteggio su una scala da 0 a 10 dove 0 indica "per nulla capace" e 10 il massimo delle capacità come nel seguente esempio:

- 1. Organizzare il tempo (.....) indicare in una scala da a 10

Importante è l'assegnazione del punteggio 8-9-10 da riportare una sola volta.

Test Valutazione dell'immagine di sé:

Il questionario indaga la percezione che le persone hanno della propria immagine. Si compone di 36 aggettivi nella parte sinistra e nella parte destra l'aggettivo opposto corrispondente alla colonna di sinistra come nell'esempio:

	Molto	Abbastanza	Poco		Poco	Abbastanza	Molto	
--	-------	------------	------	--	------	------------	-------	--

Forte								Debole
-------	--	--	--	--	--	--	--	--------

Le studentesse sono chiamate a scegliere l'aggettivo più indicato per descrivere sé stesse riportando inoltre se questo le descriva molto, abbastanza o poco apponendo una crocetta nell'apposita casella.

Nella tabella inoltre è presente una colonna, indicata in verde che può essere utilizzata per indicare solo se né uno né l'altro aggettivo le caratterizza.

Test Valutazione dell'autoefficacia:

Il seguente questionario è stato inventato da Schwarzer, il quale mira a “valutare un costrutto definito dello stesso autore come insieme di credenze ottimistiche riguardo la capacità di poter fronteggiare un'ampia varietà di stimoli stressanti, riuscendo a trattare adeguatamente situazioni di sfida” (Di Nuovo & Magnano, anno).

Il test si compone di dieci frasi a cui le studentesse sono chiamate ad indicare ciò che pensano di loro stesse rispetto a diverse aree in una scala da per nulla a moltissimo dove gli stadi intermedi sono: poco, abbastanza, molto, moltissimo come nell'esempio:

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Posso riuscire a risolvere i problemi difficili se provo in maniera decisa					

Questionario sulle strategie di studio. Prima e seconda parte:

L'ultimo questionario presentato al campione riguarda la valutazione dell'efficacia e dell'uso di alcune strategie di studio.

Il questionario di efficacia chiede di valutare quanto ritengano ciascuna strategia sia utile su una scala da 1 a 7 mentre il questionario d'uso chiede di riportare quanto usino ciascuna strategia.

Esempio:

	1	2	3	4	5	6	7
1 Pensare alle cose che eventualmente già si conoscono sull'argomento							

Accanto ad ogni affermazione vengono riportati i valori da 1 a 7.

Le studentesse, dopo un'attenta lettura, sono chiamate ad assegnare una valutazione secondo la suddetta scala dove 1 rappresenta una strategia che non ha alcuna utilità e che non verrebbe mai utilizzato dal campione. il valore sette invece è da considerarsi di massima utilità I valori tra 1 e 7 sono da considerarsi come valori intermedi.

In un secondo momento vengono fornite le medesime 39 strategie chiedendo alle studentesse di assegnare nuovamente un punteggio da 1 a 7 questa volta considerando quanto usino realmente queste strategie mentre studiano.

In questo caso 1 rappresenta una strategia mai usata e 7 una usata sempre.

Il test permette inoltre di calcolare un punteggio di coerenza/incoerenza strategica: ovvero quanto c'è corrispondenza tra le strategie che le studentesse riferiscono di ritenere utili e quelle che riferiscono di utilizzare.

3.5 Risultati:

Successo Accademico (ISA):

Per calcolare l'indice di successo accademico è stata ripresa e adattata la formula proposta da Di Nuovo e Magnano (2013).

Gli autori suggeriscono tale formula:

$(\text{numero di esami sostenuti} / \text{numero di esami totali}) * \text{media aritmetica}$

Dato che il numero di esami varia da singolo corso di laurea si è ritenuto utile considerare i CFU rispetto al numero di esami: la formula utilizzata è quindi la seguente:

$(\text{crediti ottenuti} / \text{crediti ottenibili}) * \text{media aritmetica}$

Il campione preso in esame (N= 28) ha ottenuto una media di successo accademico pari a 14,44.

Ansia da esame:

Il questionario dell'ansia da esame come detto precedentemente si compone di due scale da analizzare: Worry ed Emotionality dove il primo rappresenta la preoccupazione e il secondo la risposta psicofisica.

