



Università
Ca'Foscari
Venezia

Università Ca' Foscari di Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio

ex D.M. 270/2004

Successo accademico e il ruolo delle emozioni

Relatore

Prof.ssa Melissa Scagnelli

Correlatore

Prof.ssa Francesca Santulli

Laureanda

Eleonora Camuccio

Matricola 869657

Anno Accademico

2022/2023

INDICE

ABSTRACT.....	5
ABSTRACT IN ITALIANO.....	6
1. CAPITOLO 1 IL SUCCESSO ACCADEMICO E LE SUE VARIABILI	
INTRODUZIONE.....	7
1.1 I predittori cognitivi.....	12
1.2 I predittori psicosociali.....	15
1.3 I predittori demografici.....	19
2. CAPITOLO 2 EMOZIONI E SUCCESSO ACCADEMICO	
INTRODUZIONE.....	23
2.1 Emozioni	23
2.2 Emozioni primarie e secondarie.....	28
2.3 Modelli di spiegazione delle emozioni.....	29
2.4 Sviluppo delle emozioni.....	31
2.5. Motivazione e ruolo nello studio.....	32
2.6 Intelligenza emotiva.....	35
2.7 Ansia e Depressione.....	42
3. CAPITOLO 3 LA RICERCA	
1. INTRODUZIONE.....	47
2.0 Metodi.....	48
2.1. Disegno di ricerca	48
2.2 Popolazione di studio.....	48
2.3 Materiali	49
3.0 Risultati.....	52

3.1 Analisi statistiche descrittive.....	52
3.2 Analisi statistiche inferenziali.....	62
4.0 Discussione.....	64
Conclusion.....	69
Bibliografia.....	70

ABSTRACT

In this work the role played by emotions in influencing academic success will be studied.

On the first part of the work the meaning of the word “success” will be discussed and, in particular, the word “academic success”. In fact, the concept of academic success is not the same for everyone. For instance, York et al. (2015) define academic success as a union of the obtained grades, the achievement of personal objectives and the acquisition of abilities and competencies. On the contrary, other authors such as Bebi (2021) tend to define academic success in terms only in terms of obtained grades: “the final high school grade result being a better predictor of academic success than career score”. Among the numerous variables that influence academic success, the emotional ones seem to play a key role (Clerici, 2012).

On the second part attention will be paid towards emotions. Basic emotions will be listed and in particular the correlation between academic results and the influence of positive and negative emotions will be studied. Furthermore, factors such as motivation, auto-efficacy will be discussed.

To conclude, on the third part of this work the result of the questionnaire will be presented. The questionnaire was in fact distributed to university students and questions concerning academic success and emotional components such as anxiety, depression, self-evaluation and auto-efficacy were assessed. In particular, the presence of possible correlation amongst the variables will be studied.

ABSTRACT IN ITALIANO

In questo lavoro verrà trattato il ruolo che svolgono le emozioni nell'influenzare il successo accademico.

Nella prima parte del lavoro si introdurrà l'argomento interrogandosi su cosa significhi la parola "successo" e, in particolare, la parola successo accademico. Infatti il concetto di successo accademico non è unanime per tutti: Ad esempio York et al., (2015) definiscono il successo accademico come un'unione fra i voti ottenuti, il raggiungimento di obiettivi personali e l'acquisizione di abilità e competenze mentre, al contrario, altri autori, come Bebi (2010), tendono a definirlo solo in termini di voti ottenuti: "il voto di maturità risulta essere un predittore di successo accademico migliore del punteggio carriera." Tra le tante variabili che lo influenzano, quelle emotive sembrano svolgere un ruolo chiave (Clerici, 2012).

Nel secondo capitolo l'attenzione verrà rivolta alle emozioni: verranno quindi elencate le emozioni di base e si studierà in modo più approfondito la correlazione tra i risultati di tipo accademico e l'influenza delle emozioni positive e negative. Inoltre, verranno trattati fattori come la motivazione e l'autoefficacia. Infine nell'ultima parte del lavoro verranno presentati i risultati di un questionario somministrato a studenti universitari a cui sono state poste domande volte a indagare il successo accademico e le componenti emotive: ansia, depressione, autovalutazione, autoefficacia. Nello specifico verrà indagata la presenza di eventuali correlazioni tra le variabili indagate.

1. IL SUCCESSO ACCADEMICO E LE SUE VARIABILI

INTRODUZIONE

Una definizione di successo, in termini generali è difficile da dare. Secondo l'enciclopedia Treccani questo è: " **succèsso**2 s. m. [dal lat. *successus* -us «avvenimento, buon esito», der. di *succedĕre*, nel sign. di «avvenire» e in quello di «riuscire, avere buon esito»]. ...3. In usi assol.: a. Esito favorevole, buona riuscita: ha partecipato con s. a molti concorsi; con la tua preparazione, il s. nell'affare è assicurato; avere, riportare, ottenere successo (a volte con un agg. di sign. positivo e di valore superlativo: ...) " (www.treccani.it).

Quindi il termine "avere successo" sta a significare che qualcosa o qualcuno (per l'appunto "di successo") è diventato celebre in modo positivo agli occhi degli altri, solitamente di un pubblico, "agli occhi del mondo" secondo De Bono (1993). Questo termine è infatti solitamente associato a molteplici prodotti e situazioni della cultura popolare come ad esempio film, libri e serie tv. Un attore, uno scrittore o un regista, quindi possono "avere successo" o essere visti dagli altri come una persona "di successo". Anche fra le persone comuni si parla di successo solitamente quando si parla delle loro professioni (un medico di successo, un ricercatore di successo, un avvocato di successo, un conduttore tv di successo...). Ma il successo può essere legato anche a obiettivi e fini personali raggiunti (De Bono, 1993).

Anche il concetto di successo accademico non è facile da delineare e infatti York et al. (2015) nel loro lavoro definiscono il successo accademico come un "costrutto amorfo". Lu (2021) citando Alig-Mielcarek e Hoy (2005), O'Donnell e White (2005) e Goddard et al. (2009) definisce il successo accademico come un viaggio difficoltoso e di come non sia facile riuscire a discriminare quali possano essere i fattori del successo di uno studente rispetto ad altri. Alcuni autori, come Dunham (1973), Chow (2010) e Ting (2001) associano tale concetto alla media dei voti, detto *Grade Point Average* (GPA). In questo lavoro di tesi il GPA è stato utilizzato al fine di calcolare l'Indice di Successo Accademico (ISA) degli studenti universitari, il quale si calcola dividendo il numero di esami superati con il numero di esami previsti e in seguito dividendo il risultato per la media dei voti, o GPA.

L'approccio teorico che definisce il successo accademico partendo dal GPA è quello maggiormente utilizzato nella ricerca. Interessanti ci appaiono i dati portati da York et al. (2015) nella loro revisione di letteratura sulla misurazione del successo in ambito accademico

secondo i quali in 31 articoli inclusi nel suo lavoro il 54,8 definisce il successo tramite i GPA e il 12,9 utilizzando i “grades”. Gli altri fattori misurati sono meno utilizzati anche se la misurazione di “Acquisition of skills and competencies” (*Critical Thinking, Academic Skills e Affective Outcomes*) appaiono un approccio in crescita, così come il tasso di “student retention” (Tabella1).

Totale =31	Outcome	% (n)
Academic Achievement	GPA	54.8 (17)
	Grades	12.9 (4)
Career Success	Extrinsic	9.7 (3)
	Intrinsic	6.5 (2)
Satisfaction	Overall College Experience	9.7 (3)
	Course Experience	3.2 (1)
Persistence	Degree Completion	3.2 (1)
	Rate Retention	19.4 (6)
Acquisition of skills and competencies	Critical Thinking	19.4 (6)
	Academic Skills	16.1 (5)
	Affective Outcomes	12.9 (4)
Attainment Learning Objectives	Engagement	16.1 (5)
	Institutional Objectives	12.9 (4)

Tabella 1. Tipi di *Outcome* Misurati come “Successo Accademico”. Tratto da York et al. (2015).

A fronte di un approccio di studio maggioritario orientato a *outcome* misurabili, altri autori come Harackiewicz (2002), Guterman (2021) e lo stesso York et a. (2015) invece si domandano se esista un altro modo per predire il successo accademico. Ad esempio sempre Harackiewicz et al. (1998) riflettono su come il clima di competizione che si crea tra gli studenti non sempre porti benefici allo studente, mentre Guterman (2021) evidenzia le criticità dell'utilizzo dei voti nella misurazione del successo accademico, fornendo tre chiavi di

lettura, che definiscono cosa possa essere il successo in ambito accademico, ossia: *external criteria, normative frame of reference* e *self-reference*. La prima chiave di lettura, *external criteria*, fa riferimento alla contrapposizione tra ciò che l'educatore e/o terze parti definiscono successo accademico e ciò che invece lo studente ritiene esserlo. Nella chiave *normative frame* invece i risultati dello studente vengono comparati con quelli dei suoi compagni. Infine nell'ultima, *self-reference*, tali risultati vengono comparati con gli obiettivi precedentemente fissati dallo studente stesso.

York et al. (2015) invece elaborano una definizione di successo accademico partendo dalla constatazione che l'esperienza universitaria in sé è caratterizzata dalla complessità: nonostante lezioni ed esami siano centrali fanno parte di questo percorso anche aspetti meno quantificabili che di conseguenza rendono questa esperienza diversa per ogni singolo studente. Infatti York et al. (2001) definiscono il successo accademico come “*inclusive of academic achievement, attainment of learning objectives, acquisition of desired skills and competencies, satisfaction, persistence, and postcollege performance.*” (Vedi Tabella 1). Sempre York et al. (2015) notano come molto spesso il termine “*successo accademico*” venga eccessivamente semplificato ed associato ad aspetti oggettivi da misurare, ossia alla media dei voti acquisiti durante l'anno accademico e al voto di laurea finale. Il successo accademico quindi non pare essere facile da definire e sembra che esistano due modi, o due lenti per così dire, per leggere i risultati accademici ottenuti: una lente, più specifica, legge il successo accademico come un calcolo matematico dei risultati ottenuti mentre un'altra lente di lettura fornisce una visione più generale prendendo in considerazione anche fattori non prettamente oggettivi come le competenze acquisite o gli obiettivi posti dallo studente.

Un altro tema che emerge in letteratura approfondisce il processo che porta al successo accademico e le sue conseguenze non sempre positive sull'individuo. Lo sforzo per ottenimento o meno di uno o più risultati comporta delle conseguenze per lo studente, ma vi è tuttavia la possibilità che questo abbia un impatto negativo a livello personale, anche nel caso in cui lo studente riesca a raggiungere i risultati perseguiti, il successo sperato.

In letteratura sono descritte situazioni in cui il percorso accademico e gli sforzi compiuti per raggiungere l'obiettivo abbiano portato, come effetto collaterale ad un deterioramento della salute mentale dell'individuo. È il caso, ad esempio, della cosiddetta “Sindrome dell'impostore”, secondo cui il soggetto ritiene di non meritare il successo ottenuto malgrado una oggettività di successo (Zoppè, 2023; Thomas e Bigatti, 2023). Ma sono riferiti anche più comuni, rispetto alla sindrome, tassi elevati di *burn out* soprattutto fra gli studenti di medicina

e delle professioni sanitarie (Rodrigues et al., 2018; Bulfone et al., 2022) e di stress (Lisnyj et al., 2023; Sheldon 2021). Tutti elementi che sono di attrito per il successo accademico.

Che il percorso universitario sia anche portatore di stress lo notano bene Bewick et al. (2010) che nel loro studio definiscono l'università come “*a time of heightened psychological distress*” (p. 643) notando una differenza in termini di stress tra il periodo precedente all'iscrizione all'università e il periodo successivo (pag. 641). Bulfone et al. (2022) inoltre riportano che per gli studenti delle professioni sanitarie e mediche lo stress aumenta con il passare degli anni accademici.

Quindi l'ambiente scolastico e nello specifico l'ambiente universitario possono rappresentare fonti di stress per uno studente e influenzarne la salute fisica, la salute mentale e di conseguenza anche la performance accademica (Shankar e Park; 2016; Sheldon et al., 2021; Bulfone et al., 2022). Gli studenti universitari quando si iscrivono ad un corso di laurea entrano a far parte di un ambiente caratterizzato da fattori stressanti in primis i cambiamenti a livello sociale e familiare (Hill et al.; 2020) poiché lo studente, oltre a dover cambiare le sue abitudini, in molti casi si allontana dalla propria casa e dal proprio ambiente familiare per studiare vicino al proprio ateneo. Ciononostante, l'università è anche un ambiente con un'importante componente sociale: all'interno di questo ambiente è infatti possibile conoscere nuove persone e stringere nuove amicizie. Tuttavia, per alcuni studenti che fanno più fatica di altri a socializzare questo aspetto potrebbe comportare un ulteriore fonte di stress e renderli più vulnerabili a sviluppare, eventualmente, disturbi d'ansia (Andrews e Wilding; 2004).

Infine, un ultimo fattore che contribuisce a rendere l'ambiente universitario stressante è il costo economico che essa comporta per le famiglie dello studente e/o per lo studente stesso (Andrews e Wilding, 2004; McCharty et al., 2017; Richardson et al., 2017). Difatti alle tasse di iscrizione, l'acquisto di libri e risorse per lo studio per alcuni studenti si aggiungono anche il costo dell'affitto di un appartamento e le spese che comporta vivere da soli. Ciò può rendere l'esperienza universitaria più stressante specialmente per coloro che presentano difficoltà dal punto di vista economico: Andrews e Wilding, (2004) infatti nel loro studio notano come il vivere in una situazione finanziaria difficoltosa possa rendere gli studenti più vulnerabili a soffrire di depressione (pag. 10). D'altro canto spesso le scelte del percorso di studi sono dovute a pressioni sociali e soprattutto familiari.

Scelte che spesso vengono prese non solo dal diretto interessato ma dalla famiglia o da chi per loro, prima ancora che questi si iscriva all'università: alcune delle prime scelte che i genitori compiono e che possono influenzare il successo accademico del figlio sono, ad esempio, la

scelta tra la scuola pubblica e la scuola privata (Checchi e Zollino, 2001) oppure l'iscrizione ad attività extra scolastiche (Shernoff, 2010).

Ci sono casi in cui le scelte dei genitori prese con lo scopo di agevolare il futuro del ragazzo non fanno altro che limitare le scelte che è normale che poi compia il ragazzo: è il caso dei cosiddetti "genitori elicottero" (*helicopter parenting*). LeMoyne e Bechanan (2011) infatti descrivono questo tipo di genitori come dei genitori con uno stile genitoriale di tipo autoritario i quali però non forniscono ai propri figli la possibilità di sviluppare una propria indipendenza, portando, a lungo andare, i figli a poter correre il rischio di sviluppare diverse problematiche. Infatti, nel loro studio condotto su studenti universitari LeMoyne e Bechanan (2011) spiegano come gli studenti che affermano di avere dei genitori elicottero si sentono meno a proprio agio con sé stessi, presentando livelli più bassi di benessere generale. Inoltre, corrono un maggior rischio di assumere medicinali per ansia e/o depressione (pag. 412), spostando poi l'attenzione sulla salute degli studenti:

Rather, it is the manner in which the individual is developing while being pushed to achieve academically that should be the focus of the discussion. Otherwise, students may be graduating from colleges with high grade point averages at the expense of their overall well-being. Eventually, this is likely to impact their achievement as adults, at the point at which they truly attempt individuation. In addition, the relationship between the parents and the children may be damaged in the long run. (pag. 413)

Tornando al successo accademico, questo comunque ha delle indubbie ripercussioni dal punto di vista sociale, in termini di prestigio sociale e di impiego.

Infatti il rapporto AlmaLaurea dell'anno 2022 sulla condizione occupazionale dei laureati constata che il tasso di occupazione a un anno dal conseguimento di una laurea di primo livello è pari al 74,5% mentre, per coloro che hanno conseguito un titolo di secondo livello, la percentuale, sempre a distanza di un anno dal conseguimento del titolo, è pari al 74,6%. Nonostante ciò, è doveroso sottolineare che la maggior parte dei laureati, a un anno dal conseguimento del titolo, lavora sotto un contratto non indeterminato. Questi dati, se comparati con il rapporto di AlmaDiploma dello stesso anno, rilevano un grande differenza tra universitari e diplomati: infatti, a un anno dal conseguimento del diploma ottenuto nell'anno 2020, il tasso di occupazione per i diplomati è pari al 33,7% degli intervistati.

Numerosi studi hanno dimostrato come esistano dei predittori del successo accademico. Nello specifico, in questa tesi sono stati studiati i predittori cognitivi, psicosociali e demografici.

1.1 I predittori cognitivi

I predittori di tipo cognitivo sono i più conosciuti ed i più valutati in ambito didattico. Spesso però l'abilità cognitiva viene associata all'intelligenza. Secondo la Treccani (www.treccani.it) l'intelligenza è un "Complesso di facoltà psichiche e mentali che consentono di pensare, comprendere o spiegare i fatti o le azioni, elaborare modelli astratti della realtà, intendere e farsi intendere dagli altri, giudicare, e adattarsi all'ambiente." e viene definito anche come una "sintesi delle funzioni cognitive" mentre per cognizione si intende l'attività del conoscere e i processi attraverso i quali si acquisisce conoscenza (Shaffer et al., 2015, pag. 217).

L'intelligenza cognitiva invece è definita da Taheri citando Sternberg (1996) come "la combinazione di capacità numeriche, spaziali e verbali e che essa includa abilità individuali come l'immaginazione, la memorizzazione, l'induzione e la deduzione." (pag. 3).

Secondo il *Dictionary of Psychology* APA (*American Psychological Association*, <https://dictionary.apa.org/>) l'attività cognitiva corrisponde all'esecuzione di processi mentali quali la percezione, l'apprendimento, la comprensione, il ragionamento, il giudizio, l'intuizione e il linguaggio. In seguito, l'attività cognitiva viene svolta tramite un'abilità cognitiva, la quale corrisponde infatti allo svolgimento di un compito associato alla percezione, l'apprendimento, la memoria, la comprensione, la consapevolezza, il ragionamento, il giudizio, l'intuizione e il linguaggio (APA Dictionary of Psychology, <https://dictionary.apa.org/>). Tuttavia, nonostante le funzioni cognitive siano innate, ogni persona ha delle abilità più sviluppate di altre, anche secondo la propria attitudine. Ad esempio, Balboni (2015) spiega come esistano diversi stili di apprendimento che differenziano lo studente: stile analitico/globale, stile ideativo/esecutivo, in/tolleranza per l'ambiguità, in/dipendenza dal campo, capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto, tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori e infine autonomia/dipendenza nei processi di studio. Le abilità di ciascun tipo di studente necessitano quindi di essere allenate o potenziate nel caso fossero carenti e, per fare ciò, vengono utilizzate delle strategie.

Ad oggi si cercano di misurare le abilità legate alla cognizione anche attraverso test dell'intelligenza, in modo tale da comprendere se esistano delle abilità che, più di altre, possano essere viste come dei predittori per il successo accademico. Per misurarli si utilizzano

dei test standardizzati di cui il più famoso e utilizzato è il test del QI, ossia il test del quoziente di intelligenza. Quest'ultimo e altri test come l'ACT (*American College Testing*) e il SAT (*Scholastic Aptitude Test e Scholastic Assessment Test*) sono utilizzati per prevedere se uno studente avrà successo accademico, e professionale, o meno. Nello specifico il SAT prevede il successo accademico attraverso la valutazione di tre prove ossia lettura, scrittura e linguaggio e infine matematica (The College Board, 2023) mentre con l'ACT vengono somministrate quattro prove, ossia: inglese, matematica, lettura, scienze naturali e scrittura (ACT College and Careers Readiness Solutions 2023).

Alcuni autori suggeriscono che le abilità cognitive predicano il successo in ambito accademico e molti di essi, come visto da York et al. (2015), utilizzano proprio il GPA per valutare questa correlazione, come ad esempio Komarraju et al. (2013) e Schmitt et al. (2009).

