



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
“Scienze del linguaggio”
In Linguistica educativa

Tesi di Laurea

***“Il ruolo delle emozioni in ambito educativo: analisi
dei costrutti dell’ansia, dell’autoefficacia,
dell’autovalutazione delle competenze trasversali,
dell’immagine di sé e delle strategie di studio quali
fattori predittivi del successo accademico”***

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Melissa Scagnelli

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Francesca Santulli

Laureanda

Alessia Dal Molin
Matricola 867860

Anno Accademico

2022/2023

Indice

Ringraziamenti.....	5
Abstract (italiano).....	6
Abstract (français).....	7
Introduzione.....	8

Capitolo 1: Il costrutto dell'emozione dal punto di vista empirico

1. L'Emozione.....	11
1.1 Le componenti delle emozioni.....	13
1.2 Le caratteristiche delle emozioni.....	17
1.3 Le teorie psicologiche delle emozioni.....	18
1.3.1 La teoria periferica di James-Lange.....	18
1.3.2 La teoria centrale di Cannon-Bard.....	19
1.3.3 La teoria cognitivo-attivazionale di Schachter-Singer.....	20
1.3.4 La teoria dell'appraisal.....	21
1.3.5 La teoria costruttivistica.....	23
1.3.6 Le teorie psicoevolutionistiche (Tomkins-Plutchik)	23
1.4 Emozioni e sentimenti secondo Antonio Damasio.....	26
1.5 Classificazione delle emozioni.....	27
1.5.1 Le emozioni di base o primarie.....	27
1.5.2 Le emozioni secondarie o complesse.....	31
1.6 La regolazione delle emozioni.....	32
1.7 Cosa si intende per intelligenza emotiva?.....	35

Capitolo 2: La promozione delle emozioni in ambito educativo

2. Definizione e tipologie di apprendimento.....	40
2.1 I fattori che influenzano l'apprendimento.....	40
2.2 Il ruolo chiave delle emozioni nell'apprendimento.....	41
2.3 Gli interruttori emozionali.....	41
2.4 Le emozioni nel contesto accademico.....	44
2.4.1 Emozioni positive.....	45
2.4.2 Emozioni negative.....	47

2.5	Apprendimento e memoria.....	49
2.6	I principali programmi di educazione emozionale in ambito educativo.....	51
2.6.1	Il Metodo SEL.....	52
2.6.2	Il Metodo RULER.....	53
2.6.3	Il Programma INTEMO e INTEMO+.....	54
2.6.4	Il Metodo ROOTS OF EMPATHY.....	55

Capitolo 3: Il successo accademico

3.	Il successo accademico e i fattori che lo influenzano.....	58
3.1.1	Il costrutto dell'ansia da esame.....	60
3.1.2	Il costrutto dell'autoefficacia.....	64
3.1.3	Il costrutto dell'immagine di sé.....	65
3.1.4	L'autovalutazione delle competenze trasversali.....	67
3.1.5	Le strategie di studio.....	69

Capitolo 4: La ricerca

4.	Introduzione.....	71
4.1	Obiettivi di ricerca.....	74
4.2	Disegno di ricerca.....	74
4.3	Popolazione di studio.....	74
4.4	Materiali.....	75
4.5	Analisi dei risultati.....	77
4.5.1	Test: Ansia da esame.....	77
4.5.2	Test: Autovalutazione delle competenze.....	80
4.5.3	Test: Valutazione dell'autoefficacia.....	81
4.5.4	Test: Valutazione dell'immagine di sé.....	82
4.5.5	Test: Strategie di studio.....	84
4.6	Correlazioni tra il successo accademico e le variabili emotive indagate.....	89
4.7	Correlazioni tra le singole variabili emotive.....	90
4.8	Discussione dei risultati.....	93
4.9	Conclusioni.....	97
	Bibliografia.....	98

Ringraziamenti

“Perché le nostre rivoluzioni personali, grandi o piccole che siano, iniziano sempre in un posto che abbiamo dentro. Da qualche parte, tra la testa e il cuore”.

(Gianluca Gotto)

Ai miei genitori e a mio fratello,
ancore della mia vita, per avermi insegnato a non arrendermi
e per avermi dato la forza di volontà per raggiungere questo immenso traguardo,
perché il desiderio di rendervi orgogliosi ha sempre prevalso su qualsiasi difficoltà.

Ai miei nonni, per la costante presenza.

A mio nonno Tonino, in uno degli infiniti mondi paralleli, prima o poi, ci ritroveremo.
Alle amiche di una vita e alle mie compagne di Università (vecchie e nuove), per aver
condiviso le cose belle e quelle brutte, per avermi sempre incoraggiata a non mollare e
per avermi accompagnata in quest'anno così folle e particolare ma allo stesso tempo
meraviglioso.

Questa laurea è anche un po' vostra e a parole non riesco ad esprimere il bene che vi
voglio e quanto vi sia grata.

A tutti coloro che hanno creduto in me fin dall'inizio e fino alla fine,
alla mia parte fragile come il cristallo
e alla mia parte dura come il cemento armato.

A me stessa, alla mia determinazione, ai miei sogni.

Alessia

Abstract (italiano)

L'obiettivo del presente elaborato è quello di indagare la correlazione esistente tra emozioni e apprendimento, in quanto solo in tempi recenti il mondo accademico ha iniziato a prendere in considerazione gli aspetti emotivo-affettivi degli studenti (*Balboni, 2013*).