I due parametri vengono analizzati separatamente in accordo a quanto proposto dal manuale:

Worry= somma dei valori dati da ciascun campione degli item pari

Emotionality= somma dei valori dati da ciascun campione degli item dispari.

Una volta calcolati separatamente i parametri, si è proceduto a calcolare le possibili correlazioni di Worry ed Emotionality con il successo accademico.

Worry:

La popolazione di studio ottiene un punteggio medio pari a 30,71 collocandosi sopra di tre unità rispetto alla popolazione normativa del manuale con punteggio 27,71.

Questo dato indica che mediamente, la popolazione di studio formata da 28 studentesse dimostra un punteggio leggermente superiore alla media ma in una fascia di non criticità

La tabella 1.1 mostra i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio confrontati con quelli della popolazione normativa pubblicati in Di Nuovo & Magnano (2013).

12 studentesse su 28 dimostrano una marcata ansia cognitiva o preoccupazione in quanto si collocano sopra la soglia di attenzione pari a $Q3 > 34$ segnalando quindi una richiesta di attenzione (RA) da parte di educatori e psicologi (Di Nuovo e Magnano 2013).

5 studentesse su 28 dimostrano invece di punteggi di ansia molto bassi.

le restanti 11 invece dimostrano di rientrare tra il primo e quarto quartile $Q1-Q3$ ovvero tra < 21 $Q1$ e > 34 $Q3$ come riportato nella tabella 1.1.

Emotionality:

Il campione in esame presenta una media di emozionalità 28,89 inferiore rispetto alla media del manuale 30,30 da considerarsi entro il primo e quarto quartile rientrando quindi nell'area di normalità e leggermente superiore alla mediana.

Analizzando invece i singoli casi possiamo notare che sei soggetti su 28 casi presi in esame dimostrano una marcata emozionalità in quanto il punteggio ottenuto supera la soglia del quarto quartile ovvero $34 >$. Questo fattore indica che questi soggetti siano da considerarsi RA ovvero segnalano una richiesta di attenzione da parte di educatori e psicologi.

Contrariamente sette soggetti su 28 non hanno un punteggio di emozionalità inferiore alla soglia del primo quartile Q1 ovvero <21 come riportato nella tabella sottostante.

	Media	Ds (deviazione standard)	Q1 primo quartile	Mdn Mediana	Q3 (RA) quarto quartile
Worry Popolazione Normativa F	27,71	8,33	<21	28	34>
Worry Popolazione di studio (N=28)	30,71	9,09		32,5	
Emotionality Popolazione Normativa F	30,30	7,99	<24	31	37>
Emotionality Popolazione di studio (N=28)	28,89	10,32		31,5	

Tabella 1.1 mostra i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio confrontati con i dati della popolazione di Di Nuovo e Magnano (2013). *RA= richiesta di attenzione

La valutazione dell'autoefficacia:

La valutazione dell'autoefficacia viene calcolata sommando ciascun valore assegnato da 1 a 5 ai singoli item

	Media	DS	Q1 (RA)	Mdn	Q3
Popolazione normativa	36,55	6,79	<33	37	42>
Popolazione di studio (N=28)	33,96	5,58		34	

Tabella 1.2 mostra i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio confrontati con i dati della popolazione di Di Nuovo e Magnano (2013). *RA= richiesta di attenzione

Secondo la Tabella 1.2 possiamo notare che, la popolazione di studio presa in esame, ovvero le 28 femmine presentano una media di valutazione dell'efficacia pari a 33,96 ovvero inferiore alla media della popolazione normativa riportata nel manuale Di Nuovo e Magnano (2013) nel primo quartile Q1 della popolazione normativa.

Questo parametro indica una autoefficacia medio bassa sotto la mediana che è 37 e sotto il Q3 che è 42.

11 studentesse su 28 si collocano sotto la soglia del Q1 <33 totalizzando un punteggio molto basso che indica una RA (richiesta di attenzione) avendo quindi una bassa autoefficacia.

N= 9 studentesse invece totalizzano un punteggio sopra la Mdn ovvero sopra 37 ma sotto il Q3 ovvero 42 dimostrando quindi un'efficacia medio alta secondo Di Nuovo & Magnano, (2013).

N= 7 studentesse si trovano tra la soglia del Q1 ovvero 33 e la Mdn ovvero 37.

1 studentessa invece dimostra un'alta autoefficacia con un punteggio superiore al Q3 ovvero 42 secondo (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Autovalutazione delle proprie capacità “trasversali”:

Lo strumento, è composto da 13 item su scala 0-10 con richiesta di limitare a uno solo dei valori massimi da 8 a 10.