Innanzitutto, Tikhomirova et al. (2020) nota come le abilità cognitive promuovano il successo accademico già tra bambini e ragazzi russi notando come la velocità di processo delle informazioni sia rilevante per tutti i livelli di istruzione e che essa rappresenti un predittore fondamentale per la *fluid intelligence*, la memoria di lavoro e il senso del numero, affermando che questi fattori contribuiscano in seguito allo sviluppo di differenze individuali nell'ambito del successo accademico (pag. 10). Anche Imlach et al. (2017) nel suo studio si è domandato circa quali potessero essere i predittori che potessero influenzare positivamente il successo accademico. Il suo campione era composto da studenti universitari dai 50 ai 79 anni ed è stato riscontrato un legame tra i predittori di tipo cognitivo e il successo accademico: è stato infatti notato come due abilità cognitive siano risultate positivamente legate al GPA di questi studenti ossia la memoria episodica e i processi coinvolti nell'elaborazione del linguaggio.

Adebayo (2008) ha invece indagato quale fosse la variabile che potesse predire il GPA di studenti frequentanti il primo semestre del primo anno di università. In seguito al confronto tra variabili di tipo cognitivo e variabili non cognitive è stato dimostrato come la variabile cognitiva corrispondente al GPA delle scuole superiori si sia dimostrata efficace nel predire il GPA del primo semestre.

Furnham (2019) nel suo lavoro ha confrontato l'influenza di personalità, credenze riguardo l'intelligenza e fattori cognitivi per valutare quali fossero i più efficaci nel predire il successo accademico di un campione di studenti universitari del Regno Unito. In particolare per valutare le abilità cognitive è stato sottoposto un test chiamato Wonderlic Personnel Test (WPT) il quale, spiega, è un test di 50 domande atte a valutare l'uso di abilità logico-matematiche. È stato trovato che le abilità cognitive influenzano solo in minima parte la

performance accademica. Tuttavia, gli autori specificano che questi risultati siano dovuti dalla scelta del campione, composto dagli studenti migliori dell'università e quindi con un livello di successo accademico già molto elevato calcolato tramite il conteggio della media degli esami. Da questo risultato pare quindi che le abilità cognitive abbiano una particolare rilevanza specialmente in studenti con livelli più bassi di successo accademico.

Anche Rohde e Thompson (2007) nel loro studio hanno valutato un campione di studenti universitari sulla loro abilità cognitiva e su abilità cognitive specifiche quali la memoria di lavoro, la velocità di processo delle informazioni e l'abilità spaziale. Queste abilità sono state studiate in correlazione al successo accademico di ogni studente, calcolato tramite il GPA, e i risultati hanno dimostrato come le abilità cognitive contribuiscano al successo accademico. Tuttavia, nonostante nessuna abilità specifica pare essere stata significativa per l'aumento del punteggio del successo accademico, le abilità di velocità di processo delle informazioni e di abilità spaziale si sono rivelate significative nella parte in cui le abilità matematiche venivano valutate.

Infine, è stato dimostrato come le abilità cognitive possano influenzare in modo positivo anche l'apprendimento di una lingua. Taheri et al. (2019) nel suo studio ha constatato come l'intelligenza cognitiva abbia giocato un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'apprendimento del linguaggio, riflettendo sul fatto che entrambe le intelligenze studiate, ossia l'intelligenza cognitiva e l'intelligenza emozionale, siano importanti nell'acquisizione di una lingua.

Difatti alcuni studiosi non ritengono che test come i test del QI siano l'unica fonte accreditata per valutare se una persona sia intelligente o meno. Questo perché, come affermato da Shaffer et al. (2015), "Oggi, molti esperti credono che un punteggio QI non sia altro che la stima della *performance* intellettuale di una persona in un momento particolare nel tempo - una stima che potrebbe essere o meno una buona indicazione della capacità intellettuale della persona" (pag. 228). Ad esempio la teoria delle intelligenze multiple di Gardner individua ben sette tipi di intelligenza ossia: l'intelligenza linguistica, l'intelligenza logico-matematica, l'intelligenza spaziale, l'intelligenza musicale e le intelligenze intra ed interpersonali. Secondo lo psicologo, infatti, ogni persona possiederebbe tutte queste intelligenze, tuttavia alcune risulterebbero più sviluppate di altre. In particolare, nella scuola di oggi viene conferita più importanza ad alcuni tipi di intelligenza, come quella linguistica e logico-matematica, a discapito di altre, come quella musicale.

Tuttavia, le differenze non si limitano alle abilità cognitive: secondo Balboni, nel suo libro “Le sfide di Babele” (2015), “gli esseri umani sono differenti per caratteristiche cognitive (diverse combinazioni dei tipi di intelligenza e di stili cognitivi e di apprendimento, per personalità, per storia personale, per motivazioni.” (pag. 46). Questo ci porta ad indagare altri predittori non-cognitivi che possano influenzare il rendimento dello studente.

1.2 I predittori psicosociali

Anche i predittori psicosociali sono ritenuti da alcuni autori responsabili del successo accademico. In primo luogo, Dixson et al. (2016) nel suo studio sostiene che i predittori psicosociali influenzino il successo accademico. È stato dimostrato infatti come due variabili psicosociali, ossia, la speranza e l’autoefficacia siano predittori dell’abilità percepita e di come in particolare l’autoefficacia sia predittrice del successo accademico (pag. 72).

Anche per Robbins et al (2004) l’autoefficacia rappresenta un importante predittore del successo accademico, assieme ad altri fattori. In particolare lo studio si è concentrato su due esiti quali la performance, misurata tramite il GPA, e la *retention*, intesa come il periodo di tempo in cui lo studente è stato iscritto prima di terminare i propri studi, ed è stato dimostrato come fattori quali i risultati accademici, il coinvolgimento dell’istituzione, il supporto sociale, il coinvolgimento sociale, il supporto finanziario e la selettività da parte dell’istituzione siano positivamente correlati alla *retention*. Nello specifico, I fattori più efficaci si sono rivelati essere gli obiettivi accademici, l’autoefficacia accademica e le abilità accademiche mentre, per quanto concerne la performance, seppure non forti, sono state trovate delle relazioni positive tra i GPA e i fattori analizzati. (pag. 274).

Il GPA pare essere influenzato anche da altri fattori di tipo psicosociale: Imlach et al. (2017) infatti nel loro studio hanno considerato efficaci fattori quali la famiglia, le amicizie, il tipo di vicinato, la presenza o meno di ansia e depressione.

Infine Clifton et al. (2008) hanno trovato che le *coping strategies* e il controllo sul proprio percorso accademico influenzano il successo accademico, calcolato con il GPA, sia di studenti che di studentesse. Nello specifico è stato notato come le *coping strategies* siano più importanti del 50% per i maschi rispetto alle femmine e come, d’altro canto, il percorso sul proprio percorso accademico sia il doppio più importante per le femmine che per i maschi (pag. 13).

La ricerca ha stabilito un forte nesso fra i fattori psicosociali ed il successo in ambito accademico (Lange et al., 2015; Fong et al., 2016). Il termine “psicosociale” fa riferimento agli elementi psicologici inseriti nel contesto sociale in cui l’individuo è calato, quei fattori che non dipendono da elementi cognitivi o di personalità intrinseci alla persona (Hojat et al., 1993; Lange et al., 2015).

La definizione di fattore psicosociale, e conseguentemente di predittore ovvero come la presenza di un determinato fattore predice il successo accademico, presenta alcune variabilità a seconda dell’ambito di studio che si voglia intraprendere. Nel caso della ricerca sul successo accademico Fong et al. (2016) nella loro meta analisi identificano 5 categorie psicosociali: 1) Attributions, 2) Self Regulation, 3) Anxiety, 4) Motivation, 5) Self Perceptions. A sua volta però Lange et al. (2015) identificano come determinanti nel successo accademico 3 fattori: *work personality, engagement e social support*. Risultano esserci quindi opinioni contrastanti e misurazioni diverse. Per esempio McKenzie e Schweitzer (2010) prendono in considerazione fattori come l’integrazione sociale all’interno dell’università, la soddisfazione riguardo l’università, la situazione finanziaria, l’orientamento verso il lavoro futuro e il supporto sociale constatando, in seguito, che, diversamente da quanto emerso dagli studi di Vincent Tinto (1975), l’integrazione sociale all’interno dell’università non sembra avere una correlazione diretta con il GPA. Allo stesso tempo, dal loro studio è emerso che pare non esserci una particolare correlazione tra la situazione finanziaria dello studente universitario e il successo accademico.

Altri studiosi invece, come Ting (2001) prendono in considerazione fattori diversi, ossia: l’idea di sé, lo sviluppo personale, gli obiettivi a lungo termine, la partecipazione ad attività extracurricolari, il servizio all’interno della comunità, esperienza in *leadership*. Questi criteri sono stati utilizzati nel loro questionario, affiancati ad un test scolastico attitudinale. Nel loro studio hanno dimostrato come i punteggi SAT, un’idea di sé positiva, l’esperienza in leadership e la preferenza per obiettivi a lungo termine si siano rivelati essere predittori del GPA del periodo autunnale (pag.77) e che risultati simili siano stati riscontrati anche in studenti frequentanti il semestre primaverile (pag. 78).

Infine Muñoz e Portes (2001) sembrano aver trovato correlazioni tra il successo accademico e altri fattori psicosociali, ossia: motivazione nel raggiungimento degli scopi, discriminazioni percepite, stato d’impiego dello studente, organizzazione del proprio tempo, rapporto con la

famiglia e variabili scolastiche e familiari. È da sottolineare, tuttavia, che questo studio non è stato condotto su studenti universitari ma su ragazzi frequentanti istituti superiori.

Questa ultima considerazione porta a porsi un'altra domanda, ossia se i voti ottenuti alle scuole superiori e la scelta delle scuole superiori abbiano un certo tipo di influenza sul successo accademico universitario.

Anche in questo caso le opinioni sono contrastanti: Power et al. (1987), come citato in McKenzie e Schweitzer (2001), ad esempio affermano che la correlazione tra i voti ottenuti nella scuola secondaria di secondo grado e il GPA ottenuto all'università sia di 0,5 (pag. 22) così come sembra avere un peso anche il voto ottenuto agli esami di accesso delle università (pag. 26). Similmente Cyrenne e Chan (2012) dimostrano come i voti ottenuti alle scuole superiori siano predittori del successo accademico in ambito universitario, focalizzando l'attenzione su come la scelta tra una scuola pubblica e una scuola privata faccia la differenza. Infatti hanno dimostrato come gli studenti in ambito anglosassone (questi dati si riferiscono al Canada) frequentanti una scuola privata abbiano, dopo 5 anni, un GPA Universitario più alto di .138 punti rispetto agli studenti frequentanti una scuola pubblica (pag. 531). Però gli stessi Cyrenne e Chan (2012) evidenziano come questo non sia l'unico fattore ma come l'abilità dei voti ottenuti alle scuole superiori di predire la performance universitaria comporti prendere in considerazione una rosa di fattori come il reddito medio del quartiere, l'esigenza finanziaria e il tipo di scuola (pag. 541).

Riferendosi al contesto scolastico italiano, profondamente diverso da quello canadese ed anglosassone, Checchi e Zollino nel loro lavoro "Struttura del sistema scolastico e selezione sociale" (2001) dimostrano come la scuola privata italiana non favorirebbe un maggior successo accademico rispetto alla scuola pubblica ma bensì il contrario: sebbene gli studenti universitari provenienti da una scuola superiore privata riportino un voto di maturità minore di quasi un punto rispetto agli studenti delle scuole pubbliche e nonostante la carriera universitaria di entrambi i gruppi di studenti sia simile in termini di esami superati, gli studenti provenienti da scuole superiori pubbliche ottengano, in termini di voto medio, risultati migliori. (pag. 16).

Vi sono alcune teorie che descrivono l'influenza dei fattori psicosociali nello sviluppo e nella formazione dell'individuo. Una delle teorie psicosociali più conosciute è la teoria di Erik Erikson (Lange et al. 2015): secondo tale teoria esistono infatti otto 8 stadi, o fasi, dello sviluppo psicosociale che ogni essere umano attraversa a partire dalla nascita fino al

raggiungimento della terza età. Ognuna di esse consiste nell'affrontare un conflitto interiore che porta l'individuo a dover compiere una scelta tra due possibili opzioni.

I nomi degli otto stadi presentano in ordine cronologico il dilemma che l'individuo dovrà affrontare, e sono: 1) Fiducia di base contro Sfiducia, 2) Autonomia contro Vergogna e dubbio, 3) Iniziativa contro Senso di colpa, 4) Industriosità contro inferiorità, 5) Identità contro Diffusione dell'identità, 6) Intimità contro Isolamento, 7) Generatività contro Stagnazione, 8) Integrità contro Disperazione.

Secondo la teoria di Erikson, nel caso in cui la persona riesca a superare, o meglio gestire, il conflitto come risultato avrà appreso una nuova abilità e potrà passare più facilmente allo stadio successivo. Chi invece non riuscisse ad affrontare il conflitto interiore passerebbe comunque allo stadio successivo, ma rimarrebbe all'interno del suo Io una lacuna da dover riempire e che influenzerà lo sviluppo delle altre fasi. Ciò tuttavia non significa che un conflitto si possa presentare solamente in uno stadio specifico o che non si possa ripresentare più, poiché queste scelte psicosociali si possono presentare nuovamente lungo tutto l'arco della vita.

Applicando Erickson al contesto universitario, è importante sottolineare come la maggioranza degli studenti universitari si trovi nello stadio chiamato Intimità contro isolamento e in quello di Identità contro Diffusione dell'identità (Robino & Foster, 2018) che comprendono gli individui che vanno dai 19 anni ai 25 circa. È possibile notare come, in particolare in questo stadio rispetto agli stadi precedenti e successivi, la socialità rappresenti un elemento importante. In particolare, lo studio di Robino e Foster (2018) ha analizzato in che modo gli stadi precedenti allo stadio psicosociale in cui si trova lo studente universitario abbiano un impatto sul suo benessere e di conseguenza sul suo successo accademico. A sostegno dello studio di Robino e Foster (2018) troviamo gli studi di Chow (2010), Conwell (2013) e Lewis e Myers (2010) e dimostrano come i 4 stadi precedenti (Fiducia di base contro Sfiducia, Autonomia contro Vergogna e dubbio, Iniziativa contro Senso di colpa, Industriosità contro inferiorità) quelli allo stadio in cui si trovano gli studenti universitari (Intimità contro isolamento, Identità contro Diffusione dell'identità), influenzano il loro benessere.

È proprio per tale motivo che la presenza di reti di supporto e di socialità diventano elementi fondamentali durante gli anni di vita accademica. King e Ganotice (2014) utilizzando il modello di Anderman (1999) hanno dimostrato come il supporto da parte di genitori, insegnanti e coetanei promuova il raggiungimento di obiettivi in ambito accademico e ad

acquisire maggiore sicurezza e capacità di padroneggiare il percorso accademico (*mastery goals*) (pag. 751).

Inoltre, sebbene lo studio sia svolto in larga parte individualmente, l'università è in realtà un ambiente sociale, in cui il singolo studente interagisce con professori e compagni. In particolare, questi ultimi possono entrare a far parte della rete di supporto a cui si faceva riferimento pocanzi. Basti pensare ai benefici che apporta la metodologia didattica del *peer tutoring*. McMaster (2006) citando Fuchs et al. (1994) parla di come sia stato dimostrato che le *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS) incrementino l'abilità di lettura di tutti i tipi di studenti, inclusi gli studenti con disabilità (pag.7).

In aggiunta, è stato dimostrato come il *peer tutoring* non favorisca solo le prestazioni accademiche ma anche le prestazioni sociali, le quali a loro volta hanno una ricaduta sulle abilità necessarie a raggiungere il successo accademico. Infatti, come sostengono Mynard e Almarzoqui (2006) citando Beasley (1997), i programmi di *peer tutoring*, oltre a portare ad un miglioramento nella lingua inglese e ad uno sviluppo delle abilità cognitive, assistono gli studenti ad ambientarsi nell'ambiente universitario e a sviluppare abilità di apprendimento più autonomamente (pag.14). Per di più, citando Kalkowski (1995) e Beasley (1997), sempre Mynard e Almarqi (2006) spiegano come i benefici del peer tutoring non si limitino solamente ai *tutees*, ma che essi beneficino anche i tutor: i benefici infatti includono lo sviluppo di opportunità di creare reti sociali, stringere nuove amicizie, aumentare la sicurezza di sé stessi e aumentare l'autostima (pag. 14)

1.3 I predittori demografici

I fattori psicosociali non sono gli unici a influenzare il rendimento degli studenti universitari poiché hanno un peso anche i fattori demografici come l'età, il sesso, il *background* familiare, come le occupazioni e i livelli di istruzione dei genitori e l'estrazione socio-culturale. Alcuni autori che attribuiscono ai fattori demografici il successo accademico sono Imlach et al. (2017), i quali hanno notato una correlazione positiva tra età, genere e tipo di educazione avuta precedentemente all'iscrizione all'università e successo accademico (pag. 6), e Dixon et al. (2016), i quali hanno notato come il sesso, lo status socioeconomico e l'età apportino, seppur minimo, un contributo nel predire il successo accademico (pag. 72).

Età

Hayden et al., (2016) nella loro revisione di letteratura hanno raccolto un considerevole numero di articoli con l'intento di capire se gli studenti universitari di infermieristica considerati più "maturi" avessero più o meno successo dal punto di vista accademico: "*eight out of 12 studies that examined the relationship between age and academic performance found that mature age nursing students perform better academically*" (pag. 133). Hayden et al. (2016) interpretano questo dato secondo dei "key factor" che andrebbero a bilanciare negli studenti maturi le difficoltà nel gestire gli impegni famiglia e il lavoro con lo studio universitario. Tali "key factor" sarebbero un maggior supporto da parte dei pari, della famiglia e del personale universitario. A tali fattori (denominati estrinseci) si assocerebbero degli altri fattori (intrinseci) come la motivazione, una maggiore volontà e nella autoriflessività acquisita con l'esperienza.

Gli autori però mettono in evidenza che i risultati risentono della opacità della definizione di "studenti maturi" e nella stessa definizione di "successo accademico". (pag.133-134).

Difatti secondo McKenzie & Schweitzer (2010) non sembra esserci alcuna correlazione particolare tra età e successo accademico o che perlomeno gli studi sono contraddittori.

Invece la revisione di Lyn (2016) concorda in parte con le considerazioni di Hayden et al. (2016) apportando delle interessanti considerazioni su come i fattori ostacolanti di natura familiare e lavorativa sarebbero particolarmente più gravosi per le donne adulte: "*family responsibilities and commitments with the demands of academia would create more barriers and challenges to academic success for the nontraditional female students*" (pag. 121). Inoltre i risultati evidenziano l'importanza del supporto da parte dei membri accademici, dei pari e della famiglia nel raggiungimento del successo accademico, intenso anche come solo completamento degli studi.

Genere

Alcuni autori si sono domandati se il genere abbia o meno delle ricadute sul successo accademico e sono stati trovati dei risultati anche in questo caso contrastanti.

Clifton et al. (2008). nel loro lavoro "*Gender, Psychosocial Dispositions, and the Academic Achievement of College Students*", hanno trovato numerose differenze tra maschi e femmine dal punto di vista psicosociale e dal punto di vista del successo accademico (pag. 699).Bahar (2010) invece sembra avere un'opinione più netta, affermando come la variabile più affidabile di tutte nel predire il successo accademico sia proprio il genere e aggiungendo come diversi studi abbiano dimostrato che sia il genere femminile ad avere più successo dal punto di vista

accademico. Secondo Bahar (2010) infatti questa differenza potrebbe essere dovuta dal fatto che maschi e femmine abbiano diverse aspettative poste su di loro e che siano influenti anche i diversi tipi di attività extrascolastiche svolte (pag. 3804).

McKenzie & Schweitze (2010) nel loro studio affermano di non aver trovato differenze tra i due sessi in termini di GPA ottenuti (pag. 27) mentre Vaez e Laflamme (2008) nel loro studio longitudinale su studenti svedesi, affermano il contrario, affermando che l'età, il genere e anche la durata degli studi abbiano un impatto sulla performance accademica e di come gli studenti di sesso maschile, gli studenti più giovani e gli studenti iscritti a percorsi di studio più lunghi, completino gli studenti in numero minore rispetto alle studentesse, agli studenti più maturi e rispetto agli studenti che frequentano corsi più corti. (pag. 191).