La prima sezione presenta, dal punto di vista teorico, il costrutto dell'emozione. Quest'ultima è considerata dal neuroscienziato Joseph Ledoux (1986) come parte fondamentale dell'esperienza umana dunque, per tale ragione, verrà indagata la sua influenza sull'apprendimento. Inoltre, verrà esaminato il concetto di "intelligenza emotiva" introdotto dallo psicologo Daniel Goleman nel 1995 e definito come *"l'insieme di abilità che possono essere applicate al fine di incrementare la soddisfazione personale e il senso di autoefficacia degli studenti"*. Il termine "autoefficacia" è stato elaborato dallo psicologo Albert Bandura negli anni Settanta e si riferisce alla credenza dell'individuo in merito alla competenza di riuscire a svolgere un determinato compito.

La seconda sezione, invece, presenta le principali ricerche a supporto della correlazione tra il successo accademico, le variabili emotive maggiormente presenti in ambito educativo (l'ansia, il senso di autoefficacia, l'autovalutazione delle competenze trasversali, l'immagine che uno studente ha di sé) e le strategie di apprendimento applicate nel metodo di studio.

A tale proposito sono stati somministrati dei questionari tramite la piattaforma Qualtrics a ventitré studentesse universitarie (N=23), normolettrici, di età compresa tra i 20 e i 32 anni, con l'obbiettivo di verificare tale correlazione. Verranno presentati e discussi i dati raccolti da un punto di vista scientifico.

Abstract (français)

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est d'examiner la corrélation entre les émotions et l'apprentissage, car le monde académique n'a commencé que récemment à prendre en considération les aspects émotionnels et affectifs des étudiants (*Balboni, 2013*).

La première section vise à présenter le concept d'émotion d'un point de vue théorique. Celui-ci est considéré par le neuroscientifique Joseph Ledoux (1986) comme un élément fondamental de l'expérience humaine et c'est la raison pour laquelle son influence sur l'apprentissage sera examinée.

De plus, nous explorerons le concept « d'intelligence émotionnelle », introduit par le psychologue Daniel Goleman en 1995 et défini comme « *l'ensemble des compétences qui peuvent être appliquées pour augmenter la satisfaction personnelle et le sentiment d'auto-efficacité des apprenants* ». Le terme « auto-efficacité » a été adopté par le psychologue Albert Bandura dans les années soixante-dix et fait référence à la confiance d'un individu en ses propres capacités pour accomplir des tâches.

La deuxième section, quant à elle, présente les principales recherches qui démontrent la corrélation entre la réussite scolaire, les variables affectives les plus courantes dans le domaine éducatif (l'anxiété, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autoévaluation des compétences transversales, la perception de soi) et les stratégies d'apprentissage appliquées dans la méthode d'étude.

À ce propos, des questionnaires ont été administrés via la plateforme Qualtrics à vingt-trois étudiantes universitaires (N=23), normolectrices, âgées de 20 à 32 ans, dans le but de vérifier cette correspondance. Les données recueillies seront présentées et discutées d'un point de vue scientifique.

Introduzione

“L’unica buona educazione è quella che permette alle emozioni di essere libere”.

(Alexander Neill)

L’emozione può essere definita come *“una risposta adattiva alle richieste dell’ambiente che dirige la nostra attenzione verso le necessità del momento e ci prepara ad agire”* (Moderato, 2019). Le emozioni costituiscono una parte essenziale dell’essere umano poiché colorano e danno forma alle esperienze della vita (Scherer & Moors, 2019; Elfenbein, 2023), regolano i rapporti umani e permettono di instaurare delle relazioni con gli altri (Caruana & Viola, 2018).

Ad oggi queste sono ampiamente valorizzate in ogni ambito (Caruana & Viola, 2018).

In passato, tuttavia, le emozioni non avevano una connotazione positiva e sono state a lungo escluse dall’ambito formativo perché considerate perturbanti e misteriose (Lucangeli, 2019). Infatti, all’intelletto veniva attribuita l’idea di esattezza, mentre all’emozione veniva attribuita quella di sentimento, istinto, quindi di irrazionalità (Jaspers, 1982; Iori, 2010).

Platone¹ poneva l’accento sull’importanza della mente razionale, capace di governare le passioni del cuore, considerate aspetti pericolosi della psicologia umana. Secondo il filosofo greco, infatti, le emozioni impedivano all’anima di pensare correttamente. Lo stesso Cartesio² riteneva che le passioni fossero fenomeni del mondo fisico (res extensa) che esercitavano un’azione sull’anima (res cogitans), presentandosi come sensazioni, ma di fatto distinte da essa (Caruana & Viola, 2018).

Le emozioni ricoprono un ruolo essenziale poiché trascendono ogni ambito della nostra vita. Esse svolgono, inoltre, un ruolo chiave nell’influenzare il successo in ambito accademico (Moè et al., 2009). Fino agli anni Sessanta la scuola poneva in secondo piano l’aspetto emotivo, poiché si pensava che potesse ostacolare l’attività didattica, condotta con procedure rigide e inflessibili (Balboni, 2013).

Oggi, invece, si è scoperto che le emozioni non solo ricoprono un ruolo fondamentale nell’interazione sociale o nella comunicazione, ma anche nel processo di apprendimento.

¹ Platone predilige la mente rispetto al cuore e spiega il suo pensiero attraverso il mito dell’auriga. Nel mondo classico, l’auriga è colui che conduce la biga, trainata da due cavalli: uno bianco e uno nero. Il primo fa riferimento all’anima irascibile mentre il secondo simboleggia l’anima lussuriosa. L’auriga invece rappresenta l’anima razionale. Ogni uomo possiede tutte e tre le anime ed è quella razionale a prevalere sulle altre due.