Nel momento in cui è stato accertato che i singoli campioni abbiano rispettato tale regola, ovvero che 8-9-10 siano presenti una sola volta si procede con la valutazione.

I valori dati da ciascun soggetto a ciascun item vengono quindi sommati e successivamente divisi per 13, numero di item totali che compongono il questionario.

	Media	Ds	Q1 (RA)	Mdn	Q3
Popolazione normativa	6,46	0,66	<5,92	6,54	6,92>
Popolazione di studio (N=28)	6,31	0,83		6,38	

Tabella 1.3 mostra il confronto tra i punteggi ottenuti dalla popolazione di studio e quelli ottenuti dalla popolazione normativa pubblicati in Di Nuovo e Magnano (2013).

Come possiamo notare dalla tabella 1.3 il punteggio medio ottenuto è 6,31, punteggio leggermente inferiore alla media, si collocherà quindi tra il primo quartile 5,92 e la mediana 6,54.

Tale punteggio significa che mediamente la popolazione di studio si collocherà in un'area medio bassa.

Analizzando invece i singoli casi, 8 studentesse su 28 si collocano sotto la soglia del primo quartile ovvero sotto 5,92 ovvero scarsa autovalutazione rientrando nella fascia RA ovvero fascia con richiesta di attenzione da parte di personale educativo.

6 studentesse su 28 invece si collocano al di sopra del quarto quartile Q3 ovvero sopra il punteggio 6,92 ovvero in una fascia medio alta ovvero un'eccellente autovalutazione.

Le restanti 14 studentesse si collocano tra il primo quartile ovvero 5,92 e sopra il quarto quartile ovvero 6,92.

Valutazione dell'immagine di sé:

Vengono innanzitutto stabiliti tre fattori che compongono il concetto di sé (Di Nuovo e Magnano, 2013):

Fattore A: Affettività positiva.

Fattore E: Energia, dinamicità

Fattore S: Stabilità emotiva

ogni fattore viene calcolato attraverso la somma di determinati item

La tabella 1.4 mostra il confronto tra i punteggi ottenuti dalla popolazione di studio e quelli ottenuti dalla popolazione normativa pubblicati in Di Nuovo e Magnano (2013).

	Popolazione normativa			Popolazione di studio		
	Q1 (RA)	Mdn mediana	Q3	Q1	Mdn	Q3
FATTORE E	<4,79	5.36	5.79>		4.85	
FATTORE A	<4.92	5.25	5.58>		4.83	
FATTORE S	<3.63	4.38	5.13>		4.12	

Tabella 1.4 mostra i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio confrontati con i dati della popolazione di Di Nuovo Magnano (2013). *RA= richiesta di attenzione

Fattore E:

Il punteggio medio ottenuto ovvero 4,86 colloca le 28 studentesse tra la soglia del Q1 e la Mdn rimanendo nella media inferiore.

5 studentesse riportano un punteggio nettamente inferiore alla soglia del Q1 che si collocano nell'area richiesta di attenzione (RA) caratterizzando i soggetti in questione come insicure e passive con conseguente limitata fiducia delle proprie capacità

7 studentesse riportano un punteggio inferiore al Q1 collocandosi anch'esse nell'area di richiesta di attenzione ed essendo quindi anch'esse insicure, passive avendo di conseguenza una limitata fiducia nelle proprie capacità

6 studentesse totalizzano un punteggio superiore al Q3 esprimendo quindi grande sicurezza interiore e da risultare attraenti per la sicurezza ed espansività che dimostrano

10 studentesse si collocano tra la soglia del Q1 e Mdn ovvero tra < 4.79 e 5.36 rimanendo quindi nella media inferiore (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Fattore A:

Il punteggio medio ottenuto ovvero 4,90 colloca le 28 studentesse sotto la soglia del Q1 ovvero nella soglia di richiesta di attenzione (RA) dimostrando quindi mediamente una difficoltà nell'apertura affettiva caratterizzata da aggressività e focus su di sé.

1 studentessa si colloca nella soglia di attenzione (RA) con punteggio 2.83 in quanto è nettamente inferiore al Q1 (<4.79). La studentessa in questione dimostra quindi una difficile apertura affettiva caratterizzandosi per aggressività e focus su di sé (Di Nuovo & Magnano, 2013).