Nel paragrafo precedente abbiamo visto come il fattore genere influenzi molto le *performance* delle studentesse adulta (Lyn 2018) soprattutto in termini di impegni familiari (ad esempio *child care*).

Il background familiare:

Infine il *background* familiare è stato dimostrato essere un altro fattore predittivo del successo accademico (Gooding, 2001).

Buchmanne e DiPrete (2006) ad esempio oltre ad aver posto l'attenzione sull'importanza che ha il *background* familiare riguardo al fenomeno che vede le donne favorite nel completare gli studi del *college*, hanno rilevato come la vulnerabilità di ragazzi sia dovuta da ambienti familiari con padri assenti o con un basso livello di istruzione, di come questo influenzi negativamente il loro livello di istruzione e infine di come questo fenomeno sia in aumento (pag. 534).

Inoltre Kim (2014) nella sua metanalisi giunge alla conclusione che il *background* familiare, se unito con l'autoefficacia accademica, influenzi la carriera e le aspettative di successo dello studente (pag. 403). Inoltre evidenzia come il *background* finanziario della famiglia sia particolarmente influente in questa dinamica.

Weiser e Riggio (2010) nel loro studio hanno riscontrato che fattori come le qualità della famiglia, incluse la qualità del rapporto con le madri, le aspirazioni educative genitoriali e il coinvolgimento genitoriale predicano il successo accademico (pag. 376).

2. EMOZIONI E SUCCESSO ACCADEMICO

INTRODUZIONE

In questo capitolo verrà prestata attenzione alle emozioni e al ruolo che giocano per uno studente. Le emozioni sono un elemento che non può essere sottovalutato quando si parla di apprendimento e, soprattutto, di acquisizione. Vi è infatti una differenza tra questi due termini: come spiega Balboni (2015), mentre l'apprendimento è descritto come "un processo razionale" e una "competenza provvisoria" l'acquisizione è invece "un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine" (pag. 47).

Attraverso le epoche e i diversi metodi e approcci didattici anche lo studio delle emozioni ha subito una propria evoluzione parallelamente allo sviluppo della didattica. Per comprendere lo sviluppo dello studio delle emozioni è necessario quindi rivolgere la nostra attenzione al protagonista, ossia lo studente: egli infatti fino agli anni 'Ottanta circa veniva considerato come una tabula rasa o un vaso da riempire con nozioni e conoscenze (Balboni, 2015). Da questa visione si può evincere come durante una normale lezione lo studente non potesse essere visto nella sua individualità, con le proprie caratteristiche. Con gli anni lo studente ha avuto un ruolo sempre più centrale nel contesto di apprendimento: basti pensare alla nascita dell'approccio comunicativo, il quale promuove l'autonomia e la centralità dello studente nel suo percorso di apprendimento (Balboni, 2015, pag. 36).

Con il tempo quindi sono state sviluppate teorie e concetti incentrati sullo studente e la sua sfera personale come ad esempio la teoria dei tipi di intelligenza, e i concetti di filtro affettivo e di motivazione, i quali verranno descritti in seguito.

2.1 Emozioni

Innanzitutto, le emozioni "sono processi emergenti in funzione dell'organismo e degli accadimenti all'interno di un dato contesto" (Legrenzi, 2014) e si suddividono in emozioni di base, ossia gioia, tristezza, rabbia, disgusto, paura e sorpresa quali sono dette uniche e universali, che poi si ramificano in emozioni subordinate. Ad esempio fanno parte dell'emozione collera, come detto da Legrenzi (2014), irritazione, agitazione, frustrazione, fastidio, rabbia, furore, ferocia, vendetta, risentimento e furia. Esse vengono attivate da una serie di cause, che sono solitamente difficili da individuare, e Legrenzi (2014) suddivide le emozioni scatenate in: Emozioni come adattamento all'ambiente del Pleistocene, Emozioni

come interruzione e priorità, Emozioni come predisposizione all'azione ed infine Emozioni come legami interpersonali.

Legrenzi (2014) riassume quindi le diverse teorie circa l'insorgenza delle emozioni: vi è una prospettiva evuzionistica (Emozioni come adattamento all'ambiente del Pleistocene) secondo cui le emozioni esisterebbero in modo tale da assicurare la sopravvivenza della specie: secondo la Teoria della Valutazione, o *Appraisal Theory*, l'input viene sottoposto ad una valutazione, o *appraisal*, e viene quindi esaminato dal nostro cervello. Le emozioni possono essere quindi definite come un risultato delle valutazioni che abbiamo compiuto sul mondo intorno a noi e Mayer, Salovey e Caruso (2004) spiegano che il modo in cui noi reagiamo alla realtà circostante è espresso in modo tale che sia compreso dai membri della nostra stessa specie come una sorta di linguaggio comune e che la stessa cosa accada nel resto dei mammiferi, i quali come noi sono in grado di processare le informazioni emozionali. Le emozioni sono infatti essenziali da un punto di vista adattivo e Smith e Lazarus (1990) sostengono come esse siano importanti per la nostra sopravvivenza e di come ogni emozione esprima una valutazione da parte di una persona circa la relazione tra essa e l'ambiente circostante (pag. 611).

In seguito Legrenzi (2014) presenta la teoria di Damasio (2003) secondo cui le emozioni consisterebbero in una sorta di segnale di allerta del nostro organismo (Emozioni come interruzione e priorità): secondo questa prospettiva quindi le emozioni ci permetterebbero di rispondere prontamente all'input con un'emozione positiva o negativa ed, essendo dei segnali, avrebbero una funzione prettamente di controllo.

Secondo la terza teoria le emozioni ci spingerebbero ad agire (Emozioni come predisposizione all'azione). Questa visione è opposta alla visione precedente poiché vede le emozioni come responsabili del nostro allontanarci o avvicinarci figurativamente e fisicamente verso qualcosa e grande importanza è data alla valutazione dell'evento: se un evento è etichettato come negativo l'emozione provata sarà negativa e l'individuo si allontanerà dall'evento, come ad esempio nella "*flight or fight response*".

Infine Legrenzi (2014) spiega come le emozioni siano fondamentali per la natura sociale dell'uomo (Emozioni come legami interpersonali) poiché ci permettono di creare, mantenere o rompere una relazione con un'altra persona. Legrenzi (2014) cita infatti Taguey e Fischer (1995) nello spiegare che le emozioni più complesse chiamate "*emozioni autoconsapevoli*" quali, ad esempio, la vergogna e l'imbarazzo, siano nate proprio da questa forte componente sociale dell'essere umano.

Le emozioni presentano tre componenti. Una componente fisiologica, una componente espressivo-motoria e una componente cognitiva.

La componente fisiologica

Secondo Ekman (1992) le emozioni primarie si contraddistinguono dalle altre emozioni per due fattori quali le espressioni facciali universalmente riconosciute e gli aspetti fisiologici, come l'attività del sistema nervoso autonomo.

Riguardo al sistema nervoso autonomo (SNA), Ekman et al. (1983) hanno dimostrato come l'attività del SNA non sia generalizzata ma che, al contrario, sia specifica da emozione a emozione. Nel loro esperimento infatti Ekman et al. (1983) hanno scelto 6 emozioni (sorpresa, disgusto, tristezza, felicità, rabbia e paura) rilevando che il battito cardiaco aumentava maggiormente durante rabbia e paura e che le temperature delle dita aumentavano maggiormente durante l'emozione rabbia rispetto all'emozione felicità. (pag. 1209). Inoltre, gli studiosi hanno trovato delle differenze tra l'attività del SNA nelle emozioni negative, quali paura e rabbia, e l'attività durante l'emozione positiva, ossia felicità.

Quando si è felici infatti il battito cardiaco rallenta, così come nelle emozioni di disgusto e sorpresa, mentre accelera quando si provano emozioni di rabbia, paura e tristezza. In particolare vi è un'ulteriore distinzione tra queste ultime tre emozioni: quando la temperatura della pelle aumenta si parla di rabbia mentre quando si abbassa si parla di paura o tristezza (pag. 1209). Lo studio ha anche dimostrato come esistano delle differenze a livello di sistema nervoso autonomo tra le 4 emozioni negative studiate (paura, tristezza, rabbia e disgusto) dimostrando quindi che esistano dei *pattern* specifici per le emozioni analizzate e di come quindi ci siano delle differenze non solo tra emozioni positive ed emozioni negative, ma anche tra emozioni dello stesso gruppo. (pag. 2010).

Un'altra componente fisiologica è il sistema nervoso centrale. Boccignone e Faschi (2010) spiegano che, nell'ambito della neurologia, l'ipotesi più rilevante appartenga allo studioso Papez. Egli infatti ha elaborato una teoria secondo cui il sistema limbico, appartenente al sistema nervoso centrale (SNC), sia responsabile delle emozioni. Il sistema limbico è composto da talamo, ipotalamo, ippocampo, corteccia cingolata e amigdala e quest'ultima, in particolare, gioca un ruolo fondamentale nelle emozioni: LeDoux (2007) spiega infatti come dall'amigdala nascano le nostre risposte emotive immediate, come quelle della paura e

dell'aggressività, con le risposte fisiologiche associate ad esse (pag. R870) e di come siano state svolte un gran numero di ricerche circa il suo ruolo nel processare le gratificazioni e nell' usarle al fine di motivare e rinforzare un determinato comportamento (R873).

Il sistema nervoso è strettamente legato al sistema endocrino. In particolare, la regione dell'ipotalamo rappresenta il punto di incontro tra questi due sistemi: esso, tramite i suoi ormoni, contribuisce allo svolgimento di numerose funzioni come mangiare e bere, di funzioni sessuali e comportamentali, della pressione sanguigna, del battito cardiaco, del mantenimento della temperatura corporea, del ciclo sonno-veglia e degli stati emozionali (Hiller-Sturmhöfel e Bartke, 1998, pag. 157).

Il sistema endocrino è inoltre responsabile della produzione di diversi ormoni, fra cui l'adrenalina, la noradrenalina e il cortisolo, provenienti dalle ghiandole surrenali. L'adrenalina e la noradrenalina nello specifico vengono prodotte nel midollo surrenale e vengono rilasciate nell'organismo durante la *fight or flight response* (Hiller-Sturmhöfel e Bartke, 1998, pag. 158) mentre il cortisolo viene prodotto dalla corteccia surrenale con il compito di proteggere il nostro corpo da fattori che sottopongono il nostro corpo a tensioni di vario genere, come lo *stress* (Hiller-Sturmhöfel e Bartke, 1998, pag. 159).

Componente emotivo-motoria

Le emozioni vengono espresse principalmente tramite le espressioni facciali e il corpo e studiosi come Ekman, Darwin e Damasio hanno dimostrato come esistano delle espressioni facciali universali, collegate alle emozioni primarie. Dagli studi di Ekman è emerso infatti che il nostro volto è in grado di dare origine a oltre 7000 configurazioni espressive che possono in seguito generare diverse espressioni facciali e che l'espressione facciale delle emozioni primarie, delle quali si parlerà in seguito, è unica e condivisa da più culture: ciò è stato verificato da uno studio condotto da Ekman, Sorenson e Friesen nell'anno 1969 in cui è stata notata la presenza di elementi pan-culturali in paesi quali la Nuova Guinea, Il Giappone, il Borneo, il Brasile e Gli Stati Uniti d'America.

Tuttavia, nonostante esistano delle espressioni facciali comuni universalmente, non tutte le culture dimostrano le proprie emozioni allo stesso modo. In uno studio Ekman et al. (1992) ha comparato le espressioni spontanee tra un gruppo di americani e giapponesi riprendendo ogni singolo partecipante durante la visione di un film da solo e con altre persone presenti. Da questo esperimento è stato notato come, sebbene la teoria sull'universalità delle espressioni fosse confermata ed entrambi i gruppi non differissero in termini di espressioni facciali

generate durante le visioni del film, fossero emerse delle differenze culturali nel momento in cui assieme al soggetto era presente una figura autorevole: in quel caso il soggetto giapponese mascherava le emozioni negative quando vedeva il film in sua presenza mentre il soggetto americano no (pag. 63).

Un altro fattore facente parte della componente emotivo-motoria è l'uso del corpo, il che equivale anche all'utilizzo di gesti. Attraverso l'osservazione del corpo è infatti più facile comprendere l'emozione che l'altro sta provando. A sostegno di ciò Melzer et al. (2019) e Shafir et al. (2016) hanno dimostrato come l'utilizzo di determinati movimenti contribuissero a sollecitare o ad arricchire le emozioni espresse tramite il corpo.

Componente cognitiva

La componente cognitiva delle emozioni è descritta da Clore e Ortony (2000) come delle rappresentazioni, conscie o non conscie, di uno o più aspetti che per la persona e il suo mondo sono significativi a livello emotivo (pag. 24). La cognizione, la quale fa riferimento a processi come l'organizzazione, la memoria, il linguaggio, la memoria e il *problem solving* (Pessoa, 2008, p. 149), è strettamente legata alle emozioni e il loro rapporto è frutto di una serie di influenze culturali. Infatti Mayer et al. (2004), citando Payne (1986), Solomon (2000), Reddy (2001) e Mayer et al. (2000) ripercorrono alcune delle tappe che hanno portato all'idea del rapporto tra emozione e cognizione che abbiamo oggi: nell'Antica Grecia si pensava che la ragione fosse superiore all'emozione, durante il Sentimentalismo Europeo che la conoscenza fosse innata, pura ed emozionale mentre durante il Romanticismo ci si è concentrati sull'espressione emotiva nell'arte, per poi arrivare all'instabilità politica degli anni Sessanta in cui si è arrivati ad un equilibrio tra la ragione e il sentimento (pag. 198).

Il rapporto tra cognizione ed emozioni può essere notato in specifiche aree del cervello. Phelps (2006) nel suo studio spiega come l'amigdala sia il luogo dove avvengono processi cognitivi ed emotivi che coinvolgono l'*emotional learning*, la memoria, l'attenzione, la percezione, il processo degli stimoli sociali e, infine, le risposte emotive mentre Pessoa (2000) spiega come nella corteccia prefrontale laterale e nella corteccia prefrontale dorsolaterale sia possibile osservare l'effetto che hanno le emozioni e i processi cognitivi nell'inibizione dei comportamenti e nella memoria di lavoro (pag. 150).

Infine Lazarus (1982) sostiene come sia proprio la cognizione a dare luogo a emozioni più complesse come l'indignazione e il senso di colpa (pag. 1023) e sottolinea come il concetto di

cognizione non equivalga al concetto di razionalità. A prova di ciò egli spiega come infatti la valutazione cognitiva che svolgiamo verso l'ambiente circostante non possa essere sempre corretta e riflettere la realtà ma che possa, difatti, essere fallace e distorcerla (pag. 1022).

2.2 Emozioni primarie e secondarie

Le definizioni di emozioni primarie e secondarie riscontrate pur essendo simili presentano tuttavia delle differenze.

Secondo il dizionario APA (<https://dictionary.apa.org/>) un'emozione primaria, o emozione di base, è una delle emozioni di base che sono solitamente manifestate e riconosciute universalmente e che spesso coincidono con le emozioni di paura, rabbia, gioia, tristezza, disgusto, disprezzo e sorpresa ma che tale lista alcuni studiosi aggiungano anche vergogna, timidezza e senso di colpa. Becker-Asano e Wachsmuth (2008) riprendono invece la prospettiva di Damasio, figura di spicco nell'ambito delle emozioni, spiegando che secondo lo studioso le emozioni primarie sono emozioni innate sviluppatasi durante la filogenesi e atte a supportare risposte comportamentali veloci e reattive nel caso di un pericolo immediato, come ad esempio quando si tratta delle risposte *fight or flight*. (pag. 4).

Un'emozione secondaria è invece, sempre secondo il dizionario APA (<https://dictionary.apa.org/>), un tipo di emozione che, al contrario, non è riconosciuta o manifestata universalmente da cultura a cultura. Alcuni esempi di emozione secondaria sono l'orgoglio, l'invidia, la frustrazione e la gelosia. Esse sono ipotizzate di nascere da processi cognitivi più complessi e sono definite da Becker-Asano e Wachsmuth (2008), sempre citando gli studi di Damasio, come delle emozioni "*adulte*" (pag. 4). Becker-Asano e Wachsmuth (2008) poi forniscono una propria definizione distinguendo innanzitutto l'umore dall'emozione: quest'ultima infatti ha una durata significativamente più breve dell'umore, che invece dura più tempo. Secondo gli studiosi un'emozione di tipo primario differisce da un'emozione di tipo secondario perché quest'ultime sono più complesse e, inoltre, molto più dipendenti dal contesto e dalla situazione. Perlopiù, le emozioni secondarie sarebbero più dipendenti dalle abilità cognitive dell'individuo e, nella loro manifestazione, possono essere talvolta accompagnate dalle espressioni facciali legate alle emozioni primarie (pag. 6).

2.3 Modelli di spiegazione delle emozioni

Esistono due teorie fondamentali e contrapposte che rappresentano la base dello studio delle emozioni, ossia la Teoria di James-Lange e la Teoria di Cannon e Bard.

La Teoria di James-Lange, nata nell'anno 1884, sostiene che le emozioni derivino dai cambiamenti fisiologici del nostro corpo. Levenson (2019) spiega che il fondamento di questa teoria è il fatto che le emozioni che proviamo provengano dalle aree più periferiche del corpo sotto forma di risposte fisiologiche, come ad esempio un battito cardiaco accelerato, e spiega come queste siano una risposta agli eventi che ci circondano e agli stimoli interni al nostro corpo (pag. 1): secondo questa teoria, quindi, il modo in cui reagiamo fisiologicamente ad uno stimolo ci spiegherebbe che tipo di emozione stiamo provando (Dalglish et al., 2009, p. 355). Difatti, James e Lange basarono la loro teoria sugli studi del sistema circolatorio e del sistema nervoso dell'Ottocento rielaborando poi la loro teoria, che vede le viscere del corpo umano come luogo d'origine delle emozioni (Pribram e Melges, 1969, pag. 319). Nello specifico, Pribram e Melges (1969) spiegano che secondo Lang, il centro delle emozioni fosse il centro vasomotore (pag. 10), locato nel cervello e responsabile della pressione sanguigna corporea.

Cannon si oppone fortemente alla teoria di James Lang e in "*The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory*" (1927) sostiene come le emozioni non nascano dai processi fisiologici e di come, invece, le emozioni nascano dai centri subcorticali, nello specifico dal talamo, azionando, in seguito, i processi fisiologici. Difatti Cannon (1927) spiega che quando proviamo un'emozione una situazione esterna stimola i ricettori corporei i quali trasmettono impulsi verso la corteccia. In seguito vengono stimolati i processi talamici e i neuroni talamici vengono attivati per innervare le viscere, i muscoli e anche vie afferenti verso la corteccia. In questo modo, secondo la teoria, i cambiamenti corporei avvengono quasi in concomitanza con l'esperienza emotiva (pag. 582).

Ciò che sappiamo oggi è che le emozioni sono strettamente legate alle circostanze nelle quali vengono attivate, chiamate *antecedenti emotigeni* (Legrenzi, 2014). L'emozione infatti subisce un processo di valutazione suddiviso in valutazione primaria e valutazione secondaria, le quali studiano in che quantità e in che modalità l'evento che sta accadendo ha a che fare con l'individuo. In seguito questo sistema valuta, attraverso un processo chiamato *coping*, le diverse opzioni che possano permettere all'individuo di affrontare al meglio la situazione per, infine, gestire la situazione emotigena (processo di congruenza motivazionale). Legrenzi (2014) infatti fa riferimento alla teoria dello studioso Klaus Scherer, il quale descrive il

processo di valutazione dello stimolo come una sequenza lineare di controlli della valutazione dello stimolo, chiamata CVS, che segue un ordine di tipo progressivo. L'evento viene quindi analizzato secondo alcuni criteri ossia: novità, piacevolezza/spiacevolezza intrinseca, pertinenza dello stimolo per i bisogni, gli scopi dell'organismo e capacità di far fronte allo stimolo e infine la conformità con le norme sociali e con l'immagine di sé. Ad esempio uno studente durante un ascolto di una canzone spagnola durante la lezione di lingua valuterà se conosce o meno la canzone e se corrisponde alle sue aspettative (novità) se gli piace oppure no (pertinenza dello stimolo per i bisogni e gli scopi dell'organismo) e se l'ascolto della canzone ritiene sia attinente o meno con quello che gli vuole imparare (pertinenza dello stimolo per i bisogni e gli scopi dell'organismo). In seguito il ragazzo reagirà con un'emozione (coping) e valuterà se la sua reazione alla canzone sia stata adeguata o meno in classe (conformità con le norme sociali e con l'immagine di sé).