² René Descartes, conosciuto come Cartesio, fu un grande matematico francese ed è considerato il pioniere del pensiero filosofico moderno.

“Nessun atto della nostra vita cognitiva è sconnesso dalle emozioni che proviamo”, è quanto afferma la prof.ssa Daniela Lucangeli (2019), facendo notare quanto l’uomo sia un essere tanto razionale quanto emotivo. Di conseguenza, l’intelligenza e la razionalità non solo gli unici fattori che contribuiscono al successo accademico ma anche le emozioni stesse.

Durante il percorso scolastico, gli alunni sperimentano una grande varietà di emozioni, sia positive che negative. Il piacere di apprendere, per esempio, è vantaggioso mentre l’ansia, la noia, la paura possono avere un impatto sfavorevole e compromettere di conseguenza la loro performance (Lucangeli, 2019). Per questo motivo gli educatori dovrebbero aiutare gli studenti a focalizzarsi sulle emozioni positive e insegnare loro a gestire quelle negative. Mettere gli aspetti emozionali al centro della didattica vuol dire favorire il benessere dei ragazzi, creare una relazione tra docente/studente basata sulla stima e fiducia reciproca, pertanto non è possibile trascurare il potere delle emozioni (Tan, Wachsmuth & Tugade, 2021).

Come sostiene il neuroscienziato Joseph Ledoux (1986): *“Non possiamo immaginarci una vita senza emozioni, poiché viviamo per loro, strutturiamo le circostanze perché ci diano piacere e gioia, evitiamo le situazioni che comportano delusioni, tristezza o dolore. Una mente senza emozioni non può essere considerata una mente; al contrario, essa designa una creatura fredda, inerte, priva di desideri, di paure, di affanni, di dolori o di piaceri”*.

La volontà di redigere tale elaborato deriva proprio dal fatto di voler sottolineare l’importanza delle emozioni, quali componenti fondamentali alla base del nostro pensiero, comportamento e benessere senza le quali l’essere umano non potrebbe vivere poiché sarebbe un essere totalmente apatico e indifferente (Ledoux, 1986).

La prima sezione descrive il costrutto dell’emozione, le relative teorie esistenti in letteratura e la sua classificazione al fine di donare un quadro teorico completo e di dimostrare la sua influenza sull’apprendimento. Verrà esaminato, inoltre, il concetto di “intelligenza emotiva”, introdotto dallo psicologo Daniel Goleman negli anni Novanta, che si riferisce alla capacità di riconoscere le proprie emozioni, i propri punti di forza così come quelli di debolezza. Solo in tempi recenti si è scoperto il ruolo chiave dell’intelligenza emotiva in ambito educativo, quale insieme di abilità che possono essere applicate al fine di incrementare la soddisfazione personale e il senso di autoefficacia degli studenti.

La seconda parte, invece, è dedicata alla presentazione di diverse ricerche che si sono occupate di indagare l'eventuale correlazione tra il successo accademico e i principali costrutti presenti nel mondo della didattica: l'ansia, il senso di autoefficacia, l'autovalutazione delle competenze trasversali, l'immagine che uno studente ha di sé stesso e le strategie di apprendimento applicate nel proprio metodo di studio.

L'ultimo capitolo presenta la ricerca effettuata. Lo scopo è quello di indagare la relazione tra il successo accademico e le abilità emotive in una popolazione di studenti universitari. A tale scopo sono stati somministrati dei questionari attraverso la piattaforma Qualtrics a ventitré studentesse universitarie (N=23), normolettrici, di età compresa tra i 20 e i 32 anni. Nel capitolo verranno presentati e discussi i dati raccolti da un punto di vista scientifico.

Capitolo 1: Il costrutto dell'emozione dal punto di vista empirico

1. L' Emozione

L'origine della parola emozione è da recarsi nel latino “*e-moveo*”, che significa muovere fuori, uscire, sgorgare, alzare, sollevare: l'etimologia richiama quindi un movimento che da “dentro” va verso “fuori”, ad indicare che in ogni emozione è insita una tendenza ad agire. Le emozioni, infatti, hanno la funzione di attivare l'organismo di fronte ad uno stimolo esterno, preparandolo all'azione e producendo un moto interno che porta l'organismo, da un punto di vista fisiologico, da uno stato di equilibrio, omeostasi, ad uno stato di alterazione (*Marmocchi, Dall'Aglio & Tannini, 2004*).

Le emozioni, come le intendiamo in epoca moderna, hanno avuto origine con la nascita della scienza empirica, a metà del Seicento (*Gasperi, 2021*).

È allo scozzese Thomas Brown, filosofo, medico e poeta di fine Settecento che dobbiamo l'uso massiccio del termine inglese “*emotion*”, in riferimento a quello che noi chiamiamo emozione. Si tratta di un calco del francese “*émotion*”: non un neologismo, ma una parola già esistente, che però fino ad allora aveva avuto un significato piuttosto vago (qualcosa che coincide con il “mettere in movimento”, “l'oscillare”).

Solo nell'Ottocento avanzato, si comincia a parlare sempre più di emozioni, le quali si contrappongono ai sentimenti. Il sentimento, infatti, può essere definito come quel qualcosa che sentiamo in maniera cosciente, mentre l'emozione è qualcosa di più immediato, di più inconsapevole (*Gasperi, 2021*).

Fu così che tra gli scienziati in epoca vittoriana si creò un interesse sempre più forte per capire cosa esprimessero queste reazioni fisiche (*Watt Smith, 2017*).