18 studentesse si collocano nella soglia di attenzione (RA) in quanto i punteggi sono inferiori a $Q1 = <4.92$. Questo punteggio caratterizza le persone come difficilmente disponibili ad un'apertura affettiva (Di Nuovo & Magnano, 2013).

4 studentesse si collocano sopra la soglia $Q3 \Rightarrow 5.58$ dimostrando quindi un carattere favorevole ad un rapporto soddisfacente con gli altri sentendosi inoltre tolleranti aperti e altruiste consentendo una buona intimità nei rapporti interpersonali

5 studentesse si collocano nella inferiore ovvero tra $Q1 = <4.92$ e $Mdn = 5.25$.

Fattore S:

Il punteggio medio ottenuto dalle studentesse è 4,09 collocandole nella media superiore ovvero tra $Q3 >5,13$ e Mdn ovvero 4,38.

12 studentesse si collocano nella soglia di attenzione (RA) ottenendo un punteggio nettamente inferiore al $Q1 <3.63$ che le caratterizzano come persone che percepiscono la propria instabilità, disordine emotivo, tendenti a perdere la calma e a manifestare in maniera incontrollata le proprie emozioni.

3 studentesse dimostrano di avere un punteggio in merito a stabilità emotiva nettamente superiore al livello $Q3 \Rightarrow 5.13$ caratterizzandosi come studentesse calme, tranquille con ordine interiore e riflessività.

13 studentesse si collocano nella media inferiore ovvero tra $Q1 = <3.63$ e $Mdn = 4.38$.

Strategie di studio:

Per l'assegnazione del punteggio al questionario sull'indagine delle strategie di studio ripreso da AMOS (autori, anno), sono stati calcolati i seguenti parametri:

1. Valutazione di efficacia.
2. Valutazione d'uso
3. Incoerenza strategica

		Efficacia		Uso		Incoerenza strategica	
		M	DS	M	DS	M	DS
	Popolazione normativa	164,38	19,01	144,42	22,13	40,74	13,32

Popolazione di studio	168,89	26,24	157,89	30,37	32	13,59
-----------------------	--------	-------	--------	-------	----	-------

Tabella 1.5 mostra i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio confrontati con i dati della popolazione di Amos.

* Valori normativi manuale (Amos)

Valori popolazione di studio (N=28 F)

STRATEGIE	Valutazione efficacia		Valutazione d'uso		Incoerenza strategica	
	M	DS	M	DS	M	DS
1. Farsi schemi e diagrammi	*4,38 #5,10	*1,61 #1,57	*4,76 #5,32	*1,96 #2,09	*1,22 #1,07	*1,16 #1,48
2. Intervallare lo studio...	4,39 5,75	1,65 1,26	2,54	1,65	1,28 1,28	1,24 1,35
3. Sottolineare durante...	4,92 5,64	1,83 1,70	5,77	1,86	1,14 1,53	1,23 1,77
4. Studiare con un amico	4,37 4,82	1,80 1,98	3,02	1,86	1,28 1,25	1,21 1,45
5. Prendere contromisure se...	3,41	1,99	4,80 5,17	2,01 1,63	1,08	1,25
6. Prendere precauzioni...	5,71	1,55	5,22 5,14	1,85 1,81	0,98	1,23
7. Provare a ripetere...	4,66 5,75	1,96 1,60	4,55 5,46	2,06 1,52	1,14 0,67	1,24 1,30
8. Memorizzare punti principali	5,74 6,25	1,33 0,88	4,41 3,82	2,11 2,31	1,10 0,57	1,20 0,79
9. Memorizzare nomi, date...	1,41	0,93	3,47 4,32	2,18 2,27	0,58	1,10
10. Pensare alle cose che...	5,03 5,46	1,67 1,93	4,45 4,39	1,75 2,06	1,33 0,85	1,26 0,93