Lo stretto legame tra emozione e cognizione può essere notato anche nel cosiddetto filtro affettivo. Uno dei primi studiosi che ha ipotizzato l'esistenza del filtro affettivo è stato Krashen, il quale nella sua teoria sull'acquisizione e l'apprendimento di una seconda lingua si rifà alla teoria di Dulay e Burt del 1977.

Come spiega Balboni (2015) esso non è un fenomeno concreto che può essere percepito tramite i cinque sensi ma è un concetto astratto creato per poter spiegare nel migliore dei modi la relazione tra le emozioni degli studenti con la memorizzazione e con, di conseguenza, l'apprendimento e l'acquisizione: infatti, tra lo studente e l'obiettivo - che può essere ad esempio l'imparare una poesia a memoria, l'espone la propria parte per un lavoro di gruppo, l'affrontare un esame o l'acquisizione di una determinata competenza pratica - vi può essere o non vi può essere un filtro, una sorta di velo immaginario, che se presente è in grado di ostacolare, se non impedire, il raggiungimento dell'obiettivo. La ragione di ciò risiede nell'organismo, nello specifico dalla reazione che esegue l'organismo al contatto con un evento esterno: come spiegato da Balboni (2015), nel caso l'evento sia valutato come minaccioso, l'organismo rilascerà uno steroide che bloccherà l'effetto della noradrenalina, la quale è un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, portando l'amigdala, definita da Balboni come una "ghiandola emotiva" (pag. 81) e l'ippocampo, una ghiandola fondamentale per la memorizzazione, in contrasto tra loro. Sempre parlando di memorizzazione, per uno studente un evento minaccioso può coincidere con un ampio numero di eventi come ad esempio il memorizzare una materia per la quale non si ritiene di essere portati, o il preparare

un'esposizione davanti a tutta la classe o il tentare nuovamente un esame dopo averlo fallito altre volte.

Nel caso invece in cui l'evento venga valutato dall'organismo come favorevole, l'organismo rilascerà dei neurotrasmettitori, fra cui la noradrenalina, in modo tale che l'input venga non solo recepito ma anche fatto proprio.

2.4 Sviluppo delle emozioni

Schaffer e Kipp (2015) nel loro libro ci illustrano le diverse fasi dello sviluppo delle emozioni.

Già a partire dalla nascita il neonato prova le emozioni di appagamento, disgusto, angoscia e interesse e a partire dal secondo mese appare già il sorriso sociale, ossia un sorriso in risposta ad uno stimolo di tipo sociale (APA Dictionary, 2023 <https://dictionary.apa.org/>), una delle prime tappe fondamentali nello sviluppo del bambino. In seguito, nel lasso di tempo che va dai 2 ai 7 mesi dalla nascita i neonati sviluppano rabbia, paura, gioia, tristezza e sorpresa e, a partire dal primo anno di vita fino ai 2 anni, il bambino sviluppa in seguito emozioni più complesse quali imbarazzo, colpa, invidia, vergogna e orgoglio.

La comparsa di quest'ultime emozioni dimostra che il bambino ha iniziato a sviluppare il senso di sé e l'abilità di comprendere le regole e gli standard per giudicare la propria condotta. Queste ultime emozioni sono soprannominate "*emozioni autovalutative*" e il ruolo dei genitori in questa fase è di fondamentale importanza poiché ne influenzano la loro esperienza e la loro espressione (pag. 406). Ciò significa che il genitore sarà un modello di come il bambino dovrà sentirsi in svariate situazioni ma, soprattutto, il genitore dovrà insegnargli *come* affrontare le emozioni, soprattutto quelle negative come il senso di colpa, la vergogna, la tristezza e la rabbia.

Difatti una competenza essenziale da imparare per ogni essere umano è l'autoregolazione delle emozioni. L'autoregolazione emotiva consiste nell'utilizzo di strategie per gestire le emozioni o per regolare l'eccitazione emotiva ad un livello di intensità consono alla situazione (pag. 408) e questo processo procede per gradi: mentre alla nascita il bambino non è in grado di, ad esempio, calmarsi autonomamente nel caso in cui si sia spaventato e abbia, quindi, bisogno del genitore che lo culli, in seguito il bambino, attraverso l'aiuto e l'esempio non solo dei genitori ma anche dei propri coetanei e di altri adulti, come le maestre, imparerà ad esempio che per affrontare la paura del buio può aiutare dormire con la propria coperta preferita o che se si è arrabbiati una soluzione può essere quella di parlarne con un amico.

Tuttavia, per fare ciò è importante che il bambino sappia prima di tutto riconoscere che tipo di emozione sta provando e comprenderla e i primi passi di questo processo vengono compiuti già prima del compimento del primo anno di vita: Soken e Pick (1999) spiegano come già dal settimo mese di vita i bambini sappiano discriminare le espressioni facciali sia positive che negative (pag. 1279).

Dopo aver imparato a riconoscere e comprendere le emozioni il bambino potrà riuscire a sviluppare l'empatia, la quale può essere descritta come la capacità di provare le stesse emozioni che sta vivendo qualcun altro (Schaffer e Kipp, 2015, pag. 411) o come il capire una persona tramite il suo quadro di riferimento piuttosto che con il nostro o sperimentando indirettamente i sentimenti, le percezioni e i pensieri di quella persona (APA Dictionary, <https://dictionary.apa.org/>). Una componente fondamentale per lo sviluppo dell'empatia e una delle pietre miliari dello sviluppo del bambino è la Teoria della mente: essa è presente quando il bambino comprende che le persone attorno a lui, come i genitori, i fratelli, i compagni di classe e via dicendo, posseggono anche loro delle emozioni, delle idee, delle opinioni o dei desideri che non coincidono con i propri (APA Dictionary, <https://dictionary.apa.org/>) ed è descritta da Legrenzi (2014) come la “capacità di riflettere e di ipotizzare gli stati mentali (credenze, intenzioni, emozioni ecc.) delle altre persone (« leggere » la mente altrui)” (pag. 223).

2.5 Motivazione e ruolo nello studio

Un elemento che favorisce l'assenza del filtro affettivo e un conseguente rilascio di noradrenalina è la motivazione, la quale può essere descritta metaforicamente come il fuoco che scalda l'acqua, l'apprendimento, dentro la pentola, che è lo studente. Questa motivazione-fuoco è ciò che spinge ognuno di noi ad agire. Formalmente la definizione di motivazione ci è fornita da Legrenzi (2014), il quale descrive la motivazione come un “processo di attivazione dell'organismo per la realizzazione di un determinato scopo in relazione alle condizioni ambientali” (pag. 165). Come si può notare si parla di scopi, cioè di qualcosa che punta verso il futuro, in relazione a delle condizioni ambientali preesistenti, nel qui ed ora. Ciò di cui abbiamo bisogno è quindi di lavorare con gli strumenti che si hanno nel presente per ottenere qualcosa in un futuro che può essere vicino o lontano.

Tuttavia, le motivazioni che spingono un determinato individuo ad agire per raggiungere uno scopo sono diverse, e nonostante più individui possano essersi posti lo stesso obiettivo, le

motivazioni possono differire da persona a persona. Infatti, secondo Balboni (2015), le ragioni che ci spingono ad agire si possono riassumere in tre macroaree e cioè il bisogno, il dovere e il piacere (pag. 83).

Il bisogno coincide con una carenza ed è solitamente associato con i bisogni primari dell'essere umano, come il bisogno di cibo e di acqua. Abraham Maslow negli anni Cinquanta ha tuttavia ampliato il concetto di bisogno, creando una piramide alla cui base sono presenti i bisogni fisiologici, poi salendo verso la punta sono presenti rispettivamente i bisogni di sicurezza, di appartenenza, di stima e, infine, i bisogni di autorealizzazione.

Anche nell'ambito scolastico uno studente può avvertire il bisogno di imparare determinati concetti e/o abilità che lo possano poi aiutare a raggiungere i suoi obiettivi, come nel caso di uno studente straniero che necessita di imparare l'italiano per integrarsi. Tuttavia, spesso gli studenti studiano una determinata materia non perché sentono il bisogno di studiarla ma perché devono studiarla. Ad esempio, uno studente frequentante un liceo linguistico potrebbe non sentire il bisogno di studiare materie come la chimica e la fisica ma le studierà perché fanno parte del suo percorso scolastico. Questo però probabilmente non porterà lo studente ad acquisire i concetti, ma solo ad apprenderli per un periodo di tempo limitato.

Invece ciò che porta uno studente ad acquisire un determinato concetto o una determinata competenza è il concetto di piacere, che nell'ambito didattico è di fondamentale importanza. Uno studente può provare piacere verso una determinata materia o perché gli piace oppure perché l'insegnante l'ha resa piacevole. Nel primo caso, lo studente è già motivato a studiare la materia perché la materia in questione presenta delle caratteristiche che la rendono più congeniale allo studente. Ad esempio uno studente a cui piace la matematica potrebbe essere motivato a studiarla perché sa che è una materia che lo avvicina al suo sogno di diventare medico, oppure uno studente potrebbe studiare la lingua spagnola perché sogna di vivere in Argentina, oppure un altro ancora potrebbe studiare il coreano perché è determinato a imparare le canzoni del suo gruppo pop coreano preferito o, infine, ad uno studente potrebbe piacere il disegno tecnico semplicemente perché presenta un talento innato in tale materia. È importante sottolineare come in tutti questi casi vi sia una forte componente emotiva: ciò che viene fatto muove qualcosa nello studente. Spesso però il piacere di studiare deve essere costruito ed è in questo caso che l'insegnante può rendere piacevole una materia. Anche in questo caso lo studente rimane al centro dell'azione dell'insegnante, il quale deve adattare le sue lezioni-input affinché vengano recepite e interiorizzate dallo studente. Infatti Balboni (2015) spiega come al giorno d'oggi l'insegnante non sia più un "maestro onnisciente e

onnipotente della tradizione ma una figura di servizio, un professionista che *iter parat tutum*, che funge da punto di riferimento ma senza acquisire, se possibile, un ruolo autoreferenziale” (pag. 106).

Nonostante ciò, facendo riferimento alla metafora iniziale, dopo aver creato un fuoco (la motivazione) è necessario che quest’ultimo non muoia e per far sì che non si spenga è necessario alimentarlo. Questo pensiero parte dal presupposto che la motivazione non sia una caratteristica che lo studente può o avere o non avere ma che essa possieda una certa dinamicità. Questo concetto è meglio spiegato da Linnenbrink e Pintrich (2002). Infatti secondo gli studiosi:

One of the most important assumptions of social cognitive models of motivation is that motivation is a dynamic, multifaceted phenomenon that contrasts with the quantitative view taken by traditional models of motivation. In other words, these newer social cognitive models do not assume that students are either “motivated” or “not motivated” or that student motivation can be characterized in some quantitative manner between two endpoints on a single continuum. Rather, social cognitive models stress that students can be motivated in multiple ways and the important issue is understanding how and why students are motivated for school achievement. This change in focus implies that teachers or school psychologists should not label students as “motivated” or “not motivated” in some global fashion (pag. 313).

È quindi necessario porre maggiore attenzione a come sfruttare al meglio l’aspetto emozionale degli studenti in modo tale da accompagnarli verso l’acquisizione.

2.6 Intelligenza emotiva

Un altro elemento che dimostra il forte legame tra l’emozione e la cognizione è l’esistenza dell’intelligenza emotiva. Come anticipato nel primo capitolo, quando si parla di intelligenza, non si intende solo la misura del quoziente intellettivo ma si fa riferimento a diversi tipi dello stesso concetto.

Innanzitutto l’intelligenza emotiva viene definita da Synder e Lopez (2002) come l’abilità di processare informazioni cariche di emozioni in maniera competente e di usarla per guidare attività cognitive come il *problem solving* e per concentrare l’energia nei comportamenti

richiesti (pag. 159) e da Salovey e Mayer (1990) come il substrato dell'intelligenza sociale che comporta l'abilità di monitorare i sentimenti e le emozioni propri e degli altri al fine di discriminarli e usare poi tale informazione per guidare il pensiero e le azioni di un individuo (pag. 188).

Barchard (2003) definisce poi i costrutti che si sovrappongono ad essa ossia: l'intelligenza sociale, e cioè l'abilità di comprendere gli altri e agire saggiamente in situazioni sociali, l'empatia, ossia l'abilità di comprendere i sentimenti altrui e la tendenza a provare le stesse emozioni provate dagli altri in modo indiretto, l'alessitimia, che equivale alla difficoltà di comprendere e descrivere i sentimenti, e infine la regolazione emotiva, ossia l'abilità di regolare le proprie emozioni (pag. 841).

Synder e Lopez (2002) schematizzano il concetto di intelligenza emotiva suddividendolo in quattro ramificazioni: la prima è l'abilità di percepire l'emozione, la seconda di usare l'emozione per facilitare il pensiero, la terza, invece, di comprendere le emozioni e infine la quarta corrisponde a saper gestire l'emozione. Nello specifico, il primo ramo riguarda il modo in cui noi esseri umani siamo in grado di riconoscere le emozioni provate altrui in modo non verbale, solamente osservando le espressioni facciali e i movimenti del corpo, come i gesti e la postura. Il secondo ramo si riferisce al ruolo che le emozioni svolgono durante i processi mentali mentre il terzo fa riferimento all'abilità di comprendere le emozioni che percepiamo e saper, in seguito, inferire circa le possibili conseguenze di tali emozioni. Infine, il quarto e ultimo ramo tratta della nostra capacità non solo di percepire e comprendere le emozioni, ma di saperle gestire di conseguenza.

Ma quali sono le relazioni tra l'intelligenza emotiva e il successo accademico?

In letteratura ci sono risultati contrastanti rispetto al ruolo svolto dall'intelligenza emotiva circa la sua influenza sul successo accademico.

Barchard (2003) ha studiato le possibili correlazioni tra le abilità cognitive, la personalità e l'intelligenza emotiva con il successo accademico dimostrando come, nel caso dell'intelligenza emotiva, non ci sia un legame rilevante. Barchard infatti spiega come l'area dell'abilità cognitiva e della personalità predicano il successo accademico in modo migliore rispetto all'intelligenza emotiva. Solo se considerate individualmente, aggiunge, certi aspetti dell'intelligenza emotiva possono essere considerati per predire il successo accademico, in particolare gli aspetti che concernono l'abilità di comprendere le emozioni. Tuttavia, se le abilità cognitive rilevanti e le caratteristiche della personalità sono già state prese in

considerazione l'intelligenza emotiva non influisce in larga misura sul successo accademico (pag. 856).

Parker et al. (2004) invece per studiare la correlazione tra successo accademico e intelligenza emotiva si sono focalizzati sul momento di transizione dalla scuola superiore canadese all'università. Per studiare questa correlazione hanno somministrato agli studenti una versione più breve dell'*Emotional Quotient Inventory*, detto EQ-i:Short, il quale presentava domande su quattro aree ossia l'area intrapersonale, interpersonale, l'adattabilità e la gestione dello stress, dimostrando risultati contrastanti: infatti Parker et al. (2004) spiegano come, quando le risposte dei 372 partecipanti venivano considerate in toto, i risultati dimostrassero di non avere una correlazione significativa con il successo accademico mentre, al contrario, quando i risultati delle quattro aree venivano comparati fra gruppi con livelli diversi di successo accademico, sia stato notato come i gruppi con un successo accademico più elevato avessero un punteggio maggiore proprio sulle quattro aree elencate in precedenza.

Pishghadam et al. (2022) invece, analizzando il quoziente intellettivo, l'intelligenza emotiva e l'*emo-sensory intelligence*, sempre tramite l'uso del test *Bar-On Emotional Quotient Inventory*, hanno dimostrato come i livelli di quoziente intellettivo e di intelligenza emotiva, confrontati con i GPA di ogni studente, possano effettivamente contribuire ad un maggior successo accademico. Tuttavia, è stato dimostrato come un maggior successo accademico sia dovuto principalmente solo da una delle cinque aree analizzate, ossia la *componente General Mood*, mentre le altre quattro aree (*Intrapersonal, Interpersonal, Stress management e Adaptability*) non sembrano essere associate con il successo accademico. Nello specifico, l'area *General Mood* fa riferimento ai livelli di felicità e ottimismo; l'area *Interpersonal* fa riferimento a empatia, relazioni interpersonali e responsabilità sociale; *Intrapersonal* si riferisce all'autoconsapevolezza emotiva, l'assertività, il rispetto verso sé stessi, l'autorealizzazione di sé e l'indipendenza; *Stress management* indica invece la tolleranza allo stress e il controllo degli impulsi mentre, infine, *Adaptability* fa riferimento al *problem solving* e al riscontro con la realtà.

Altwijri et al. (2021) invece hanno riscontrato come sia presente una relazione tra l'intelligenza emotiva (EI) e la prestazione accademica (pag. 34) attestando che gli studenti con un alto livello di intelligenza emotiva tendono a mostrare forti abilità sociali, una forte motivazione nel raggiungimento di obiettivi riguardanti la carriera e ad avere fiducia nell'efficacia dei propri *tutor* e, inoltre, che gli studenti con una EI più alta tendono a comprendere e a raccogliere le informazioni nel modo che risulta essere più congeniale al

proprio ambiente sociale (pag. 34). Nonostante ciò, dai risultati raccolti sempre da Altwijri et al. (2021) è emerso che non ci sia tuttavia una relazione tra l'intelligenza emotiva, il successo accademico e gli anni di studio e di esperienza degli studenti. (pag. 34).

Kiss et al. (2014) nel loro lavoro hanno cercato di investigare quali fossero le abilità e i tratti della personalità che più promuovessero il successo di tipo accademico e quanto l'intelligenza emotiva (EQ) influisse in tal senso. È stato riscontrato come l'intelligenza emotiva fosse determinante solamente quando i tratti della personalità non erano considerati nel modello.

Inoltre, quando i livelli di intelligenza emotiva erano alti si poteva riscontrare una relazione negativa con il successo accademico mentre al contrario, quando i livelli di intelligenza emotiva erano bassi, vi era una relazione positiva con il successo in ambito accademico. (pag. 30). Pare quindi che l'intelligenza emotiva abbia considerevoli effetti sul successo accademico solo se considerata singolarmente, senza l'influenza di altri fattori personali.

Anche Taheri et al. (2019) hanno riscontrato che l'intelligenza emotiva, al contrario di quella cognitiva, sembrerebbe non avere un collegamento così diretto con il successo accademico.

Infatti i risultati hanno dimostrato che tra i 15 sottogruppi dell'intelligenza emotive analizzati, solamente 3 ambiti, ossia la relazione interpersonale, l'ottimismo e il *problem-solving* abbiano manifestato una forte correlazione con il successo accademico. (pag. 16).

Esmaeeli et al. (2018) infine, nonostante avessero ipotizzato che questo tipo di intelligenza non avesse alcun tipo di influenza sulle competenze orali di studenti a livello avanzato, hanno dimostrato come le abilità personali e sociali di studenti con livelli alti di intelligenza emotiva siano collegate all'intelligenza emotiva e di come quest'ultima sviluppi le loro abilità orali nell'apprendimento di una seconda lingua (pag. 27).

In termini, invece, di successo lavorativo Ahmetoglu et al. (2011) hanno dimostrato come l'intelligenza emotiva abbia un effetto sulle capacità imprenditoriali, seppur debole (pag. 1031). Inoltre, l'intelligenza emotiva potrebbe avere effetto anche sul modo in cui un lavoratore percepisce il proprio successo lavorativo: uno studio condotto da Hubscher-Davidson (2016) sugli effetti dell'intelligenza emotiva sui traduttori, ha dimostrato come questo tipo di intelligenza sia correlata ad una percezione positiva circa il proprio successo in ambito lavorativo.