Secondo le ipotesi formulate da Darwin nel suo libro intitolato “*L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*” nel 1872, ancor oggi accreditato, le emozioni svolgono una funzione adattiva, ossia consentono una reazione dell'organismo agli stimoli ambientali ed hanno una base innata ed universale. Infatti, tutte le persone nel mondo riconoscono le espressioni facciali delle emozioni senza essere stati istruiti (*Feldman Barrett, 2023*). Per supportare la sua teoria, Darwin condusse numerosi esperimenti e mostrò a persone che vivevano in varie parti del mondo delle fotografie che ritraevano dei soggetti con diverse espressioni facciali, chiedendo loro di denominare l'emozione provata. I partecipanti, anche se appartenenti a culture diverse, riuscirono a denominarla correttamente. I risultati dell'indagine supportarono la sua tesi iniziale,

ribadendo che le espressioni facciali sono universali e innate (*Hess & Thibault, 2009*). È importante sottolineare che Darwin non focalizzò la sua attenzione solo sui mutamenti che tali emozioni comportavano, ma anche sulla muscolatura del viso che generava tali trasformazioni (*Ekman, 2009*).

La teoria darwiniana verrà poi ripresa e sviluppata in epoca moderna dallo psicologo canadese Ekman, specializzato nello studio delle emozioni di base o fondamentali, ovvero *“risposte adattive caratterizzate da un pattern espressivo universale, non appreso”* (*Moderato, 2019*). Sulle orme di Darwin, gli psicologi Ekman e Friesen crearono il *“FACS” (Facial Action Coding System)*, uno strumento completo e anatomico per misurare qualsiasi movimento facciale che verrà approfondito nei paragrafi successivi (*Ekman, 2009*).

Nonostante non esista una definizione comunemente concordata dall’opinione scientifica dovuta alla complessità del fenomeno, l’emozione può essere descritta in generale come *“un evento eccezionale, spesso non previsto o comunque almeno un po’ sorprendente, che rischia di essere al di sopra delle capacità di controllo del soggetto, con notevoli ripercussioni interne”* (*Vianello, 2004*).

1.1 Le componenti delle emozioni

Le emozioni sono una parte fondamentale delle nostre interazioni con gli eventi della vita. Sono una risposta interna che emerge in seguito a un'interazione con uno stimolo ambientale, che comporta modificazioni a livello somatico, fisiologico e cognitivo. Si tratta di fenomeni complessi e articolati da analizzare sperimentalmente (*Moderato, 2019*).

La seguente tabella rappresenta la complessità del costrutto psicologico dell'emozione, poiché è il risultato dell'interazione tra diverse componenti, di seguito descritte:

<i>Componenti fisiologiche</i>	Ciò che mette in allerta sull'alterazione dello stato emotivo di un individuo sono in prima istanza i segnali provenienti dall'attivazione del sistema nervoso autonomo. Questo produce reazioni quali il rossore al viso, l'aumento del battito cardiaco, sudorazione in eccesso, tremore, che hanno origine a partire dalle zone cerebrali più arcaiche. In ogni essere umano vi è una complessa interazione tra i sistemi che presiedono la regolazione di queste aree e i sistemi che stanno a capo degli aspetti coscienti più evoluti. Si può, quindi, considerare l'emozione come un " <i>sistema di mediazione tra stimolo, attivazione fisiologica istintiva e comportamento conseguente</i> " (<i>Marmocchi et al., 2004</i>).
<i>Componente espressivo-motoria</i>	Anche l'espressione del volto, i gesti e la voce subiscono modificazioni che fanno trasparire l'alterazione provata. Il piangere, il picchiare, lo scappare sono comportamenti esterni che accompagnano la reazione emotiva.
<i>Componente cognitiva</i>	La valutazione della situazione è un'elaborazione cognitiva che porta ogni individuo a reagire in modo soggettivo agli stimoli ricevuti. La valutazione si differenzia a seconda delle emozioni provate e anche a seconda dell'attribuzione di significato che varia da individuo a individuo. Infatti il processo valutativo è "condizionato dagli obbiettivi, dalle

motivazioni, dalle aspettative individuali e dal concetto di sé dell'individuo" (Marmocchi et al., 2004).

Nel modello ipotizzato da Scherer (1984),³ la valutazione di uno stimolo avviene sulla base di cinque parametri (Greco, 2010):

-Novità: ovvero quanto lo stimolo è atteso/inatteso. La novità cattura l'attenzione, provoca l'attivazione cerebrale ma ad un certo punto non è più sufficiente, non basta. Per esempio, la lezione risulta interessante se l'insegnante propone attività con diverse finalità: per mettersi alla prova, per giocare e per riflettere su quanto appreso (Balboni, 2013).

-Piacevolezza/spiacevolezza: quanto più lo stimolo è percepito come "piacevole", più entrerà a far parte del sistema di valori dell'individuo. In termini didattici, la piacevolezza riguarda i contenuti, i canali di presentazione e la varietà dei materiali. Inoltre, essa incrementa il senso di autonomia (Little, 2007), poiché lo studente è al centro del percorso didattico. Per aumentare la piacevolezza, è utile non fermarsi al manuale, ma integrarlo e personalizzarlo. Anche il contesto scolastico ha un'influenza significativa: un'aula luminosa e con arredi curati sembra generare emozioni piacevoli (Balboni, 2013).