11. Riassumere per iscritto	2,50	1,58	3,62 3,92	2,12 2,50	0,85	1,03
12. Cercare degli esempi	2,86 3,64	1,63 1,94	4,05 5,10	1,90 2,06	1,14 1,03	1,17 0,83
13. Cercare di integrare...	5,04 4,96	1,68 1,68	3,87 3,35	1,80 1,87	1,40 1,39	1,42 1,44
14. Studiare in ambienti...	6,01 5,92	1,26 0,93	3,18	2,13	1,14 0,75	1,27 0,96
15. Controllare se...	4,21 3,14	1,82 1,99	5,27 6,07	1,80 1,33	1,29 1,28	1,22 1,43
16. Domandarsi quali...	5,30 5,64	1,44 1,47	4,42 4,10	1,74 2,36	1,36 0,82	1,30 0,94
17. Accompagnare lo studio	4,71 4,21	1,70 2,37	2,33	1,85	1,42 0,85	1,27 0,97
18. Precauzioni per non	5,92 4,71	1,26 1,58	4,83 4,78	1,75 1,98	1,06 0,82	1,27 1,02
19. Dare una scorsa al testo...	5,90 5,39	1,30 1,68	4,81 4,14	1,92 2,18	0,95 1,14	1,21 1,48
20. Decidere di non studiare...	4,87 4,53	1,65 2,02	3,50 2,53	1,91 1,87	1,27 1,35	1,22 1,54
21. Personalizzare i punti...	5,05 5,07	1,66 1,87	4,17 3,42	1,94 2,21	1,18 1,25	1,24 1,35
22. Ripetere con un amico	6,44 6,32	0,92 0,94	4,15 2,75	2,13 2,08	0,80 0,53	0,96 0,74
23. Farsi una tabella di marcia	6,25 5,89	1,05 1,37	5,06 4,39	1,97 2,39	1,14 1,07	1,23 0,97
24. Immaginare le domande...	4,23 4,89	1,96 2,04	4,86 5,39	1,69 1,70	1,20 1,39	1,21 1,61
25. Individuare un'idea...	5,29 5,78	1,37 1,34	3,69 3,64	1,75 2,26	1,29 1,35	1,21 1,36
26. Ripassare alla fine...	5,19 5,53	1,63 1,83	5,73 6,68	1,59 0,72	0,95 0,5	1,04 0,79

27. Durante la lettura...	4,90	1,58	3,66	1,90	1,14	1,14
	5,39	1,31	3,82	2,12	0,71	0,80
28. Informarsi sulle domande...	5,02	1,53	4,98	1,82	1,48	1,40
	5,57	1,64	5,82	1,44	0,89	1,16
29. Lasciar perdere se...	6,21	1,14	4,81	1,91	0,92	1,21
	6,53	0,79	4,92	1,92	0,39	1,73
30. Durante lo studio...	6,23	1,14	4,65	1,99	1,32	1,48
	6,03	1,29	4,85	2,03	0,82	1,38
31. Scegliere un modo di...	3,75	1,71	4,35	1,86	1,29	1,24
			5,03	1,85		
32. Scrivere a fianco del testo...	4,97	1,63	5,11	1,90	1,80	1,52
	4,14	1,89	5,25	2,02	1,67	1,51
33. Leggere almeno una...	2,68	1,59	3,18	2,18	0,99	1,10
34. Prendere appunti...	5,37	1,27	5,33	1,63	1,08	1,08
	5,78	1,25	5,89	1,47	0,5	0,88
35. Ripassare a distanza...	4,94	1,43	4,80	1,90	1,53	1,34
	4,5	1,37	5,57	1,57		
36. Ripetersi con parole...	4,16	1,60	4,86	1,97	1,44	1,24
	3,60	1,91	5,89	1,49	1,03	1,13
37. Evidenziare i punti poco...	4,44	1,68	5,05	1,74	1,36	1,22
	4,17	1,92	6,07	1,01	1,21	1,47
38. Fare una prova dell'esame	2,72	1,68	3,44	1,93	1,12	1,15
	2,53	1,87	4,57	2,51	0,64	0,98
39. Sottolineare con diversi...	4,36	1,93	4,31	2,29	1,49	1,48
	5,14	1,84	6,33	1,41	0,71	1,33

Tabella 1.6 riporta i valori normativi presenti nel manuale (Amos) con il segno * mentre i valori della popolazione di studio con il segno #.

Sono stati usati dei codici colore per differenziare le fasce di prestazione, di seguito presentati. :

<1,50 molto basso/

da -1,49 a -0,50 basso/

da -0,49 a + 0,49 medio/

da +0,50 a +1,49 alto/

>1,50 molto alto

Per quanto riguarda l'analisi è possibile notare che rispetto alla valutazione di efficacia 12 punteggi sono da considerarsi molto bassi in quanto sono sotto il livello normativo <1,50. 21 invece sono da considerarsi nella fascia molto alta in quanto si trovano sopra il punteggio >1,50.