Infine l'importanza di questo tipo di intelligenza è stata osservata anche in ambito scolastico, dal punto di vista dell'insegnante. Infatti Harat e Parsa (2014) nel loro lavoro "Students Can

Control Their Emotions” sottolineano quanto l’intelligenza di tipo emotivo possa rappresentare una valida risorsa nell’insegnamento e nell’acquisizione:

Having emotional intelligence is a necessity on the part of teachers to both provide a non-defensive environment and help students to increase their emotional intelligence. Teachers are always in an attempt to see success in their students. The achievement of success is variously defined by different theories. In this theory—i.e., emotional intelligence— success will be achieved when students can control their emotions. Long has been reported on the denotative and connotative meaning of emotional intelligence, but now it is time to delve into the strategies and techniques those students can employ in order to control their emotions. (pag. 203)

Sempre secondo Harat e Parsa (2014) è quindi importante che ci sia una relazione tra l’insegnante e lo studente e tra gli studenti stessi in cui tutti possano lavorare per costruire e sviluppare assieme l’intelligenza emotiva di chi apprende.

Ad esempio, Brackett e Katulak (2013) hanno pensato ad un corso per incrementare questo tipo di intelligenza sia negli studenti che nei professori. Brackett e Katulak, nello specifico, opinano che se gli insegnanti possedessero le abilità di, ad esempio, riconoscere le emozioni provate durante diverse situazioni vissute nel corso di una giornata, sarebbero in grado esprimersi meglio sia all’interno della classe, con i propri studenti, che al di fuori di essa. I loro laboratori, chiamati *Emotionally Intelligent Teacher (EIT)* ed *Emotional Literacy in the Middle School (ELMS)*, basandosi su vari tipi di modelli di intelligenza emotiva tra cui principalmente il modello EI di Mayer e Salovey, propongono degli esercizi concreti sia per gli insegnanti che per gli studenti. Ad esempio, in un esercizio atto ad allenare il riconoscimento delle emozioni viene richiesto all’individuo di compilare una tabella: nella prima colonna viene indicato di descrivere brevemente la situazione in cui ci si trova e le persone coinvolte, nella colonna centrale viene richiesto di inserire le sensazioni e le emozioni provate e, infine, all’interno dell’ultima tabella è necessario descrivere le emozioni degli altri.

Emozioni positive e negative

Una delle caratteristiche dell’intelligenza emozionale o emotiva è quella di saper riconoscere le emozioni per poi gestirle. Per uno studente è quindi importante saper capire come gestire specialmente le emozioni negative.

In primo luogo Frederick (2003) differenzia le emozioni positive da quelle negative affermando che, nonostante le emozioni negative siano di gran lunga più utili per la nostra

sopravvivenza e stimolino i nostri repertori pensiero-azione avvicinandoli a quelli che promuovevano la sopravvivenza dei nostri avi in situazioni di pericolo (pag. 332)-, in realtà emozioni positive come la gioia, la serenità e la gratitudine abbiano un impatto sulla crescita personale e sul nostro sviluppo. Sempre Frederick (2003) infatti ritiene che provare emozioni positive porti l'individuo a possedere degli stati mentali e a mettere in atto determinati comportamenti che lo preparano ad affrontare i momenti difficili che si presenteranno in futuro (pag. 332) sottolineando come le emozioni positive non si limitino semplicemente a esistere temporaneamente, ma come esse abbiano degli effetti di lunga durata sulla persona e di come esse possano portare a effetti durevoli e profondi portando la persona alla scoperta di nuove idee, azioni e legami sociali (pag. 333).

Oltrepù, pare che le emozioni positive influenzino anche il successo accademico. Camacho-Morles et al. (2021) parlano nello specifico di *Achievement emotions*, ossia di emozioni legate ad attività coinvolte nel raggiungimento di obiettivi accademici, lavorativi o sportivi (pag. 1051) e Peixoto et al. (2017) chiariscono che questo tipo di emozioni a loro volta si suddividono in *state-achievement emotions*, che corrispondono a emozioni temporanee, e in *trait-achievement emotions*, che si riferiscono a emozioni più stabili e durature nel tempo. In particolare, Pekrun et al. (2017) sostengono che il loro essere componenti centrali dell'identità, del benessere e della salute le renda fondamentali risultati dello sviluppo. Secondo gli studiosi ciò implica che i ricercatori e, in generale, i professionisti dovrebbero prestare particolare attenzione agli antecedenti delle emozioni provate dagli studenti e che il successo accademico potrebbe essere proprio oggetto di questi studi. Infine Pekrun et al. (2017) concludono affermando come le emozioni non solo abbiano un impatto sull'apprendimento, ma di come la relazione sia reciproca (pag. 1654).

Beyond their functions, emotions are developmental outcomes that are in and of themselves important, because they are core components of identity, well-being, and health. By implication, researchers and practitioners alike should attend to the antecedents of students' emotions, and academic achievement is certainly one promising candidate—academic successes and failures possibly shape the development of emotions. As such, we not only concur with traditional perspectives in assuming that emotions impact achievement, but we also extend this notion and expect that achievement reciprocally influences emotion.” (pag. 1654)

Difatti, nel loro studio hanno rilevato come gli studenti che provavano emozioni positive verso la matematica ottenessero voti migliori rispetto a studenti che verso la materia provavano emozioni negative come rabbia, ansia e noia e come, di conseguenza, l'ottenimento di voti bassi provocasse negli studenti lo sviluppo di emozioni negative, portando quindi a un circolo vizioso.

È stato dimostrato come le emozioni positive abbiano un'influenza anche nell'acquisizione di una seconda lingua (MacIntyre e Vince, 2017) mentre Tilfarlioglu e Delbesoglugil (2014) riscontrano un legame tra successo, autoregolazione, atteggiamento e autostima, dimostrando come questi fattori influenzino significativamente l'apprendimento di una seconda lingua. Infine, pare che l'influenza delle emozioni sul successo accademico sia presente anche nel caso della didattica a distanza nei corsi online (Zheng et al., 2022).

Un altro fattore che pare abbia un effetto nell'apprendimento degli studenti è la *self-efficacy*, o autoefficacia, descritta da Legrenzi (2014) come la “valutazione della probabilità di portare a compimento con successo un determinato obiettivo” (pag. 210). Difatti Bradley (2018) sostiene che le credenze sull'autoefficacia dei singoli studenti siano strettamente legate alla loro abilità di autoregolazione del proprio comportamento, il quale influenza direttamente i risultati accademici (p. 84). Inoltre, e, studiando la relazione tra *self-efficacy* e corsi online, sempre Legrenzi (2014) ha constatato che la correlazione tra il numero di corsi online completati e il livello di *self-efficacy* potesse essere spiegata dal grado di esperienza che gli studenti avevano con i corsi online: infatti gli studenti che non presentavano questa padronanza, e che quindi non avevano successo nei corsi online e/o che non avevano avuto nessuna esperienza precedente nei corsi online, risultavano meno propensi a sentirsi di possedere le capacità necessarie in questo contesto (pag. 83).

Inoltre Cervone et al. (2006) parlando della *perceived self-efficacy*, ossia degli auto-giudizi su cosa pensiamo di poter o di non poter fare, spiega come le nostre percezioni sulla nostra personale autoefficacia contribuiscano in modo diretto alle nostre decisioni, azioni ed esperienze e che possano avere un impatto con altri meccanismi psicologici e di come, infine influenzino la *performance*. In seguito, Pajares (1996) aggiunge che le nostre credenze circa la nostra efficacia influenzano anche il nostro modo di pensare e le nostre reazioni emotive. Infatti le persone con un basso livello di autoefficacia potrebbero credere che le cose siano più

difficili di quanto sembrano e rischiare di sviluppare *stress*, depressione e in generale di avere una visione più ristretta sul come risolvere al meglio un problema mentre, invece, avere livelli alti di autoefficacia aiuta ad affrontare attività o compiti difficili con serenità. Ciò evidenzia come le nostre credenze circa la nostra autoefficacia possano essere descritte come determinanti dei nostri effettivi livelli di realizzazione (pag. 544).

Inoltre Bandura et al. (1996) enfatizzano l'importanza che i genitori hanno nello sviluppare un senso di autoefficacia nei figli affermando che i genitori che promuovono l'autoefficacia nei propri figli accrescano le loro credenze circa le proprie capacità accademiche e che accrescano le loro aspirazioni (pag. 1207). Oltrepù, Bandura et al. (1996) spiegano come dell'autoefficacia ne beneficino non solo le attività educative ma anche le abilità interpersonali e di autocontrollo, le quali contribuiscono, a loro volta, all'apprendimento, specialmente se i genitori hanno grandi aspirazioni accademiche nei confronti dei loro figli, e che ciò potrebbe aumentare le credenze dei bambini circa la loro efficacia nell'autoregolarsi e la loro efficacia a livello sociale (pag. 1208).

Tuttavia, l'autoefficacia da sola non basta per ottenere risultati. Bradley (2018) descrive la *self-efficacy* di un individuo come “una moltitudine di fattori”: egli infatti spiega come l'autoefficacia di una persona sia formata dagli eventi e le esperienze personali, dagli stati psicologici ed emozionali, dagli eventi del contesto che ci circondano e dal nostro comportamento e il comportamento altrui e di come essa, a sua volta, determini non solo gli obiettivi e le aspirazioni personali, ma che possa dare forma ai risultati che le persone si aspettano di raggiungere tramite i loro sforzi. Difatti coloro che possiedono alti livelli di autoefficacia si aspettano risultati positivi e vedono le debolezze come elementi superabili attraverso l'impegno mentre, al contrario, coloro con bassi livelli di autoefficacia si aspettano che i loro sforzi non portino ai risultati sperati (pag. 76).

Andrew e Vialle (1998) d'altro canto opinano che l'autoefficacia debba essere accostata all'uso di strategie di apprendimento: l'uso di queste strategie unite ad una forte autoefficacia risulta infatti in un aumento dei voti da parte degli studenti. (pag. 8). Infine Zimmerman (2000) chiarisce che le misurazioni della *self-efficacy* del suo studio si basano non tanto su ciò che l'individuo pensa di sé stesso ma principalmente sull'effettiva attuazione di un compito da

parte di una persona (pag. 83), sottolineando la ricaduta che l'autoefficacia ha da un punto di vista prettamente pratico.

2.7 Ansia e Depressione

L'ansia e la depressione sono disturbi dell'umore tra i più comuni:

Depressione

La depressione è un “Disturbo dell'umore (detto anche disturbo unipolare o disturbo depressivo maggiore) in cui si presenta alterato non solo il tono dell'umore, ma anche, in forma più o meno grave, le manifestazioni affettive, cognitive e comportamentali, spesso accompagnate da disturbi somatici, fino alla compromissione di tutte le funzioni vitali e di relazione.” (Treccani, www.treccani.it). Alcuni dei cambiamenti che questo disturbo comporta sono l'alterazione di sonno e alimentazione, la mancanza di energie o di motivazione e l'isolamento sociale. (APA Dictionary of Psychology, <https://dictionary.apa.org/>).

Il comunicato stampa “La salute mentale nelle varie fasi della vita” dell'ISTAT, facente riferimento agli anni 2015-2017, dimostra infatti come “La depressione è il disturbo mentale più diffuso: si stima che in Italia superino i 2,8 milioni (5,4% delle persone di 15 anni e più)” mentre l'analisi dei dati del sistema informativo per la salute mentale (SISM) dell'anno 2020 dimostra che la depressione è una delle patologie più frequenti tra gli utenti affetti da malattie psichiatriche assistiti nei servizi forniti dai territori, con un tasso del 31,2 per 10.000 abitanti. È stato dimostrato come la depressione sia presente in ambito universitario e di come abbia ripercussioni sul successo accademico dello studente. Eisenberg et al. (2007) ad esempio dopo aver selezionato degli studenti universitari e laureati di un'università del *midwest* americano durante l'autunno dell'anno 2005, hanno riscontrato come il 13,8% degli studenti universitari e l'11,3% dei laureati manifestava sintomi correlabili con la depressione. Hysenbegasi et al. (2005) invece nel loro studio per studiare l'*academic performance* hanno condotto il loro studio su studenti ai quali era stata diagnosticata la depressione e hanno ricavato i dati tramite due modalità: nella prima gli studenti venivano osservati e valutati nello svolgimento di un'attività mentre la seconda modalità consisteva in un'autovalutazione da parte degli studenti interessati riguardo alle attività che non erano riusciti a svolgere in cui essi spiegavano in che modo la depressione avesse influito nello svolgimento del compito. Gli studiosi hanno appurato che ci fosse un'effettiva correlazione tra la depressione e un minor GPA.

Infine è importante sottolineare che Byram e Bilgel (2008), dopo aver riscontrato alti livelli di depressione (27,1%), ansia (47,1%) e stress (27,0%) in un campione di 1617 studenti turchi, hanno definito la situazione “allarmante”:

How long should the mental health of students, especially the alarming minor signs of depression, anxiety and stress, remain as a neglected public health problem in institutes of higher education? Students' mental health is a global issue, and whether a developed or developing country, a traditional or a modern country, no community is immune against this disorder. The solution lies in being aware of it, intervening earlier and providing support with adequate and appropriate services. (p. 671)

Ansia

La depressione è spesso correlata all'ansia. A prova di ciò il SISM (Sistema Informativo per la Salute Mentale, www.salute.gov.it) attesta che “La depressione è spesso associata con l'ansia cronica grave. Si stima che il 7% della popolazione oltre i 14 anni (3,7 milioni di persone) abbia sofferto nell'anno di disturbi ansioso-depressivi.”

Come spiegano Stein e Sareen (2015), l'ansia, o disturbo d'ansia generalizzato, è caratterizzato da una preoccupazione di tipo cronico e persistente caratterizzato per la sua multifocalità. Ciò significa che una persona affetta da questo disturbo generalmente si preoccupa di più aspetti della propria vita, come il lavoro, la salute, la famiglia e così dicendo (pag. 2059). In particolare, i sintomi propri dell'ansia, come la stanchezza e l'insonnia, non sono spesso facili da individuare e sono spesso confusi con i sintomi della depressione (pag. 2060).

Stein e Sareen (2015) in particolare riassumono che il disturbo d'ansia generalizzato si suddivide in diverse categorie, ossia l'ipocondria, il disturbo ossessivo-compulsivo, l'ansia sociale e il *panic disorder*.

Sulla base di questi dati si può evincere come l'ansia sia quindi diversa dalla paura sotto diversi aspetti: la paura è infatti un'emozione e Craske et al. (2011) forniscono una chiara distinzione tra l'ansia e la paura attraverso una metafora: “anxiety corresponds to an animal's state during a potential predatory attack and fear corresponds to an animal's state during predator contact or imminent contact.” (p. 370).

Con riguardo al successo accademico diversi studi hanno dimostrato una correlazione con l'ansia. Ad esempio Al-Qaisy (2011) in un suo studio ha constatato come l'ansia e la

depressione influenzino l'andamento di studenti universitari negativamente ma di come vi possa essere una relazione positiva tra andamento scolastico e ansia nel caso in cui quest'ultima non si a livelli troppo elevati (pag. 98).

All'interno dell'ambito universitario esistono poi dei tipi di ansia specifici come la *Language Anxiety*.

La *language anxiety* influenza l'apprendimento di una seconda lingua (MacIntyre et al., 1997) e può essere definita come la sensazione di tensione o di apprensione associata in particolar modo ai contesti in cui è coinvolta una seconda lingua, inclusi i momenti di conversazione, di ascolto e di apprendimento (MacIntyre e Gardner, 1994, pag. 2) e spesso emerge in situazioni in cui lo studente viene valutato (Horwitz et al., 1986). Infatti, proprio per il fatto che questo tipo di ansia emerge in situazioni in cui viene valutata la *performance*, Horowitz et al. (1986) riassumono i tre tipi di ansia che scaturiscono da queste situazioni: *Communication apprehension*, *Test anxiety* e *Fear of negative evaluation*. La prima equivale alla paura o all'ansia di parlare con altre persone, come ad esempio in gruppo e in pubblico, mentre la *Test anxiety* ha luogo in contesti specifici ove la performance di uno studente viene giudicata o valutata da altre persone (Putwain, 2008). Infine, la *Fear of negative evaluation* differisce dalla *Test anxiety* perchè non si limita solamente ai momenti in cui lo studente affronta una prova, ma spazia tra varie situazioni.

Horwitz et al. (1986) spiegano come le preoccupazioni, i sintomi e le risposte comportamentali di chi soffre di *Language Anxiety* siano gli stessi di chi soffre di un qualsiasi tipo di ansia: chi ne soffre, infatti, prova preoccupazione, apprensione e, addirittura, paura e in determinati contesti può fare fatica a concentrarsi, dimenticarsi le cose, iniziare a sudare e ad avere le palpitazioni. Inoltre, chi soffre d'ansia mette in atto comportamenti evitanti come ad esempio non presentarsi a lezione e rimandare i compiti da svolgere. (pag. 126). Sempre Horwitz et al. (1986) infatti riportano come gli studenti dicano di dimenticarsi completamente le cose studiate subito dopo l'inizio del test o di come, per cercare di ovviare le sensazioni di disagio provocate dall'ansia, certi studenti studino più del dovuto (pag. 126). Difatti gli studenti ansiosi, i quali sono comuni all'interno di classi di lingua straniera (Horowitz et al., 1986), tendono ad essere perfezionisti e a porre su di loro molta pressione, portandoli, nonostante ciò, a commettere più errori e ad ottenere l'effetto contrario di quello desiderato (pag. 126).

Tuttavia, come spiegano Horowitz et al. (1986) è doveroso specificare che la *Foreign Language Anxiety* non equivale semplicemente al provare ansia nel contesto dell'acquisizione di una lingua ma equivale a un complesso totalmente distinto di autopercezioni, sensazioni, credenze e comportamenti (pag. 128).

Data la complessità di questo tipo di ansia, MacIntyre e Gardner (1994) hanno utilizzato il modello di Tobias (1979, 1986) per studiarne gli effetti: secondo il modello, durante l'acquisizione di una lingua lo studente attraversa tre stadi ossia *input*, *processing* e *output* e gli studiosi hanno dimostrato come la *Language Anxiety* non abbia ripercussioni solo sul prodotto dello studente, ma che essa influenzi l'apprendimento e l'acquisizione già dai primi stadi di apprendimento.

L'ansia può quindi nascondere le effettive capacità degli studenti e fare sì che essi non ottengano una buona valutazione nei test da parte del professore, il quale potrebbe non capire le reali cause di tali risultati. Liu e Huang (2011), in seguito ad aver riscontrato una correlazione di tipo negativo tra ansia e *performance* accademica, sostengono che quindi sia consigliabile che, nel caso dello studio della lingua inglese, i professori mettano in atto delle misure precauzionali atte a diminuire i livelli di ansia (pag. 6). Horowitz et al. (1986) infatti sostengono che gli educatori hanno l'opportunità di scegliere di seguire due vie: possono, da un lato, aiutare i propri studenti a gestire la situazione ansiogena o, dall'altro, possono rendere il contesto di apprendimento meno ansiogeno. In ogni caso, prima di tutto gli insegnanti devono riconoscere l'esistenza della *foreign language anxiety* (pag. 131).

Il contesto della classe ha infatti un ruolo fondamentale per facilitare l'apprendimento e una possibile futura acquisizione specialmente quando si insegna a studenti ansiosi ed è stato rilevato come gli insegnanti giochino un grande ruolo nel rendere l'apprendimento più piacevole (Dewaele e MacIntyre, 2014, pag. 264).

Oltrepù, Horowitz et al. (1986) citando "*Mathematics Anxiety*" (1980) di Richardson e Woolfolk rimarcano che l'ansia esiste anche al di fuori dell'ambiente scolastico e che abbia un risvolto anche al di fuori di esso, come ad esempio nell'ambito lavorativo (pag. 131) e Al-Qaisy (2011) sottolinea come gli alti tassi di ansia e depressione tra gli studenti universitari abbiano un impatto non solo sulla salute, sull'educazione e sulla qualità di vita degli studenti, ma che questi due disturbi deteriorino il rapporto che gli studenti hanno con le loro famiglie, con le istituzioni e anche con le vite delle persone che li circondano (pag. 100). In seguito Al-Qaisy (2011) esorta gli istituti a riconoscere e a prendere misure per sostenere la salute

mentale degli studenti e focalizza poi l'attenzione sul ruolo dei *college counselors*, affermando come possano avere un ruolo chiave nel riconoscere i primi sintomi di ansia, i quali potrebbero essere potenziali campanelli d'allarme della depressione negli studenti (pag. 100).