-Rilevanza: si riferisce alla rilevanza dello stimolo a seconda delle esigenze, delle priorità e dei bisogni specifici di un soggetto. Essere consapevoli dell'utilità di ciò che si sta imparando a scuola genera, per esempio, una reazione positiva e porta alla memorizzazione di quanto appreso; il cervello coglie numerose informazioni ma tiene in memoria solo quello che gli interessa realmente (Wei, 2018). È importante quindi lavorare sugli aspetti della vita reale

³ Klaus Scherer è professore di psicologia, specializzato in psicologia delle emozioni.

	<p>attraverso attività di <i>problem solving</i>, simulazioni, compiti di realtà, dibattiti etc...</p> <p><u>-Competenza:</u> la capacità di fronteggiare le conseguenze di alcuni eventi. In ambito accademico, ad esempio, gli studenti hanno bisogno di percepirsi “competenti” nello svolgimento delle attività proposte. È necessario, quindi, lavorare sull’autoefficacia (<i>Bandura, 1977</i>), creando delle situazioni in cui essi riescono a sentirsi in grado di portare a termine il compito con successo. Il ruolo dell’insegnante è quello di fornire un input comprensibile, ovvero entro le capacità dello studente e aggiungere una sfida piacevole, fattibile.</p> <p><u>-Compatibilità:</u> fa riferimento alla compatibilità tra lo stimolo, le norme sociali e il concetto di sé. Nel campo dell’educazione, il docente deve presentare attività compatibili con l’idea del sé: quello che pensiamo di essere, di essere stati e di poter diventare (<i>Ismail & Tekke, 2015</i>). Le attività proposte, quindi, non devono compromettere l’immagine che un soggetto ha di sé. È di fondamentale importanza ricordare agli studenti che l’errore fa parte del processo di apprendimento ed è proprio sbagliando che s’impara. L’insegnante deve saper cogliere gli errori e trovare delle strategie e delle soluzioni per guidare i suoi allievi al fine di superare l’ostacolo (<i>Jamet, 2020</i>). Chi sbaglia ha diritto a riprovare e avrà imparato qualcosa di nuovo a differenza di chi non commette errori. Dopo un fallimento, se lo studente ha la possibilità di rimediare, sentirà di avere il controllo della situazione e percepirà un grande senso di autoefficacia (<i>Lucangeli, 2019</i>).</p>
--	--

Fig. 1: Rappresenta le componenti delle emozioni: componenti fisiologiche, componente espressivo-motoria e componente cognitiva.

La componente fisiologica di attivazione e quella cognitiva di elaborazione, svolgono un ruolo importante nel sistema delle emozioni.

Culturalmente, per effetto del razionalismo del mondo occidentale, per lungo tempo gli aspetti fisiologici hanno sempre avuto un ruolo secondario rispetto ai più nobili aspetti cognitivi, ritenuti i soli adeguati a una corretta conoscenza e valutazione del reale.

Le emozioni sono state viste come contrapposte alla ragione, come perturbazione delle capacità cognitive e minaccia per le capacità di significazione, sono state oggetto di controllo e inibizione, a favore delle componenti più razionali.

Di fatto rinunciare alla componente fisiologica delle emozioni significa perdere di vista aspetti preziosi per la sopravvivenza e per la percezione e la definizione dell'ambiente da parte dell'individuo. A livello sociale, l'attivazione dell'organismo riveste un importante aspetto comunicativo.

Le emozioni sono una forma di linguaggio (*Battacchi & Giovanelli, 1988*) che serve ad informare sé stessi circa l'eccezionalità degli eventi o la qualità del controllo emotivo, nonché a comunicare agli altri la propria condizione interna (*Vianello, 2004*).

D'altro canto un'attivazione fisiologica privata dell'elaborazione cognitiva porta ad uno stato di eccitazione senza oggetto, impedendo il comportamento adattivo e finalizzato (*Marmocchi et al., 2004*).

Il razionale e l'emotivo costituiscono due sistemi di conoscenza differenti, ma strettamente interagenti. Non è possibile dicotomizzare l'individuo razionale da quello emotivo, perché significherebbe perdere di vista la persona umana nella sua integrità. Invece, è plausibile e auspicabile educare ed educarsi, non tanto ad una soppressione e controllo delle emozioni, quanto ad una loro regolazione e gestione (*Marmocchi et al., 2004*).

1.2 Le caratteristiche delle emozioni

Nei paragrafi precedenti, è stata citata la funzione adattiva delle emozioni, in quanto aiutano l'individuo a trovare rapidamente soluzioni in situazioni che richiedono una decisione istantanea, come nel caso di un pericolo improvviso (*Fros Campelo, 2021*).

Oltre alla capacità adattiva, l'emozione, per essere definita tale, deve possedere le seguenti caratteristiche (*Galimberti, 2021*):

- **L'intenzionalità**: le emozioni sono intenzionali, nel senso che hanno come riferimento qualcuno o qualcosa. L'invidia e l'ira, per esempio, non sorgono casualmente ma sono diretti a una persona oppure verso un ambiente che l'emozione è in grado di valutare se è favorevole o meno (*Galimberti, 2021*).
- **L'azione**: a partire dalla valutazione, resa possibile dalla sua intenzionalità, l'emozione promuove un'azione organizzata in riferimento al contesto percepito. Questo significa che di fronte ad una situazione spiacevole o minacciosa, l'emozione che si prova innesca un'azione organizzata volta a evitarla o a porvi fine (*Galimberti, 2021*).
- **La motivazione**: l'azione organizzata promossa dall'emozione si esprime nell'organizzazione di comportamenti la cui efficacia dipende dalla motivazione, che a sua volta è strettamente connessa alla percezione della situazione (*Galimberti, 2021*).
- **La finalità**: l'emozione è intesa come un mezzo che tende ad uno scopo. In ambito educativo, ad esempio, quando uno studente piange davanti all'insegnante perché non sa rispondere alle sue domande, tale reazione potrebbe avere una duplice funzione: esonerare lo studente dal confessare la propria impreparazione o comunicare il sentimento di disagio/frustrazione provato in quel momento (*Galimberti, 2021*).
- **Il significato**: tutte le emozioni hanno un significato e quando sono spogliate del loro significato non è possibile comprenderle (*Galimberti, 2021*).