Le strategie 17,20,24 inoltre riportano un punteggio molto superiore a >1,50 ovvero 2 considerate quindi più che utili.

Nelle strategie invece 14,8,22,29 il punteggio riportato è nettamente inferiore a <1,50 considerando quindi le seguenti strategie come “non” utili a livello generale.

Per quanto concerne invece la valutazione d'uso possiamo notare che 25 punteggi assegnati all'utilità delle singole strategie sono da considerarsi in fascia molto alta in quanto superino il valore normativo >1,50 (DS).

Nelle strategie elencate dalla numero 8 alla numero 12, la numero 16,19,2,22,23,25,27,30,32,38 possiamo anche notare che superino nettamente la popolazione normativa in quanto siano superiori a 2, considerando quindi utilizzate come metodo di studio.

Come possiamo notare dalla tabella 1.5 in media il campione mostra un'incoerenza strategica bassa significando che le studentesse non solo reputano le strategie efficaci ma le utilizzano anche durante il loro studio.

Rispetto alle singole strategie risultano avere una buona prestazione 12 item su 39 indagati essendo quindi considerati dalle studentesse efficaci e quindi utilizzate ai fini di studio.

Analisi delle correlazioni:

Si è poi proceduto ad indagare le correlazioni tra le diverse variabili indagate e il successo in ambito accademico.

La tabella 1.6, mostra i valori delle correlazioni, possiamo notare che vi sia una correlazione tra il successo accademico e l'ansia nelle sue due componenti di Worry ($\rho=0,643$, $p<0,001$) ed Emotionality ($\rho=0,558$, $p<0,002$).

Per quanto riguarda invece la correlazione tra successo accademico e l'autovalutazione composta da tre fattori ovvero A ed S notiamo che non vi è nessuna correlazione con Fattore A ($\rho=0,285$, $p<0,142$); Fattore S ($\rho=-0,328$, $p<0,089$) mentre vi è correlazione con Fattore E ($\rho=0,453$, $p<0,016$).

Anche i valori di autoefficacia ($\rho=0,101$, $p<0,610$) e capacità ($\rho=0,012$, $p<0,953$) non presentano alcuna correlazione con il successo accademico.

Così come le strategie di studio formate da efficacia ($\rho=-0,144$, $p<0,466$), uso ($\rho=0,91$, $p<0,646$) e incoerenza strategica ($\rho=-0,367$, $p<0,055$)

	Successo accademico	
	<i>RHO</i>	<i>P value</i>
Worry	-0,643*	p=<0,001*
Emotionality	-0,558*	p=0,002*
Autovalutazione Composta da:		
Fattore E	0,453	p= 0,016*
Fattore A	0,285	p= 0,142
Fattore S	-0,328	p=0,089
Autoefficacia	0,101	p= 0,610
Autovalutazione	0,012	p=0,953
Strategie di studio:		
Efficacia	-0,144	p=0,466
Uso	0,91	p=0,646
Incoerenza strategica	-0,367	p=0,055

Tabella 1.7 mostra la correlazione tra il successo accademico e le singole variabili emotive indagate

3.6 Discussione:

Come riscontrato nei vari studi condotti negli ultimi anni, il successo accademico è spesso influenzato dall'ansia, in particolare dell'attivazione fisiologica e dalle preoccupazioni che ne conseguono (Walkiewicz, Tartas, Majkiewicz, & Budzinski, 2012)

I risultati dati dalla popolazione di studio ai test dell'ansia sono in accordo con quanto presentato dalla letteratura (Rezazadeh & Mohsen, 2009): si riscontra correlazione tra il successo accademico e le componenti emotive quali Worry ed Emotionality ovvero l'attivazione psicofisica e la preoccupazione. Il campione preso in esame ovvero 28 studentesse di età compresa tra i 18 e i 33 anni dimostrano una marcata ansia durante il loro percorso universitario e questa sembra incidere negativamente sulla loro riuscita.

Analizzando gli altri parametri presi in considerazione per la correlazione con ISA possiamo notare che rispetto alle proprie capacità trasversali, mediamente il nostro campione si colloca in un'area medio bassa manifestando quindi una valutazione medio bassa delle proprie competenze e abilità che sarebbero da reputarsi necessarie per la riuscita di un buon percorso universitario.