In conclusione, ciò che possono fare gli insegnanti è fondamentale per la crescita e il successo degli studenti soprattutto quando dovranno interfacciarsi con il mondo al di fuori della scuola.

3. LA RICERCA

1. INTRODUZIONE

Fino a questo punto si è riflettuto circa il significato di successo accademico e in seguito sul ruolo che le emozioni hanno durante i processi di apprendimento e di acquisizione. Figura centrale di questo processo è lo studente (Balboni 2015).

Il successo accademico, come si è visto, può apportare grandi soddisfazioni a livello personale e a livello lavorativo. Inoltre, sono stati analizzati dei fattori che potessero in qualche modo predire il successo accademico come i predittori cognitivi, psicosociali, demografici, riscontrando risultati contrastanti.

In primo luogo, sono stati analizzati i predittori di tipo cognitivo, e cioè dei test, come l'*American College Testing* (ACT) e il SAT (*Scholastic Aptitude Test e Scholastic Assessment Test*) i quali analizzano le abilità legate alla cognizione come, ad esempio, il saper prestare attenzione, il saper memorizzare un testo e il saper contare.

In secondo luogo, sono stati analizzati i fattori psicosociali, i quali fanno invece riferimento agli elementi psicologici inseriti nel contesto sociale in cui avvengono. È stato riscontrato come ci siano dei fattori psicosociali in grado di influenzare il successo accademico, come l'integrazione sociale (McKenzie, 2010), il concetto positivo di sé, le esperienze di leadership e la preferenza per obiettivi a lungo termine. Inoltre, Cyrenne e Chan (2012) dimostrano come un altro fattore che influenzerebbe il successo accademico siano i voti ottenuti alle scuole superiori.

Infine, alcuni studiosi hanno dimostrato come fattori demografici come l'età (Muse, 2003) e il *background* familiare (Checchi e Zollino, 2001), abbiano un notevole impatto sul successo accademico di uno studente universitario.

In seguito, sono state studiate le emozioni e l'influenza che hanno nel successo accademico. Si è parlato di come la didattica abbia lasciato sempre più spazio alla sfera emozionale degli studenti e degli insegnanti e sono state elencate le emozioni di base (felicità, paura, collera, tristezza, e odio) e del loro effetto sulla nostra cognizione, il quale può essere osservato nel filtro effettivo, nella motivazione e nell'intelligenza emotiva. Infine, si è approfondita la differenza tra l'effetto delle emozioni positive con le emozioni di tipo negativo circa l'acquisizione, introducendo fenomeni come la depressione, l'ansia e la *Test Anxiety*.

Domanda di ricerca

L'obiettivo di questo studio è valutare se esista una correlazione tra il successo accademico e le emozioni, in particolare ansia, autovalutazione delle competenze e immagine di sé

La domanda di ricerca a cui si vorrebbe rispondere è la seguente:

Gli studenti che hanno un maggiore indice di successo accademico hanno una migliore immagine di sé, un maggiore senso di autoefficacia e bassi livelli di ansia?.

2.0 Metodi

2.1 Disegno di ricerca

Al fine di raccogliere i dati per rispondere alle domande di ricerca è stato somministrato un questionario in modalità online, tramite la piattaforma *Qualtrics*. Questo dopo aver richiesto ai partecipanti di firmare un'espressione di consenso allo studio. Infine, l'analisi dei dati è stata effettuata tramite il software IBM SSPS®.

2.2 Popolazione di studio

La popolazione di studio consiste in 24 studenti universitari, nello specifico 15 femmine normolettrici, 2 studentesse con diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) e 4 maschi normolettori e 3 con diagnosi di DSA. L'età media degli studenti partecipanti è di 24,54 da un'età minima di 19 ad un'età massima di 27, con l'eccezione di un partecipante di 48 anni. La lingua madre di 23 dei 24 partecipanti è l'italiano mentre per un partecipante la lingua madre corrispondeva alla lingua ucraina. 5 studenti su 24 hanno segnalato di avere una diagnosi di disturbo specifico dell'apprendimento mentre un partecipante ha segnalato di avere una diagnosi di disprassia.

Riguardo al percorso accademico, 12 studenti frequentano un corso di laurea di tipo magistrale mentre i restanti 12 partecipanti un corso di laurea triennale. Su 24 studenti, 5 di questi sono fuori corso e 4 sono studenti lavoratori.

	Numero	Età media
Maschi normolettori	4	23,25
Maschi DSA	3	30,33
Femmine normolettrici	15	23,6
Femmine DSA	2	23
Totale partecipanti	24	24,52

Tabella 1. Genere, Numero ed Età media partecipanti

2.3 Materiali

È stato somministrato un questionario diviso in cinque parti. Dopo la prima parte, in cui al partecipante veniva chiesto di rispondere a domande anamnestiche e accademiche, lo studente ha poi proseguito rispondendo a domande circa l'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze, l'immagine di sé, l'autoefficacia e le strategie di studio. In particolare, i primi quattro test sono tratti dal manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo e Magnano (2013) mentre l'ultimo test è stato tratto dal libro *Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione* di De Beni et al. (2014).

Questionario Informazioni Anamnestiche e Accademiche:

Innanzitutto, ai partecipanti è stato richiesto di inserire un codice personale per anonimizzare le risposte. In seguito, sono state poste domande demografiche ossia l'età, il genere, la lingua madre e se si fosse in possesso di una diagnosi di disturbo specifico di apprendimento (DSA) o di altre diagnosi. Successivamente, dato che i partecipanti allo studio erano studenti universitari, gli è stato domandato a quale corso di laurea fossero iscritti, in che anno si fossero iscritti, se al momento della compilazione fossero in corso o fuori corso, se oltre all'università i partecipanti avessero anche un lavoro e quale anno stessero frequentando.

Successivamente, sono state poste delle domande circa gli esami del proprio corso di laurea e gli esami sostenuti e i CFU ottenuti. Infine, i partecipanti al questionario hanno indicato la propria media aritmetica e ponderata.

Questionario Ansia da Esame

Il Test Ansia da Esame è stato ripreso da Di Nuovo e Magnano (2013) ed è composto da un totale di 18 item che richiedono ai partecipanti di indicare, tramite su una scala Likert (per nulla, pochissimo, abbastanza, molto, esattamente), quanto si trovano d'accordo con delle affermazioni riguardanti i sentimenti e i pensieri vissuti in una situazione d'esame (es. Quando mi trovo in una situazione d'esame mi sento turbato/a e a disagio). Il questionario indaga due scale: l'*Emotionality*, ossia l'attivazione di tipo psicofisiologico dell'ansia, e il fattore *Worry*, ossia la preoccupazione cognitiva.

Questionario Autovalutazione delle Competenze

Il Test di Autovalutazione delle proprie competenze trasversali è stato ripreso anch'esso dal manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo e Magnano (2013) ed è atto a valutare la percezione che lo studente possiede delle proprie competenze non solo in aspetti come l'organizzazione del tempo, la disponibilità a confrontarsi con le idee degli altri, la perseveranza e l'esplorazione di aspetti nuovi della realtà, ma indaga anche le abilità, come ad esempio l'abilità nei lavori pratici e manuali e l'abilità nel calcolo e nella scrittura. Gli *item* che lo compongono sono in tutto 13 ed è stato chiesto agli studenti di assegnare a ognuno dei 13 *item* un valore da 0 a 10 circa quanto si sentissero capaci di svolgere una determinata attività (es. Esprimersi in modo corretto; Saper lavorare in gruppo; Organizzare il tempo). In particolare, i numeri 8, 9 e 10 potevano essere assegnati solo una volta, mentre il resto dei numeri da 0 a 10 potevano essere ripetuti.

Questionario Immagine di sé

Il Test di Valutazione dell'immagine di sé, ripreso da Di Nuovo e Magnano (2013), ha l'obiettivo di indagare la valutazione dell'immagine di sé del partecipante tramite uno strumento chiamato *Differenziale Semantico*. Infatti per ogni coppia di aggettivi (36 aggettivi e 12 coppie), come Introverso - Estroverso, alla persona veniva chiesto di scegliere quello che più la rappresentasse e poi di segnare quanto l'aggettivo la rappresentasse, se poco, abbastanza o molto. Nel caso in cui lo studente non si fosse sentito rappresentato da nessuno della coppia di aggettivi, avrebbe potuto segnare la casella centrale. In particolare, i risultati del questionario hanno dato modo di ricavare dati circa tre fattori specifici ossia Energia, dinamicità (E); Affettività positiva (A) e infine Stabilità emotiva (S). In base al punteggio ottenuto in ogni tipo di fattore è infatti possibile delineare un profilo della persona: ad esempio una persona con un punteggio elevato nel Fattore A si dimostra essere una persona tollerante, altruista e sincera,

mentre al contrario un punteggio basso coincide con una persona da una personalità aggressiva e complicata.

Questionario Autoefficacia

Il Test di Valutazione dell'Autoefficacia è stato ripreso dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013) e tramite esso è possibile valutare i livelli di autoefficacia degli studenti. Essa viene descritta da Di Nuovo e Magnano (2013) non solo come l'auto-attribuzione delle cause dei propri successi, ma come un'auto-attribuzione che valuta tali cause in termini positivi: una persona con un buon livello di autoefficacia, quindi, riconoscerà di possedere le capacità di riuscire a svolgere determinate attività e a raggiungere i propri obiettivi.

Il questionario è composto da 10 item, i quali consistono in 10 affermazioni che lo studente doveva valutare, in una scala da 1 a 5 (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, Moltissimo), sulla base di quanto esse lo descrivessero (es. Posso riuscire a risolvere i problemi difficili se provo in maniera decisa).

Questionario Strategie di Studio

Il questionario Strategie di Studio è stato ripreso dal primo capitolo del libro *Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione* di De Beni et al. (2014).

Esso è somministrato con l'obiettivo di indagare quanto alcune strategie di studio siano ritenute importanti dallo studente. Questo perché, come ripreso da De Beni (2014), è stato osservato come uno studente di successo non si limiti ad assimilare passivamente le conoscenze, ma ad utilizzare strategie per elaborare i contenuti e ricordarli a lungo termine.

Il questionario è composto da 39 strategie di studio che lo studente doveva valutare su una scala da 1 a 7 punti. Esso è diviso in due parti: nella prima parte allo studente veniva richiesto di assegnare i punti in base a quanto riteneva le strategie fossero importanti per lui (Efficacia) mentre, nella seconda parte, le strategie venivano ripresentate in ordine sparso e allo studente era richiesto di assegnare i punteggi in base a quanto effettivamente le utilizzasse (Uso).

3.0 Risultati

3.1 Analisi statistiche descrittive

Di seguito verranno presentati i risultati ricavati dall'analisi dei questionari appena presentati. I punteggi sono stati conteggiati tramite Excel e utilizzando le istruzioni dei manuali di Di Nuovo e Magnano (2013) e dal primo capitolo di De Beni et al. (2014). In seguito, è stato utilizzato il Software SPSS© per verificare i calcoli dei punteggi.

Indice di Successo Accademico

La media dei voti dei partecipanti è in tutto di 26,78 (DS di 2,63) con una media ponderata di 26,69 (DS di 2,63). Nello specifico, i maschi normolettori hanno totalizzato una media di 27,95 (DS di 2,58) e una media ponderata di 28,02 (DS di 2,67) e i maschi DSA una media di 26,43 (DS di 3,07) e una media ponderata di 26,58 (DS di 2,87). Le femmine normolettrici hanno invece totalizzato una media di 26,11 (DS di 2,43) e una media ponderata di 25,94 (DS di 2,61) mentre, infine, le femmine DSA presentano una media di 28,83 (DS di 0,23) e una media ponderata di 28,86 (DS di 0,13).

I CFU medi ottenuti fino alla compilazione del questionario invece sono 81,34 (DS di 62,45), nello specifico i maschi normolettori hanno ottenuto una media di 90 CFU (DS di 60), i maschi DSA di 100 CFU (DS di 34,64), le femmine normolettrici di 95,4 (DS di 62,27) mentre le femmine DSA risultano avere una media di 90 CFU (DS di 42,42).

Si è proceduto a calcolare l'indice di successo accademico (ISA) attraverso la seguente formula:
[(N CFU ottenuti/N CFU totali) x (Media voti)]

La formula è stata ripresa e adattata da quella proposta da Di Nuovo e Magnano (2013). Sono stati usati i CFU invece degli esami per avere un parametro che rendesse confrontabili i risultati. Il campione totale ha ottenuto un ISA di 15,86 (DS di 6,77). I maschi normolettori hanno ottenuto un ISA di 13,07 (DS di 6,06), i maschi DSA di 15,03 (DS di 12,15) mentre le femmine normolettrici e le femmine DSA hanno ottenuto, rispettivamente, un ISA di 17,15 e 9,37 (DS di 6,04 e 1,09).

	Media voti	DS	Media ponderata	DS	CFU ottenuti	DS	ISA	DS
Maschi normolettori	27,95	2,58	28,02	2,67	90	60	13,07	6,06
Maschi DSA	26,43	3,07	26,58	2,87	100	34,64	15,03	12,15
Femmine normolettrici	26,11	2,43	25,61	2,61	95,4	62,27	17,15	6,04
Femmine DSA	28,83	0,23	28,86	0,13	90	42,42	9,37	1,09
Totali	26,78	2,50	26,69	2,63	81,34	62,45	15,86	6,77

Tabella 2. Media dei voti, DS, CFU ottenuti, DS, ISA, DS nella popolazione di studio maschile e femminile

Ansia da Esame

In questo questionario si sono calcolati un totale di 24 punteggi, 7 maschi e 17 femmine, riguardanti due scale ossia *Worry* (preoccupazione cognitiva) ed *Emotionality* (attivazione psicofisiologica).

Worry

Il punteggio medio dei partecipanti maschi normolettori equivale a 18,5 più basso rispetto al punteggio della popolazione normativa (25,31) con una deviazione standard di 2,08 mentre i partecipanti DSA hanno ottenuto un punteggio medio di 29 con una DS di 8,71. In particolare, 3 studenti normolettori si trovano al di sotto del primo quartile (<20), con punteggio di 16, 18 e 19, dimostrando di avere livelli leggermente più bassi di *Worry* rispetto alla media della popolazione normativa, mentre uno studente DSA possiede una preoccupazione cognitiva maggiore rispetto alla media normativa, con un punteggio di 34, che supera di poco il terzo quartile (30>).

Invece riguardo il campione delle partecipanti femmine, le femmine normolettrici hanno totalizzato un punteggio medio di 28, più alto della popolazione normativa (27,71) con una deviazione standard di 8,58 mentre le studentesse DSA hanno totalizzato un punteggio medio

di 27,71 con un DS di 8,33. Del campione femminile, 3 studentesse normolettrici hanno ottenuto un punteggio al di sotto del primo quartile (<21) con i punteggi di 11, 17 e 12 mentre un totale di 4 normolettrici e una DSA sembrano avere livelli più alti di *Worry*, con punteggi di 29, 35, 39, 35 e 37 superando il livello soglia di 34>.

WORRY	Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)
Maschi normolettori	18,5	2,08	-	18,5	-
Maschi DSA	29	8,71	-	25	-
Popolazione normativa	25,31	7,18	<20	25	30>

Tabella 3. Worry nella popolazione di studio maschile

WORRY	Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)
Femmine normolettrici	28	8,58	-	31	-
Femmine DSA	36	4,24	-	36	-
Popolazione normativa	27,71	8,33	<21	28	34>

Tabella 4. Worry nella popolazione di studio femminile

Emotionality

Alla scala dell'Emotionality i partecipanti maschi normolettori hanno totalizzato un punteggio medio di 17,25, al di sotto della media normativa (24,34) con deviazione standard di 2,75 mentre gli studenti DSA hanno ottenuto un punteggio medio di 23,33, di poco al di sotto della media normativa, con una DS di 1,52. In particolare, due studenti normolettori, con punteggi di 16 e 14, risultano un livello lievemente inferiore di Emotionality rispetto al primo quartile (<18).

Le partecipanti femmine normolettrici d'altro canto hanno una media di 27, di poco al di sotto della media normativa (30,30) con una deviazione standard di 8,59 mentre le partecipanti DSA riportano un punteggio medio di 29,5, di poco al di sotto della media normativa, con una DS di 13,43. In particolar modo, una studentessa DSA e 6 studentesse normolettrici riportano un livello di Emotionality più basso rispetto alla media normativa, con punteggi di 16, 20, 23, 21, 23, 17, 22 e 16, al di sotto del primo quartile (<24) mentre il punteggio di 2 studentesse, una DSA e una normolettrice, supera il terzo quartile (>37) con un punteggio di 39 e 44.

EMOTIONALITY	Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)
Maschi normolettori	17,25	2,75	-	17,5	-
Maschi DSA	23,33	1,52	-	23	-
Popolazione normativa	24.34	7.98	<18	23	30>

Tabella 5. Punteggi ottenuti alla scala Emotionality dalla popolazione maschile

EMOTIONALITY	Media	DS	Q1	Mdn	Q3 (RA)
Femmine normolettrici	27	8,59	-	25	-
Femmine DSA	29,5	13,43	-	29,5	-
Popolazione normativa	30.30	7.99	<24	31	37>

Tabella 6. Punteggi ottenuti alla scala Emotionality dalla popolazione femminile

Confrontando le medie dei punteggi è possibile notare come mediamente le partecipanti abbiano dimostrato di avere livelli leggermente più alti di preoccupazione, con 4 partecipanti che superano la soglia di Richiesta di Attenzione (RA).

Autovalutazione delle competenze

Al test autovalutazione delle competenze il punteggio medio dei partecipanti maschi normolettori (N=4) è di 6,82, leggermente più alto rispetto alla media normativa (6,32) e con una deviazione standard di 0,37 mentre i partecipanti DSA (N=3) hanno ottenuto un punteggio medio di 5,40 (DS di 0,51), leggermente più basso rispetto alla media normativa. In particolare, tutti gli studenti DSA si trovano leggermente oltre il livello soglia di Richiesta di Attenzione (<5,90) con punteggi di 4,84; 5,84; 5,53 mentre 3 studenti normolettori hanno dimostrato di avere livelli di autovalutazione leggermente più alti, superando il terzo quartile (6,87>), con punteggi di 6,92, 6,46 e 7,3.

Autovalutazione maschi	Media	DS	Q1(RA)	Mdn	Q3
Maschi normolettori	6,82	0,37	-	6,76	-
Maschi DSA	5,40	0,51	-	5,53	-
Popolazione normativa	6.32	0.74	<5.90	6.46	6.87

Tabella 7. Punteggi ottenuti alla scala Autovalutazione dalla popolazione maschile

Per le partecipanti femmine normolettrici (N=15) invece la media dei punteggi risulta essere di 6,38, anch'essa leggermente più bassa rispetto alla media normativa (6,46) con una deviazione standard di 0,67 mentre le studentesse DSA hanno ottenuto un punteggio normativo di 5,69 (DS di 0,32), di poco al di sotto della media normativa. I punteggi rivelano che 2 studentesse normolettrici e una DSA hanno una valutazione di sé leggermente minore rispetto al primo quartile/livello soglia (<5,92) con punteggi equivalenti a 4,92; 5,38 e 5,46. Infine, 3 studentesse normolettrici hanno ottenuto un punteggio più alto superando il terzo quartile (6,92>) con punteggi di 7,07; 7,07 e 7.

Autovalutazione femmine	Media	DS	Q1(RA)	Mdn	Q3
Femmine normolettrici	6,38	0,67	-	6,38	-
Femmine DSA	5,69	0,32	-	5,69	-
Popolazione normativa	6.46	0.66	<5.92	6.54	6.92>

Tabella 8. Punteggi ottenuti alla scala Autovalutazione delle competenze dalla popolazione femminile

Dai dati raccolti non risulta esserci una grande differenza tra il campione maschile e il campione femminile poiché entrambi i campioni riportano delle medie dei punteggi quasi identiche alla media della popolazione normativa e presentando entrambi 3 studenti al di sotto del primo quartile/RA.