1.3 Le teorie psicologiche delle emozioni

Esistono diverse teorie delle emozioni. Tra le più significative, è importante citare:

- La teoria periferica (*James-Lange*)
- La teoria centrale (*Cannon-Bard*)
- La teoria cognitivo-attivazionale (*Schachter-Singer*)
- La teoria dell'appraisal (*Arnold-Lazarus-Frijda*)
- La teoria costruttivista
- Le teorie psicoevolutionistiche (*Tomkins-Plutchik*)

1.3.1 La teoria periferica di James-Lange

William James nel 1884 scrisse un articolo dal titolo “*What is an emotion*”, descrivendo cosa fosse un'emozione⁴ e avviò una collaborazione con il noto fisiologo Carl Lange, che portò alla formulazione della nota “teoria periferica delle emozioni”.

Secondo tale teoria, l'emozione costituisce la conseguenza piuttosto che l'antecedente dei cambiamenti fisiologici periferici prodotti dalla situazione elicitante.⁵ Per James, non è corretto sostenere che prima proviamo un'emozione e successivamente la esprimiamo in qualche modo (*Caruana & Viola, 2018*), ma è la manifestazione dell'emozione che ci porta a provare quella specifica emozione. James sostiene che in realtà “non tremiamo perché abbiamo paura, ma abbiamo paura perché tremiamo”, sottolineando che non piangiamo perché siamo tristi, ma la tristezza è il nome che diamo alle modificazioni che avvertiamo.⁶

I due psicologi presentarono alcuni risultati clinici a supporto delle loro affermazioni. Lange, ad esempio, portò come prova le osservazioni di un medico, il quale dichiarò che più il flusso sanguigno al cranio aumentava, più cresceva la rabbia nel paziente.⁷

Tale constatazione era a sostegno della sua idea secondo la quale una risposta fisica ad uno stimolo portasse all'esperienza di quell'emozione.

⁴ <https://www.passionepsicologia.org/la-teoria-periferica-delle-emozioni-di-james-lange/>

⁵ <https://www.area-c54.it/public/psicologia%20dello%20sviluppo.pdf>

⁶ <http://www.mindfulpath.it/portfolio/le-principali-teorie-delle-emozioni-1-james-lange-cannon-bard/>

⁷ <https://www.verywellmind.com/what-is-the-james-lange-theory-of-emotion-2795305>

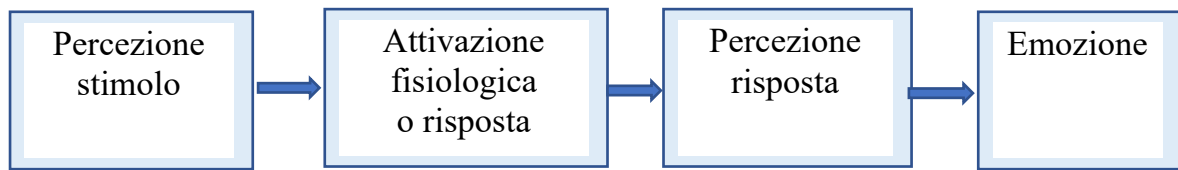


Fig. 2: Rappresenta ciò che accade nel momento in cui una persona prova un'emozione in accordo alla Teoria di James-Lange.

1.3.2 La teoria centrale di Cannon-Bard

La teoria centrale è una spiegazione fisiologica delle emozioni sviluppata da Walter Cannon e Philip Bard negli anni Trenta del Novecento e sostiene che le emozioni si manifestino quando il talamo⁸ invia un messaggio al cervello in risposta a uno stimolo, provocando così una reazione fisiologica.⁹

Esempio: “Vedo un serpente → sono spaventato- → inizio a tremare”

Tale teoria è in contrapposizione a quella periferica di James-Lange, poiché sposta il sito dei processi emotivi dalle manifestazioni corporee periferiche al cervello. Se per Lange un soggetto ha paura perché trema, per Cannon-Bard un soggetto trema perché ha paura (Plamper, 2016).

Nel momento in cui si prendono in considerazione entrambe le teorie, ci si pone il problema di quale delle due sia più veritiera: la maggior parte degli esperti ritengono che la teoria di Cannon-Bard sia più accurata e solo recentemente la teoria periferica di James-Lange ha ottenuto maggiori riconoscimenti da parte dell'opinione scientifica (Plamper, 2016).

⁸ Il talamo è una struttura del sistema nervoso centrale, responsabile della formazione di pensieri e valori alla base del nostro comportamento.

⁹ “Theories of emotions”: <https://egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/23833/1/Unit-2.pdf>.

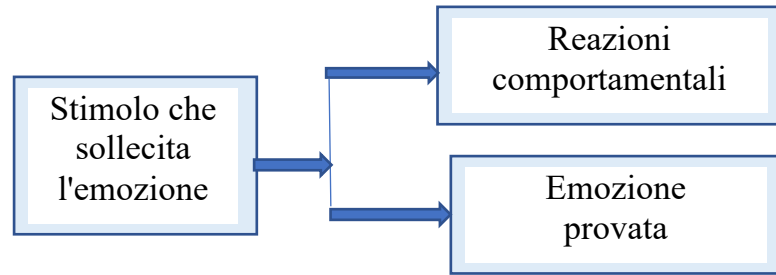


Fig. 3: Rappresenta ciò che accade nel momento in cui una persona prova un'emozione in accordo alla Teoria di Cannon-Bard.