Rispetto a ciò che le studentesse pensano riguardo all'immagine di sé possiamo dire che essendo formata da tre parametri secondo (Di Nuovo & Magnano, 2013) ovvero:

Fattore A: Affettività positiva.

Fattore E: Energia, dinamicità

Fattore S: Stabilità emotiva

19 studentesse su un totale di 28 si dimostrano difficili rispetto ad una apertura affettiva

Fattore A.

12 studentesse su 28 dimostrano di avere una limitata fiducia nelle proprie capacità Fattore E.

5 studentesse su 28 dimostrano di avere un'instabilità emotiva Fattore S. (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Nonostante la letteratura (Elaine K, Horowitz, & Cope, 1986) dimostri una correlazione tra valutazione di sé e successo accademico, nella popolazione di studio ciò sembra accadere solo per la variabile E.

Nonostante il questionario si componesse di diversi fattori (autoefficacia, strategie di studio, immagine di sé, autovalutazione delle competenze) che potrebbero influenzare il successo accademico in realtà dai dati della popolazione di studio l'unica variabile che sembra influenzarlo in modo negativo è l'ansia

Data la bassa numerosità campionaria, si ritiene utile replicare tale studio ad un campione più ampio.

Bibliografia

- Akram Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The Relationship between Text Anxiety and Academic Achievement . *Bulletin of Education and Research*, 63-74.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. ECPS Journal*, 21 – 52.
- Archer, J. (1992). *Ethology and human development* . Hertfordshire:England: Harvester Wheatsheaf.
- Balboni, P. (2018). *Le sfide di Babele*. Torino: Utet.
- Bandura, A. (1965). Influence of models. Reinforcement Contingence on the Acquisition of imitative responses. *Journal of personality and Social Psychology* 1, 589-585.
- Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* , 1-44.
- Belsky, Rovine, & Taylor. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project III: The origins of individual differences in infant mother attachment-maternal and infant contributions. *Child Development*, 718-728.
- Bernardotti, I. (2021). Che cosa sono e a cosa servono le emozioni. *La finestra sulla mente* .
- Berzonsky, M., & Adams, G. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years. *Developmental review*, 557-590.
- Bower, B. (2000). Essence of G. *Science news*, 158,72.
- Bower, B. (2003). Essence of G. *Science news*, 92-93.
- Boyes, M., & Chandler, M. (1992). Cognitive Development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 277-304.
- Butler, & Ruzany. (1993). Age and socialization effects on the development of social comparison motives and normative ability assessment kibbutz and urban children. *Child Development*, 532-543.
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development*, 146-163.
- Camras, L., Oster, H., Campos, J., Miyake, K., & Bradshaw, D. (1992). Japanese and American infants' responses to arm restraint. *Developmental Psychology*, 578-583.
- Chandler, M., Lalonde, C., & Sokol, B. (2003). Persona persistence, identity development, and suicide. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, 68.
- Chen, X., Rubin, K., & Sun, Y. (1992). Social reputation in Chinese and Canadian Children: A cross cultural study. *Child Development*, 1336.1343.
- Cote, & Levine. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental review*, 147-184.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore .
- De Iaco, M. (2020). La dimensione emozionale del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue. *Rivanni*, 4-9.
- Di Nuovo e Magnano. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative*. Erickson.
- 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*. Erickson.
- Domjan, M. (1993). *Principles of learning and behavior*. Pacific Grove: Brooks /Cole.
- Dondi, Simion, Caltran. (1999). Can newborns discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant? *Developmental Psychology*, 418-426.
- Donnellan, Trzesniewski, Robins, M., & Caspi. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 328-335.
- Doornick, V., Caldwell, W., & Frankenberg. (1981). The relationship between twelve-month home stimulation and school achievement. *Child Development*, 1080-1083.
- Elaine K, H., Horowitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 125-132.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* . New York: Norton.
- Fagan. (1984). Infant memory: history, current trends, and relations to cognitive psychology. In J. Fagan, *Infant memory: its relation to normal and pathological memory in humans and other animals*. New York : Plenum.
- Farrant, & Reese. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones to children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development*, 193-225.
- Fedeli, D. (2008). *Emozioni e successo scolastico*. Roma: Carocci Faber.