Immagine di sé

Al test Valutazione dell'immagine di sé i partecipanti normolettori hanno ottenuto un punteggio medio di 5,35 (DS di 0,40) per il fattore Energia, dinamicità (E), 3,64 (DS di 1,07) per il fattore

Affettività positiva (A) e 4,77 (DS di 0,69) per il fattore Stabilità emotiva (S). Gli studenti DSA hanno totalizzato un punteggio medio di 3,97 (DS di 0,33) per il Fattore E, di 4,62 (DS di 0,94) per il Fattore A e, infine, di 3,86 (DS di 0,60) per il Fattore S.

In primo luogo, rispetto al fattore E, gli studenti DSA hanno ottenuto un punteggio di 3,66 e 4,33 e 3,93 che si trova al di sotto della soglia Q1, il quale in questo caso coincide con la soglia di Richiesta di Attenzione (<4,80) mentre uno studente normolettore ha ottenuto un punteggio corrispondente al valore RA.

In secondo luogo, prendendo in considerazione il fattore A, un totale di 3 studenti, di cui un DSA ha ottenuto un punteggio minore del valore RA (4,44), ottenendo un punteggio di 3,2; 3,06 e 3,55.

Infine, 3 studenti su 7, 1 normolettore e 2 studenti DSA, hanno ottenuto un punteggio basso del valore soglia (4,30) nella valutazione del fattore S con punteggi di 4,133,8 e 3,3.

MASCHI FATTORE E				
	Q1 (RA)	Media	Q3	DS
Normolettori	-	5,35	-	0,40
DSA	-	3,97	-	0,33
Popolazione Normativa	<4,80	5,30	5,93>	-
MASCHI FATTORE A				
	Q1 (RA)	Media	Q3	DS
Normolettori	-	3,64	-	1,07
DSA	-	4,62	-	0,94
popolazione Normativa	<4,44	4,83	5,33>	-
MASCHI FATTORE S				
	Q1 (RA)	Media	Q3	DS
Normolettori	-	4,77	-	0,69
DSA	-	3,86	-	0,60
Popolazione Normativa	<4,30	4,85	5,40>	-

Tabella 9. Punteggi ottenuti alla scala Immagine di sé dalla popolazione maschile

Le partecipanti normolettrici invece hanno ottenuto un punteggio di 4,94 (DS di 1,11) per il fattore E, 4,91(DS di 0,58) per il fattore A e infine 4,2 (DS di 0,81) per il fattore S. Le studentesse DSA invece hanno ottenuto 4,64 (0,09) per il primo fattore, 4,41 (0,47) per il secondo e 3,62 (0,17) per il terzo.

Riguardo al primo fattore, un totale di 10 studentesse su 15, 5 normolettrici e 2 DSA ha ottenuto un punteggio più basso del valore Q1/RA (<4,79) con punteggi di 4,71; 4,28; 4,62, 2,57; 3,92; 4,71; 4,71;4,14; 4,57 e 4,14 mentre 4 studentesse normolettrici hanno ottenuto un valore maggiore del Q3 (5,79>) ottenendo punteggi di 6,28; 6,78; 5,92 e 5,42.

Riguardo al fattore A invece 7 normolettrici e 2 DSA hanno ottenuto un punteggio leggermente minore rispetto al Q1/RA con punteggi di: 3,66; 4,75; 4,08; 4,75;4,33; 4,91; 4,58; 4,16 e 4,5.

FEMMINE FATTORE E				
	Q1	Media	Q3	DS
Normolettrici	-	4,94	-	1,11
DSA	-	4,64	-	0,09
Popolazione Normativa	<4,79	5,23	5,79>	-
FEMMINE FATTORE A				
	Q1	Media	Q3	DS
Normolettrici	-	4,91	-	0,58
DSA	-	4,41	-	0,47
popolazione Normativa	<4,92	5,20	5,58>	-
FEMMINE FATTORE S				
	Q1	Media	Q3	DS
Normolettrici	-	4,2	-	0,81
DSA	-	3,62	-	0,17
Popolazione Normativa	<3,63	4,37	5,13>	-

Tabella 10. Punteggi ottenuti alla scala Immagine di sé dalla popolazione femminile

Infine, per quanto concerne il Fattore S, un totale di 11 studentesse su 15 ha ottenuto un punteggio al di sotto del Q1 con punteggi di 3,25; 4,5; 4; 3,5; 3,75; 4,12; 3,75; 3,5; 2,37; 4,5; 4 e 4,25 mentre 2 studentesse hanno ottenuto punteggi più alti del Q3 con valori di 5,12 e 5,75.

In generale sia dalla parte dei maschi che dalla parte delle femmine i punteggi di un consistente numero di partecipanti si trova al di sotto del Q1 (RA).

In generale, sembra che gli studenti DSA presentino un'immagine di sé più negativa rispetto agli studenti normolettori.

Autoefficacia

La media dei punteggi dei partecipanti maschi normolettori è di 37 con una deviazione standard di 2,94 mentre per gli studenti DSA la media dei punteggi è di 29,66, più bassa rispetto alla media normativa di 37,98 e con una DS di 4,93.

Tutti gli studenti DSA e uno studente normolettore hanno ottenuto un punteggio leggermente più basso del Q1, che coincide con il valore RA (<34), ottenendo punteggi di 33, 32 e 33. In particolare, uno degli studenti DSA ha ottenuto un punteggio di 24, molto più basso.

Per le partecipanti femmine normolettrici la media è di 36,36 con una deviazione standard di 6,13. Le studentesse DSA hanno ottenuto invece un punteggio medio di 32,5, inferiore della media normativa di 36,55, con una DS di 3,53. Una studentessa DSA e 3 studentesse normolettrici hanno ottenuto punteggi di poco al di sotto del Q1 con punteggi di 31,32, 30 e 28 mentre altre 2 studentesse, sempre normolettrici, hanno ottenuto un punteggio molto minore con valori di 21 e 22. Infine una studentessa normolettrice ha ottenuto un punteggio leggermente maggiore del Q3 (42>) con un punteggio di 43.

Autoefficacia	Media	DS	Q1 (RA)	Q3
Maschi normolettori	37	2,94	-	-
Maschi DSA	29,66	4,93	-	-
Popolazione normativa	37,98	6,49	<34	43>

Tabella 11. Punteggi ottenuti alla scala Autoefficacia dalla popolazione maschile

Autoefficacia	Media	DS	Q1 (RA)	Q3
Femmine normolettrici	36,36	6.13	-	-
Femmine DSA	32,5	3,53	-	-
Popolazione normativa	36.55	6.79	<33	42>

12. Punteggi ottenuti alla scala Autoefficacia dalla popolazione femminile

Strategie di studio

Sono state analizzate un totale di 23 risposte, 6 maschi e 17 femmine. In questa parte sono stati analizzati i punteggi riguardanti tre indici: Efficacia, Uso e Incoerenza. Nell'indice Efficacia è possibile osservare le conoscenze dello studente partecipante e comprendere quali tipi di caratteristiche egli ritiene possano essere attribuite ad uno studente efficace. Questo indice è denominato da De Beni (2014) come il *sé ideale*.

Nel secondo indice invece è possibile vedere ciò che viene definito il *sé reale* dello studente, ossia come, attraverso la scelta di strategie utilizzate, esso effettivamente si avvicina allo studio.

Infine con l'indice Incoerenza è possibile verificare il grado di distanza tra i due sé. Se il grado di Incoerenza è alto significa che lo studente, nonostante affermi di reputare importanti determinate strategie, all'atto pratico non le utilizza oppure, al contrario, nonostante affermi di ritenere poco importanti certe strategie, le utilizza durante lo studio.

Riguardo ai partecipanti maschi normolettori la media del fattore Efficacia è di 150,75, più bassa rispetto alla media normativa (164,08) e la stessa cosa è osservabile per il fattore di Uso: infatti la media risulta essere di 125,75 mentre la media normativa corrisponde a 144,42. Per il valore di Incoerenza invece la media del campione è leggermente più alta di quella normativa, con una media di 42 contro 40,74, e questo dato sta a significare che vi è un livello di coerenza leggermente minore tra le strategie indicate come efficaci e le strategie effettivamente utilizzate dagli studenti partecipanti. Infine, le deviazioni standard per i tre fattori sono rispettivamente di 32,08 contro 19,01 per l'Efficacia, 32,08 contro 22,13 per l'Uso e 23,42 contro 17,34.

I partecipanti DSA hanno invece totalizzato un punteggio medio di 159,5 (DS di 27,57) per Efficacia, 153 (DS di 22,62) per Uso e 42 (DS di 15,55) per Incoerenza, risultando anch'essa leggermente più alta della media normativa.

Prendendo in considerazione le partecipanti normolettrici invece esse nel fattore Efficacia hanno totalizzato una media di 170,27 (DS di 20,75), più alta rispetto alla media normativa di 164,08, mentre la media del fattore Uso è risultata essere di 153,87 contro 144,42. Infine la

media di Incoerenza è risultata essere di 40,46 (DS di 13,12), contro la media normativa di 40,74: vi è quindi una incoerenza leggermente minore tra efficacia ed uso.

Le partecipanti DSA, infine, hanno totalizzato un punteggio medio di 164,5 (DS di 4,94) per Efficacia, di 130,5 (DS di 19,09) per Uso e di 55,5 (DS di 33,23) per Incoerenza. L'incoerenza risulta essere maggiore della media normativa.

EFFICACIA	Q1	Media	Q3	DS
Maschi normolettori	-	150,75	-	32,08
Maschi DSA	-	159,5	-	27,57
Femmine normolettrici	-	170,27	-	20,75
Femmine DSA	-	164,5	-	4,94
Media Normativa	-	164,08	-	19,01

Tabella 13. Punteggi ottenuti all'indice Efficacia dalla popolazione maschile e femminile

USO	Q1	Media	Q3	DS
Maschi normolettori	-	125,75	-	32,08
Maschi DSA	-	153	-	22,62
Femmine normolettrici	-	153,87	-	19,68
Femmine DSA	-	130,5	-	19,09
Popolazione Normativa	-	144,42	-	22,13

Tabella 14. Punteggi ottenuti all'indice Uso dalla popolazione maschile e femminile

INCOERENZA	Q1	Media	Q3	DS
Maschi normolettori	-	42	-	23,42
Maschi DSA	-	42	-	15,55
Femmine normolettrici	-	40,46	-	13,12
Femmine DSA	-	55,5	-	33,23
Popolazione Normativa	-	40,74	-	13,32

Tabella 15. Punteggi ottenuti all'indice Incoerenza dalla popolazione maschile e femminile

È possibile notare come la maggior parte dei sottogruppi del campione dello studio dimostri un livello di Incoerenza leggermente maggiore rispetto alla media normativa.

3.2 Analisi statistiche inferenziali

Di seguito verranno studiate le correlazioni tra le diverse variabili studiate in precedenza e il successo accademico. Per fare ciò è stato utilizzato il Software SPSS©, nel quale sono state analizzate le risposte di 15 studentesse normolettrici. Il campione maschile e il campione femminile DSA non sono stati tenuti in considerazione per via dell'esiguità dei loro campioni. . Nello specifico sono state verificate le correlazioni tra l'Indice di Successo Accademico e le variabili Ansia da Esame (*Worry, Emotionality*) Autovalutazione, Immagine di sé (Fattore E, Fattore A, Fattore S), Autoefficacia, Strategie di Studio (Efficacia, Uso, Incoerenza).

Per determinare la forza e la direzione della relazione lineare tra le variabili è stato calcolato l'indice di correlazione r di Pearson a due code, e la significatività statistica tramite il p value con valore soglia $\alpha > 0,005$.

Correlazione fra Successo accademico e le variabili emotive

	Emotionality		Worry		Autovalutazione		F.E.		F.A.		F.S.		Autoefficacia	
	Corr. r.	Sig. n.	Corr. r.	Sig. n.	Corr.	Sign.	Corr. r.	Sig. n.	Corr. r.	Sig. n.	Corr. r.	Sig. n.	Corr. r.	Sign.
Successo Accademico	-0,271	0,389	-0,389	0,309	0,150	0,578	0,300	0,259	0,196	0,467	0,295	0,268	0,323	0,223

Tabella 16. Correlazione tra successo accademico e le variabili emotive

	Emotionality		Worry	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo Accademico	-0,271	$p=0,389$	-0,389	$p=0,309$

Tabella 17. Correlazione tra successo accademico e Test Ansia da Esame

	Autovalutazione	
	Corr.	Sign.
Successo Accademico	0,150	p= 0,578

Tabella 18. Correlazione tra successo accademico e Test di Autovalutazione delle competenze

	F.E.		F.A.		F.S.	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo Accademico	0,300	p=0,259	0,196	p=0,467	0,295	p=0,268

Tabella 19. Correlazione tra successo accademico e Test Immagine di sé

	Autoefficacia	
	Corr.	Sign.
Successo Accademico	0,323	p=0,223

Tabella 20. Correlazione tra successo accademico e Test Autoefficacia

	Efficacia		Uso		Incoerenza	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo Accademico	-0,016	p=0,161	0,161	p=0,551	-0,062	p=0,818

Tabella 21 Correlazione tra Successo Accademico e Test Strategie di studio del campione

Si è proceduto a indagare la correlazione tra le diverse variabili studiate. Non si rilevano correlazioni in nessuna delle variabili indagate. Nello specifico non si rilevano correlazioni tra *Worry* e il Successo accademico ($\rho=-0,389$; $p=0,309$), tra *Emotionality* e il Successo accademico ($\rho=-0,271$; $p=0,389$) e tra Autovalutazione e Successo accademico ($\rho=0,150$; $p=0,578$). Allo stesso modo non si vedono correlazioni tra Successo accademico e Fattore E ($\rho=0,300$; $p=0,259$), Fattore A ($\rho=0,196$; $p=,467$) e Fattore S ($\rho=0,295$; $p=0,268$) come non vi è correlazione tra Successo accademico e l'Autoefficacia ($\rho=0,323$; $p=0,223$),

l'Efficacia ($\rho=-0,016$; $p=0,161$), l'Uso ($\rho=0,161$; $p=0,551$) e l'Incoerenza ($\rho=-0,062$; $p=0,818$).

Fattore E ed Autoefficacia

	Autoefficacia	
	Corr.	Sign.
Fattore E	0,857**	<0,001

Tabella 22 Correlazione tra Fattore E ed Autoefficacia del campione femminile normolettore

Si evidenzia una correlazione tra Fattore E e Autoefficacia ($\rho= 0,857^{**}$; $p=<0,001$).

4.0 Discussione

Ansia da esame

Le ricerche (Al-Qaisy, 2011) mettono in evidenza come ci sia spesso una correlazione tra il successo accademico e l'ansia da esame. In particolare questo risulta essere ancora più significativo negli studenti con diagnosi di DSA (Mammarella et al., 2016). Rispetto ai coetanei normolettori, gli studenti con diagnosi di DSA sperimentano spesso livelli di ansia maggiori probabilmente dipesi dalle maggiori difficoltà che incontrano in ambito scolastico fin dai primi giorni di scuola. (Paget e Reynolds, 1984, come citato da Carroll e Iles, 2006). I dati raccolti in questa ricerca sembrano confermare quanto evidenziato dalla letteratura: sia i maschi che le femmine con diagnosi di DSA hanno ottenuto punteggi più alti all'emotionality e al worry

Nello specifico riguardo al worry è possibile notare come gli studenti maschi normolettori abbiano riportato livelli di worry e di emotionality più bassi della media normativa. Al contrario, i maschi DSA hanno riportato una media maggiore sia in worry che emotionality. Gli studenti DSA rispetto ai loro compagni normolettori presentano, quindi, dei livelli maggiori sia di preoccupazione cognitiva che di attivazione fisiologica, mentre i maschi normolettori, in confronto, presentano valori decisamente più bassi.

Le femmine normolettrici presentano invece dei livelli maggiori di worry rispetto alla media normativa ma, d'altro canto, non presentano punteggi elevati in termini di emotionality. Ciò pare accadere anche per le femmine DSA: esse riportano infatti valori nella media nell'emotionality e valori sopra la media nel fattore worry. In particolare quest'ultimo gruppo

dimostra una media notevolmente maggiore (36) rispetto non solo alla media normativa (27,71) ma anche alle femmine (28). In futuro sarebbe interessante indagare questo aspetto in profondità.

Nonostante ciò, dalle analisi condotte sul campione femminile normolettore non è stata riscontrata alcuna correlazione tra Ansia da esame e Successo accademico. Sembra quindi che i risultati non supportino la letteratura precedentemente analizzata (Al-Qaisy, 2001; Horwitz et al. 1986). Tali risultati potrebbero, tuttavia, essere influenzati dalla bassa numerosità campionaria.

Tuttavia, visti i livelli di worry al di sopra della media normativa di femmine normoletttrici e di studenti DSA, all'interno delle classi i docenti potrebbero implementare, come suggerito da studiosi come Dewaele e MacIntyre (2014) e Horowitz et al. (1986), delle azioni volte ad individuare e ad affrontare le situazioni ansiogene, sostenendo, di conseguenza, maggiormente gli studenti.

Autovalutazione

La letteratura ha studiato il legame tra l'autovalutazione delle proprie competenze e il successo accademico e autori come Liu et al. (2015) e Di Nuovo e Magnano (2013) ne evidenziano l'importanza.

Vi è una discrepanza tra i partecipanti maschi normolettore e DSA: i partecipanti normolettore hanno infatti totalizzato una media leggermente più alta di autovalutazione, con 3 studenti che superano il terzo quartile, mentre pare che i maschi DSA non abbiano una valutazione di sé stessi così elevata, totalizzando una media leggermente più bassa della media normativa. A prova di ciò, tutti gli studenti DSA si trovano al di sotto della soglia di Richiesta di Attenzione (5,90). Allo stesso modo, anche le femmine normoletttrici e le femmine DSA hanno totalizzato punteggi medi leggermente inferiori alla media normativa. È da sottolineare, tuttavia, come sebbene siano state trovate 3 studentesse normoletttrici al di sopra del terzo quartile, dimostrando di avere un'autovalutazione di sé più alta rispetto alla media, in tale posizione non sia stato possibile trovare nessuna studentessa DSA. Questi risultati sembrano confermare la letteratura analizzata: Elbaum e Vaughn (2001) citando autori come Thurlow (1980) e Serafica e Harway (1979), spiegano come secondo gli insegnanti e in base ai risultati dei test condotti sugli studenti, gli studenti DSA non valutino positivamente le proprie capacità. Ciò nonostante, Matteucci e Soncini (2021) opinano che valori bassi nella valutazione delle proprie capacità e

nell'autoefficacia non siano collegati necessariamente con il fatto di essere DSA o meno e che quindi sia anche possibile che uno studente DSA valuti positivamente le proprie capacità.

Infine, dalle analisi condotte attraverso il Software SSPS, sembra che, per quanto concerne il campione femminile normolettore, i livelli di autovalutazione non incidano sul successo accademico. Tale risultato è possibile sia stato influenzato dal basso numero di partecipanti. Sembra quindi che la letteratura (Liu et al., 2015; Di Nuovo e Magnano, 2013) e i risultati dello studio non coincidano.

È importante sottolineare, tuttavia, che l'autovalutazione di sé stessi comprende capacità come l'organizzazione del tempo e abilità come la capacità di lavorare in gruppo e l'abilità nella scrittura, le quali sono essenziali nell'ambito accademico (Di Nuovo e Magnano, 2013). Inoltre, essa è strettamente legata alla motivazione (Di Nuovo e Magnano, 2013) e quest'ultima, come studiato da diversi autori come Altwijri et al. (2021) e Legrenzi (2014), è un concetto fondamentale nell'ambito dell'apprendimento e per questi motivi forse più attenzione dovrebbe essere volta ad incrementare i livelli di autovalutazione dei ragazzi.

Immagine di sé

È stato dimostrato come l'immagine che si ha di sé stessi influenzi il successo accademico e viceversa (Pekrun et al., 2017, Hyseni Duraku e Hoxha, 2018).