1.3.3 La teoria cognitivo-attivazionale di Schachter-Singer

Alla fine degli anni Cinquanta i due psicologi Stanley Schachter e Jerome E. Singer sostenevano che le persone che si trovano in un determinato stato di attivazione fisica generale, attribuiscono a quest'ultima diverse etichette emotive sulla base della valutazione cognitiva che compiono. Tale valutazione è influenzata dalle condizioni contestuali in cui si trova l'individuo quando la sperimenta (*Plamper, 2016*).

Schachter e Singer affermavano quindi che non vi sono segnali corporei collegati ad un'unica e specifica emozione, bensì dei segnali corporei generali cui solo in seguito a un processo di valutazione viene attribuita un'etichetta emotiva. La rabbia, la gioia, l'invidia non sono degli stati fisiologici bensì attribuzioni acquisite, applicate poi in funzione delle circostanze.

I due psicologi hanno condotto un esperimento nel 1962 per testare se la conoscenza delle circostanze in cui viene provata una determinata emozione, influenzi significativamente la definizione dell'emozione stessa (*Plamper, 2016*).

A tal proposito, fu selezionato un campione di 184 studenti dell'Università del Minnesota, di sesso maschile al quale fu fatto credere che gli venisse iniettato un farmaco vitaminico, il Suproxin, per valutare gli effetti sulla vista. In realtà venne somministrata dell'adrenalina, farmaco che induce l'arousal¹⁰. Il campione fu diviso in due gruppi: al primo vennero spiegati gli effetti collaterali, mentre il secondo fu tenuto all'oscuro.

Dopo l'iniezione, i ricercatori, con l'aiuto di qualche complice, cercarono di creare delle condizioni che potessero provocare rabbia o euforia tra gli individui. I partecipanti oltre

¹⁰ L'arousal è lo stato di attivazione e reattività del sistema nervoso in risposta a stimoli interni o esterni.

a monitorare il proprio battito cardiaco, dovevano compilare un questionario relativo al loro stato fisico ed emotivo.

I risultati ottenuti dalla sperimentazione condussero a scoperte interessanti: coloro che appartenevano al primo gruppo attribuivano all'iniezione la causa dell'attivazione fisiologica; il secondo gruppo, invece, ricercava le motivazioni della propria condizione nell'ambiente circostante.

In conclusione, l'esperimento convalidò l'ipotesi iniziale dei due esperti secondo la quale sia l'arousal sia la conoscenza delle circostanze concomitanti giocano un ruolo fondamentale nel vivere un determinato stato emotivo.

I risultati ottenuti portarono alla formulazione della "teoria cognitiva-attivazionale", detta anche "teoria dei due fattori", secondo la quale emozione e movimento corporeo sono intrecciati: non esiste emozione senza corpo (Plamper, 2016).

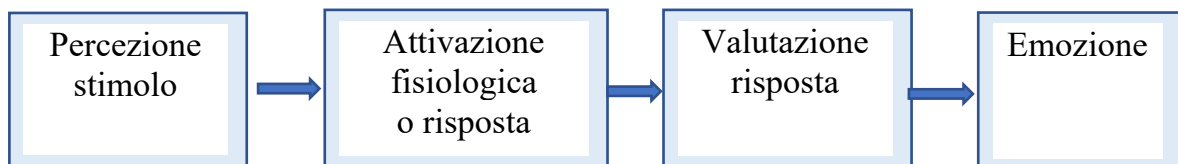


Fig. 4: Rappresenta ciò che accade nel momento in cui una persona prova un'emozione in accordo alla Teoria di Cannon-Bard.

1.3.4 La teoria dell'appraisal

Il termine *appraisal* significa "valutazione cognitiva dell'evento".

Magda B. Arnold ha elaborato un modello delle emozioni secondo il quale la valutazione dello stimolo innesca il processo emotivo o dell'oggetto verso cui è diretta l'emozione (Plamper, 2016).

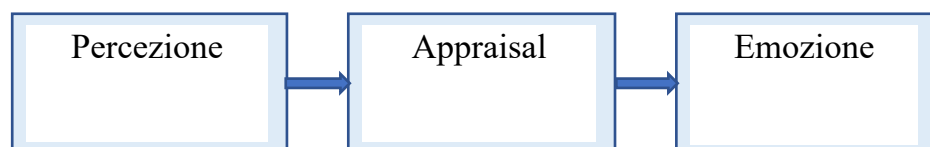


Fig. 5: Rappresenta ciò che accade nel momento in cui una persona prova un'emozione in accordo alla Teoria dell'appraisal secondo Magda B. Arnold.

Secondo lo psicologo Lazarus (anni 80), le emozioni derivano dalla valutazione delle cause e degli eventi e dai significati che le persone attribuiscono all'evento stesso.

Esisterebbero tre tipi di appraisal, classificati in:

- *Appraisal primario*: l'evento viene valutato istantaneamente.
- *Appraisal secondario*: vengono valutate le strategie di coping, ovvero quelle strategie volte ad affrontare la situazione.
- *Re-appraisal*: viene valutata in che modo si è modificata la relazione tra l'uomo e l'ambiente in rapporto ad appraisal primari e secondari.