- Feng, X., Shaw, D., & Mollanen, K. (2011). Parental negative control moderates the shyness-emotion regulation pathway to school-age internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 425-436.
- Field, Hernandez-Rief, Fejo, Vera, & Gil. (2004). Massage therapy by parents improves early growth and development. *Infant Behavior & Development*, 435-442.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic books.
- Goldsmith, H., Buss, K., & Lamery, K. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 891-905.
- Goldsmith, Lamery, Buss, & Campos. (1999). Genetic analysis of focal aspects of infant temperament. *Developmental Psychology*, 972-985.
- Gross, A., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental review*, 368-398.
- Grotevant & Cooper. (1986). Individuation in family relations: a perspective on individual differences in the development of identity and role taking skills in adolescence. *Human Development*, 82-100.
- Grotevant, & Cooper. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. *Personality development in adolescence: A cross-national and life-span perspective*.
- Harter, S. (1983). Socialization, Personality, and social development. In S. Harter, *Developmental perspectives on the self-system*. New York: Wiley: In P.H. Mussen.
- Hefford & Keef. (2004). *Journal of Educational Computing Research*, 69-86.
- Heine, Lehman, Markus, & Kitayama. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 766-794.
- Iaco, M. d. (2020). La dimensione del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue. *Rivianils*, 4-9.
- Izard. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological review*, 68-90.
- Izard, C. (1982). *Measuring emotions in infants and children*. New York: Cambridge University Press.
- Izard, C., Fantauzzo, C., Castle, J., Hayanes, O., & Rayias, M. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the first 9 months of life. *Developmental Psychology*, 997-1013.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 188-205.
- Kennon, W. (1927). The James-Lange theory of emotions. *American Journal of Psychology*, 106-126.
- Kroger, J. (2005). Identity statuses. In C.B. Fisher & R.M. Lerner. *Encyclopedia of applied development science*, 567-568.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Little, A., Lipsitt, L., & Rovee-Collier, C. (1984). Classical conditioning and retention of the infant's eyelid response: Effects of age and interstimulus interval. *Journal of Experimental Child Psychology*, 512-524.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque LEzioni dall'Emozione di Apprendere*. Trento: Erickson.
- Maler;Pine;Bergman. (1975). *The Psychological birth of the infant*. New York: Basic Books.
- Matias, R. C. (1993). Are Max-specified infant facial expressions during face-to-face interaction consistent with differential emotions theory? *Developmental Psychology*, 524-531.
- McGrath, & Repetti. (2000). Mothers and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of youth and Adolescence*, 713-723.
- Munro & Adams. (1977). Ego-identity formation in college students and working youth. *Developmental Psychology*, 523-524.
- Nielson, Suddendorf, & Slaughter. (2006). Mirror self-recognition beyond the face. *Child Development*, 176-185.
- Piaget J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pomerantz, Ruble, Frey, & Grenilich. (1995). Meeting goals and confronting conflict: Children's changing perceptions of social comparison. *Child Development*, 723-738.
- Rezazadeh, 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*, 68-74.
- Richards, J. (1997). Effects of attention on infant's preference for briefly exposed visual stimuli in the paired comparison recognition-memory paradigm. *Developmental Psychology*, 22-31.
- Salowey, P., & Mayer, G. D. (1990). *Emotional intelligence*. Yale: Baywood Publishing Co. inc.
- Samuels, C. (1986). Bases for the infant's development of self awareness. *Human Development*, 36-48.
- Seligman, M. (1993). *What you can change and what you can't: the complete guide to successful self-improvement*. New York: Fawcett.
- Shaffer-Kipp, D.-K. (2015). *Psicologia dello sviluppo*. Padova: Piccin.
- Stern, D. (1995). The self in infancy: Theory and research. In D. Stern, *Self/other differentiation in the domain of intimate socio-affective interaction: Some considerations* (p. 419-429). Amsterdam: North Holland-Elsevier: In P. Rochat.
- Streitmatter, J. (1993). Gender differences in identity development: An examination of longitudinal data. *Adolescence*.

- Streri, A., Lemoine, C., & Devouche, E. (2008). Development of inter-manual transfer of shape information in infancy. *Developmental Psychobiology*, 70-76.
- Tolman, E. (1930). *Introduction and removal of reward and maze performance in rats*. University of California Publications in Psychology.
- Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 381-390.
- Waterman. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 341-358.
- Waterman, A. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. *Adolescent identity formation*, Vol 4.
- Waterman, A. A. (1990). A life-span perspective on identity formation: Developments in form, function, and process. *Life-span development and behavior*.