Per quanto riguarda il primo fattore, il Fattore E, i maschi DSA non hanno raggiunto la media normativa mentre i maschi normolettore si sono posizionati di poco al di sopra dei livelli medi. Ciononostante, è interessante notare come nel Fattore A, nonostante entrambi i gruppi abbiano totalizzato un punteggio medio inferiore alla media normativa, in questo caso gli studenti DSA abbiano ottenuto un punteggio maggiore rispetto ai maschi normolettore e di come la stessa cosa accada con rispetto al Fattore S. Ciò non sembra coincidere del tutto con la letteratura, secondo cui gli studenti DSA avrebbero un'immagine di sé e una valutazione delle proprie abilità e potenzialità negative rispetto ai compagni normolettore (Elbaum e Vaughn, 2001).

Nonostante non tutti i partecipanti si siano posizionati al di sotto del livello soglia, i punteggi medi inferiori alle medie normative in tutti e tre i fattori sia da parte dei normolettore e dei DSA e l'assenza di studenti posizionatisi al di sopra del terzo quartile delineano tuttavia un quadro potenzialmente preoccupante: come spiegato da Di Nuovo e Magnano (2013) livelli bassi di Energia e dinamicità (Fattore E) caratterizzano una persona insicura e passiva mentre punteggi bassi in Affettività positiva (Fattore A) e in Stabilità emotiva (Fattore S) delineano una potenziale personalità aggressiva ed emotivamente complicata.

La situazione è analoga al campione femminile: sia le normolettrici che le DSA si trovano al di sotto della media normativa. Inoltre, è possibile notare come anche in questo caso le studentesse DSA abbiano totalizzato punteggi inferiori alle compagne normolettrici e di come, a differenza di quest'ultime, nessuna si sia posizionata al di sopra del terzo quartile. Tuttavia, in particolar modo, nonostante, a differenza del campione maschile, delle studentesse normolettrici abbiano ottenuto punteggi al di sopra del terzo quartile, è possibile notare come il numero di studentesse femmine posizionate al di sotto del livello soglia di Richiesta di Attenzione sia elevato. Ciò coincide con la letteratura analizzata, secondo cui, nonostante le studentesse abbiano solitamente punteggi maggiori di successo accademico rispetto ai maschi, esse presentino livelli più bassi di autostima rispetto a quelli dei colleghi (Arshad, 2015).

Non sono state trovate correlazioni tra Immagine di sé e Successo accademico e, di conseguenza, la letteratura (Pekrun et al., 2017, Hyseni Duraku e Hoxha, 2018) e i risultati presentati non coincidono: è possibile evincere come gli studenti universitari del campione non abbiano, in linea generale, una buona immagine di sé stessi. Tale risultato può essere ricondotto al basso numero di studenti partecipanti allo studio. Ciò nonostante, seppure un'immagine di sé negativa non sembri intaccare il successo in ambito accademico dei partecipanti, essa potrebbe comunque influenzerli negativamente in altri aspetti della loro vita, come nelle relazioni interpersonali, come spiegato da Di Nuovo e Magnano (2013).

Autoefficacia

Anche questo ambito vede gli studenti e le studentesse DSA con punteggi minori rispetto alle medie normative. Singolare è la presenza di tutti gli studenti maschi DSA, seppur leggermente, al di sotto del livello soglia (34) e, in particolar modo, preoccupante è il punteggio di uno studente di questo campione, il quale ha totalizzato 10 punti in meno del livello soglia. I risultati sembrano essere supportati dalla letteratura, che vede gli studenti DSA con livelli inferiori di autoefficacia rispetto ai compagni normolettori (Girli e Öztürk, 2017, Klassen, 2007). Anche le normolettrici hanno ottenuto punteggi al di sotto della media, seppur leggermente, e 2 studentesse hanno ottenuto punteggi molto al di sotto del livello soglia (33), con punteggi di 21 e 22. Questo risultato sembra supportare la letteratura secondo cui le studentesse riporterebbero livelli inferiori di autoefficacia se comparate con gli studenti maschi (Shkullaku, 2013, Marshman et al., 2018).

In generale, solo una studentessa normolettrice ha totalizzato un punteggio, seppur di un solo punto, maggiore del Q3 (42) mentre nessuno studente appartenente agli altri campioni ha

superato il terzo quartile. Sembra che mediamente gli studenti universitari del campione non sentano di avere le capacità adatte per affrontare le difficoltà.

Non è stata dimostrata una correlazione tra Autoefficacia e il successo accademico, probabilmente per via del basso numero di partecipanti, e sembra quindi esserci una discrepanza con ciò che sostengono autori come Pajares (1996), Robbins et al. (2014), Dixson et al. (2016) e Bandura (1996), il quale afferma che alti livelli di autoefficacia influenzino il successo accademico.

Nonostante ciò, è stata trovata una correlazione tra Autoefficacia e Fattore E all'interno del campione analizzato: viene quindi evidenziato il legame tra la sicurezza nelle proprie capacità e l'essere una persona attiva e dinamica. Infatti la letteratura dimostra come l'Autoefficacia sia correlata al benessere psicologico dell'individuo (Siddiqui, 2015).

Strategie di studio

Secondo De Beni et al. (2014) vi sarebbe una correlazione tra le strategie di studio e il successo accademico.

È stata notata una discrepanza tra i partecipanti maschi e le partecipanti femmine. Nell'indice Efficacia, infatti, i partecipanti maschi hanno ottenuto dei punteggi medi minori rispetto alle femmine, le quali invece hanno totalizzato punteggi nella media, per le studentesse DSA, e maggiori per le studentesse normolettrici. Anche nel secondo indice, l'indice Uso, le normolettrici hanno totalizzato un punteggio medio maggiore della media normativa, assieme questa volta ai maschi DSA. I maschi normolettori e le femmine DSA hanno invece ottenuto punteggi minori rispetto alla media normativa.

Infine, tutti i gruppi tranne le normolettrici hanno totalizzato un valore di Incoerenza maggiore: sembra quindi che le normolettrici utilizzino effettivamente di più le strategie di studio che ritengono efficaci mentre che gli altri gruppi non utilizzino o non utilizzino nel modo corretto le strategie che sanno essere importanti nello studio. In effetti i risultati suggeriscono un legame con la letteratura: secondo Rossi (2021), citando anche il lavoro di Pellerey (2018), le studentesse avrebbero un metodo di studio migliore dovuto ad una maggior capacità di autoregolazione rispetto agli studenti maschi.

Nonostante secondo De Beni et al. (2014) vi sia una correlazione tra le strategie di studio adottate e il successo accademico, non è stata notata una correlazione tra i due elementi, probabilmente per il numero basso di partecipanti. Pare quindi che la letteratura non supporti i risultati dello studio.

Conclusione

In questo lavoro è stata indagata la correlazione tra il successo accademico e le emozioni. Innanzitutto, è stato evidenziato come il successo accademico non sia facile da definire e di come le opinioni degli studiosi circa cosa sia e quali siano i fattori che lo influenzino siano contrastanti.

L'obiettivo di questo lavoro è stato quello di verificare se esista una correlazione tra il successo accademico e il ruolo delle emozioni, con un'attenzione particolare ad ansia, autovalutazione delle competenze e immagine di sé. Infatti, al fine di cercare di dare una risposta alla domanda di ricerca è stato somministrato un questionario ad un totale di 24 studenti universitari e, in seguito, un'analisi di tipo inferenziale è stata condotta su un campione composto da 15 studentesse normoletttrici facenti parti del campione totale.

Nello specifico, il test somministrato agli studenti comprendeva una serie di test standardizzati presi dai manuali di Di Nuovo e Magnano (2013) e De Beni et al. (2014) in cui venivano valutate le variabili emotive e le strategie di studio degli studenti universitari partecipanti. In seguito, le risposte ai test sono state analizzate attraverso le analisi statistiche e inferenziali.

In particolare, dall'analisi statistica inferenziale è stato possibile valutare le correlazioni tra l'indice di successo accademico, denominato ISA, le variabili emotive e le strategie di studio. Non sono state riscontrate correlazioni tra successo accademico e variabili emotive e tra successo accademico e strategie di studio e un'unica correlazione è stata riscontrata tra Autoefficacia e Fattore E. Di conseguenza la risposta alla domanda di ricerca iniziale pare essere negativa. Tuttavia, ciò è probabile sia stato influenzato dall'esiguità del campione analizzato. Si ritiene che il tema del successo accademico e della correlazione tra esso e le emozioni debba essere approfondito e che più dati debbano essere raccolti.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Adebayo, B. (2008). Cognitive and Non-Cognitive Factors: Affecting the Academic Performance and Retention of Conditionally Admitted Freshmen. *Journal of college admission*, 200, 15-21.
- Ahmetoglu, G., Leutner, F., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and individual differences*, 51(8), 1028-1033.
- Altwijri, S., Alotaibi, A., Alsaeed, M., Alsalim, A., Alatiq, A., Al-Sarheed, S., ... & Omair, A. (2021). Emotional intelligence and its association with academic success and performance in medical students. *Saudi journal of medicine & medical sciences*, 9(1), 31.
- Al-Qaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *Int J Psychol Couns*, 3(5), 96-100.
- Andrew, S., & Vialle, W. (1998). Nursing students' self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in science. *Nursing Times*, 76(10), 427-432.
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509–521.
<https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of education and practice*, 6(1), 156-162.
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801–3805.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.593>
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue società complesse*. Torino: UTET Università.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43, 667-672.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2013). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In *Applying emotional intelligence* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Bradley, R., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2018). Measuring self-efficacy and self-regulation in online courses. *College Student Journal*, 51(4), 518-530.
- Bebi, T. (2010). Indagine sui test d'ingresso.
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633-645. <https://doi.org/10.1080/03075070903216643>
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American sociological review*, 71(4), 515-541.
- Bulfone, G., Iovino, P., Mazzotta, R., Sebastian, M., Macale, L., Sili, A., Vellone, E. & Alvaro, R. (2022). Self-efficacy, burnout and academic success in nursing students: A counterfactual mediation analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 78(10), 3217-3224.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Cervone, D., Artistic, D., & Berry, J. M. (2006). Self-efficacy and adult development. *Handbook of adult development and learning*, 169-195.
- Checchi, D., & Zollino, F. (2001). Struttura del sistema scolastico e selezione sociale. *Rivista di politica economica*, 8, 43-84.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 473-496.

- Clerici, R., Giraldo, A., & Visentin, E. (2012). Course organisational structure as a determinant of academic success. some evidence from the University of Padova (Italy). *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis: Decision Support Systems and Services Evaluation*, 3(1), 1-14.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Roberts, L. W., & Peter, T. (2008). Gender, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 49, 684-703.
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S., & Zinbarg, R. E. (2011). What is an anxiety disorder?. *Focus*, 9(3), 369-388.
- Cyrenne, P., & Chan, A. (2012). High school grades and university performance: A case study. *Economics of Education Review*, 31(5), 524-542.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.
- 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*. Edizioni Erickson.
- De Bono (1993) Bono, E. D. (1993). *L'arte del successo*. Edizioni Mediterranee. (1-75).
- Dixson, D. D., Worrell, F. C., Olszewski-Kubilius, P., & Subotnik, R. F. (2016). Beyond perceived ability: The contribution of psychosocial factors to academic performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 67-77.
- Dunham, R. B. (1973). Achievement Motivation as Predictive of Academic Performance: A Multivariate Analysis. *The Journal of Educational Research*, 67(2), 70-72.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101(3), 303-329.

- Esmaeeli, Z., Sabet, M. K., & Shahabi, Y. (2018). The relationship between emotional intelligence and speaking skills of ranian advanced EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 22-28.
- Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. (2017). Psychosocial factors and community college student success: A meta-analytic investigation. *Review of Educational Research*, 87(2), 388-424.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and individual Differences*, 14(1), 47-64.
- Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 93-102.
- Gooding, Y. (2001). *The relationship between parental educational level and academic success of college freshmen*. Iowa State University.
- Guterman, O. (2021). Academic success from an individual perspective: A proposal for redefinition. *International Review of Education*, 67(3), 403–413. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09874-7>
- Harati, S., & Parsa, N. A. (2014). Students Can Control Their Emotions. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(4), 202-205.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Hayden, L. J., Jeong, S. Y., & Norton, C. A. (2016). An Analysis of Factors Affecting Mature Age Students' Academic Success in Undergraduate Nursing Programs: A Critical Literature Review. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 13(1), 127–138. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0086>
- Hill, M., Farrelly, N., Clarke, C., & Cannon, M. (2020). Student mental health and well-being: Overview and Future Directions. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 1–8. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.110>
- Hyseni Duraku, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism

effects on test anxiety and academic performance. *Health psychology open*, 5(2), 2055102918799963.

- Hojat M, Robeson M, Damjanov I, Veloski JJ, Glaser K, Gonnella JS. Students' psychosocial characteristics as predictors of academic performance in medical school. *Acad Med*. 1993 Aug;68(8):635-7. doi: 10.1097/00001888-199308000-00015. PMID: 8352877.
- Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hubscher-Davidson, S. (2016). Trait emotional intelligence and translation: A study of professional translators. *Target*, 28(1), 132-157.
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of mental health policy and economics*, 8(3), 145.
- Imlach, A. R., Ward, D. D., Stuart, K. E., Summers, M. J., Valenzuela, M. J., King, A. E., ... & Vickers, J. C. (2017). Age is no barrier: predictors of academic success in older learners. *npj Science of Learning*, 2(1), 13.
- ISTAT (2018). La salute mentale nelle varie fasi della vita. Retrieved July, 20, 2023 from <https://www.istat.it/it/archivio/219807>
- Kim, M. (2014). Family background, students' academic self-efficacy, and students' career and life success expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 395-407.
- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 745-756.
- Kirsten McKenzie & Robert Schweitzer (2001) Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students, *Higher Education Research & Development*, 20:1, 21-33, DOI: 10.1080/07924360120043621
- Kiss, M., Kotsis, Á., & Kun, A. (2014). The relationship between intelligence, emotional intelligence, personality styles and academic success. *Business Education & Accreditation*, 6(2), 23-34.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary educational psychology*, 32(2), 173-187.
- Komarraju, M., Ramsey, A., & Rinella, V. (2013). Cognitive and non-cognitive predictors of college readiness and performance: Role of academic discipline. *Learning and Individual Differences*, 24, 103-109.

- Lange, D. D., Strauser, D., Alston, R., Chung-Yi, C., & Wong, A. (2015). The relationship of psychosocial factors and academic success (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Legrenzi, P. (2014). *Fondamenti di psicologia generale*. Lavis: il Mulino
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does “Hovering” Matter? Helicopter Parenting and Its Effect on Well-Being. *Sociological Spectrum*, *31*(4), 399–418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology review*, *31*(3), 313-327.
- Lisnyj, K. T., Gillani, N., Pearl, D. L., McWhirter, J. E., & Papadopoulos, A. (2023). Factors associated with stress impacting academic success among post-secondary students: A systematic review. *Journal of American College Health*, *71*(3), 851-861.
- Lin, X. (2016). Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review. *Higher Education Studies*, *6*(2), 119-126.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011.
- Liu, E. S., Carmen, J. Y., & Yeung, D. Y. (2015). Effects of approach to learning and self-perceived overall competence on academic performance of university students. *Learning and Individual Differences*, *39*, 199-204.
- Lu, D. (2021). EFL teachers' optimism and commitment and their contribution to students' academic success. *Frontiers in Psychology*, *12*, 752759.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language learning*, *47*(2), 265-287.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, *44*(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *7*(1), 61-88.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: "emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*, *15*(3), 197-215.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with

- nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.
- Marshman, E. M., Kalender, Z. Y., Nokes-Malach, T., Schunn, C., & Singh, C. (2018). Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses: A cause for alarm?. *Physical review physics education research*, 14(2), 020123.
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858.
- McCarthy B, Trace A, O'Donovan M, Brady-Nevin C, Murphy M, O'Shea M, O'Regan P. Nursing and midwifery students' stress and coping during their undergraduate education programmes: An integrative review. *Nurse Educ Today*. 2018 Feb;61:197-209. doi: 10.1016/j.nedt.2017.11.029. Epub 2017 Nov 28. PMID: 29227889.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/10573560500203491>
- Munoz, M. A., & Portes, P. R. (2001). Predictors of Academic Achievement: The Effects of Demographic and Psychosocial Factors.
- Mynard, J., & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *Elt Journal*, 60(1), 13-22.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). “How do you feel about math?”: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 385-405.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.
- Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi Ahari, M., Shadloo, F., Gholami, M. J., & Shayesteh, S. (2022). Intelligence, emotional intelligence, and sensory intelligence: Which one is a better predictor of university students' academic success?. *Frontiers in Psychology*, 13, 995988.

- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261.
- Robino & Foster, 2018
- Robino, A., & Foster, T. (2018). Psychosocial Predictors of Wellness in College Students. *Adultspan Journal*, 17(1), 3–13.
<https://doi.org/10.1002/adsp.12049> Conwell (2013), Chow (2010) e Lewis e Myers (2010) sono citati. Poi Chow riappare ma comunque sono solo citati da Robino e Foster
- Rodrigues, H., Cobucci, R., Oliveira, A., Cabral, J. V., Medeiros, L., Gurgel, K., ... & Gonçalves, A. K. (2018). Burnout syndrome among medical residents: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 13(11), e0206840.
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of British undergraduate students. *Community mental health journal*, 53, 344-352.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92.
- Rossi, F. (2021). Differenze di genere nelle strategie di apprendimento e nella prospettiva temporale: una ricerca esplorativa nella scuola secondaria di secondo grado. *Orientamenti Pedagogici*, 68(2).
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schaffer, D. Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Padova: Piccin
- Schmitt, N., Keeney, J., Oswald, F. L., Pleskac, T. J., Billington, A. Q., Sinha, R., & Zorzie, M. (2009). Prediction of 4-year college student performance using cognitive and noncognitive predictors and the impact on demographic status of admitted students. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1479.
- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., ... & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 287, 282-292.
- Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5–9.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>

- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in after-school programs as a predictor of social competence and academic performance. *American journal of community psychology, 45*, 325-337.
- Shkullaku, R. U. D. I. N. A. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European academic research, 1*(4), 467-478.
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology, 2*(3), 5-16.
- SISM depressione Rapporto salute mentale. Analisi dei dati del Sistema Informativo per la Salute Mentale (SISM) (2021). Anno 2020
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. *Handbook of personality: Theory and research, 21*, 609-637.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2001). *Handbook of positive psychology*. Oxford university press.
- Stein, M. B., & Sareen, J. (2015). Generalized anxiety disorder. *New England Journal of Medicine, 373*(21), 2059-2068.
- Taheri, H., Sadighi, F., Bagheri, M. S., & Bavali, M. (2019). EFL learners' L2 achievement and its relationship with cognitive intelligence, emotional intelligence, learning styles, and language learning strategies. *Cogent Education, 6*(1), 1655882.
- Thomas, M., & Bigatti, S. (2020). Perfectionism, impostor phenomenon, and mental health in medicine: a literature review. *International journal of medical education, 11*, 201.
- Ting, S. M. R., & Man, R. (2001). Predicting academic success of first-year engineering students from standardized test scores and psychosocial variables. *International Journal of Engineering Education, 17*(1), 75-80.
- Tilfarlioglu, F. Y., & Delbesoglugil, A. B. Ö. (2014). Questioning academic success through self-regulation, self-esteem and attitude in foreign language learning (a case study). *Theory and Practice in Language Studies, 4*(11), 2223.
- Tikhomirova, T., Malykh, A., & Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral sciences, 10*(10), 158.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality: an international journal, 36*, 183-196.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.2.183>

- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes?. *Social Psychology of Education, 13*, 367-383.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation, 20*(1), 5.
- Zheng, J., & Xu, F. (2022). Emotion analysis for foreign language learning under scenarios of network. *Security and Communication Networks, 2022*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.
- Zoppè, M. La sindrome dell'impostore: non sono davvero brava come sembra
The Impostor syndrome: I'm not as good as it seems.
IRPPSMonografie, 85.

SITOGRAFIA

Treccani: www.treccani.it, viewd 18/08/2023

APA Dictionary of Psychology: <https://dictionary.apa.org/> viewed 20/08/2023

ACT College and Careers Readiness Solutions: <https://www.act.org/> viewed 20/08/2023

The College Board: <https://satsuite.collegeboard.org/sat> viewed 12/08/2023

Ministero della Salute:
https://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?lingua=italiano&id=3212 viewed 10/08/2023