Lo psicologo Frijda¹¹ (anni 80) sostiene che le emozioni si manifestino in seguito alla valutazione dell'evento in base alle implicazioni che questo può avere sul benessere dell'individuo. Il processo emozionale va dalla registrazione dello stimolo all'esecuzione della risposta e le operazioni identificate sono sette:

- *La codifica dello stimolo* con l'attribuzione di cause e di conseguenze di tale stimolo.
- *Appraisal primario*: si riferisce alla valutazione della soddisfazione dei bisogni dell'individuo.
- *Appraisal secondario*: riguarda la valutazione delle strategie di coping per far fronte alla situazione.
- *Valutazione delle priorità*
- *Disposizione dell'azione*
- *Attivazione viscerosomatica*: si attiva la zona fisiologica necessaria per l'azione.
- *Esecuzione dell'azione*: le differenze emozionali dipendono dal programma di azione che scegliamo (ad esempio quando una persona prova paura, può decidere di scappare o di attaccare).

¹¹ Le teorie delle emozioni:

<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=teoria+dell%27appraisal+video&ie=UTF-8&oe=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d33f7d1d,vid:dk0XCVVCR6Y>.

1.3.5 La teoria costruttivistica

La teoria costruttivistica afferma che le emozioni non sono considerate come dei processi naturali, bensì dei prodotti sociali che variano da cultura a cultura. Le emozioni, quindi, hanno un medesimo nucleo, che nelle diverse culture viene espresso in maniera differente (*Plamper, 2016*).

Negli anni Ottanta del Novecento, Averill aveva aperto la strada a una visione socio-costruttivista delle emozioni (*Bembich & Gaspardo, 2022*). Secondo la sua teoria, le emozioni sono un insieme sociale che coinvolge un insieme di risposte biologiche, psicologiche, comportamentali e socioculturali interdipendenti. Le emozioni vengono acquisite nel processo di socializzazione, quindi possono essere spiegate solo all'interno di un livello di analisi sociale. Per questo motivo, esse sono paragonate a “ruoli sociali transitori”, ovvero risposte socialmente prescritte in determinate situazioni, mediate da aspettative condivise (*Bembich & Gaspardo, 2022*).

Russell (2009) mette in evidenza che gli episodi emotivi derivano da un processo continuo di costruzione, in cui la sequenza degli eventi che li compongono viene riformulata ogni volta per adattarsi alla specifica situazione contestuale (*Bembich & Gaspardo, 2022*).

La teoria costruttivistica è quella che ha riscontrato un maggior successo tra gli psicologi dello sviluppo (*Plamper, 2016*).

1.3.6 Le teorie psicoevolutionistiche (Tomkins-Plutchik)

Tomkins e Plutchick (anni 60-80) sono considerati i pionieri della teoria evoluzionistica¹², la quale trae ispirazione dalla teoria di Darwin (*Buck & Oatley, 2017*).

Tomkins sosteneva che certi stimoli esterni scatenano delle reazioni nelle aree del cervello più antiche, innescando in maniera automatica un determinato comportamento e movimento corporeo (*Plamper, 2016*).

Nel 1970 Plutchik pubblicò il saggio “*Emotions, Evolution and Adaptive Processes*” in cui sottolineava l'importanza di considerare l'approccio evoluzionistico nella

¹² La teoria psicoevolutionistica sarà poi ripresa da Ekman, il quale è a favore della tesi innatista (le espressioni facciali delle emozioni sarebbero universali).

comprensione delle emozioni. I principi più significativi secondo lo psicologo statunitense sono i seguenti¹³:

- Il concetto di emozione è applicabile a tutti i livelli evolutivisti e quindi si può applicare sia negli animali, sia negli esseri umani.
- Le emozioni hanno una storia evolutivista e varie forme di espressione si sono evolute nelle diverse specie.
- Le emozioni hanno un ruolo adattivo, aiutano l'organismo a fronteggiare questioni riguardanti la sopravvivenza.
- Nonostante le differenti forme di espressione delle emozioni nelle diverse specie, si possono identificare alcuni elementi in comune, in quanto esistono delle traiettorie filogenetiche che le diverse specie condividono.
- Esistono un numero limitato di emozioni primarie.
- Tutte le emozioni sono mescolate: derivano dalla combinazione delle emozioni primarie.
- Le emozioni primarie sono costrutti ipotetici, stati ideali che non si presentano mai nella realtà (es. noi non proviamo mai gioia pura) ma si mescolano con altri tipi di emozioni.
- Le emozioni primarie possono essere concettualizzate in termini di coppie di poli opposti.
- Tutte le emozioni variano nel loro grado di somiglianza l'una all'altra.
- Ogni emozione può avere diversi gradi di intensità.

Le emozioni sono definite da Plutchik (1983) come *“una catena complessa di eventi che ha il suo inizio in uno stimolo esterno e la sua fine nell'interazione tra l'organismo e lo stimolo”*. Tra lo stimolo iniziale e l'effetto finale entrano in gioco una valutazione cognitiva dello stimolo, un'esperienza soggettiva, un'eccitazione fisiologica, un impulso all'azione e un comportamento manifesto (Plutchik, 1983).

¹³ Stefano Canali, professore dell'Università di Roma Tre, *“Il ritorno all'evoluzionismo”*: <https://youtu.be/MIGwXmESM34>.

In base ai suoi studi, sono otto le emozioni fondamentali individuate:

- Gioia
- Tristezza
- Disgusto
- Fiducia
- Paura
- Rabbia
- Sorpresa
- Anticipazione

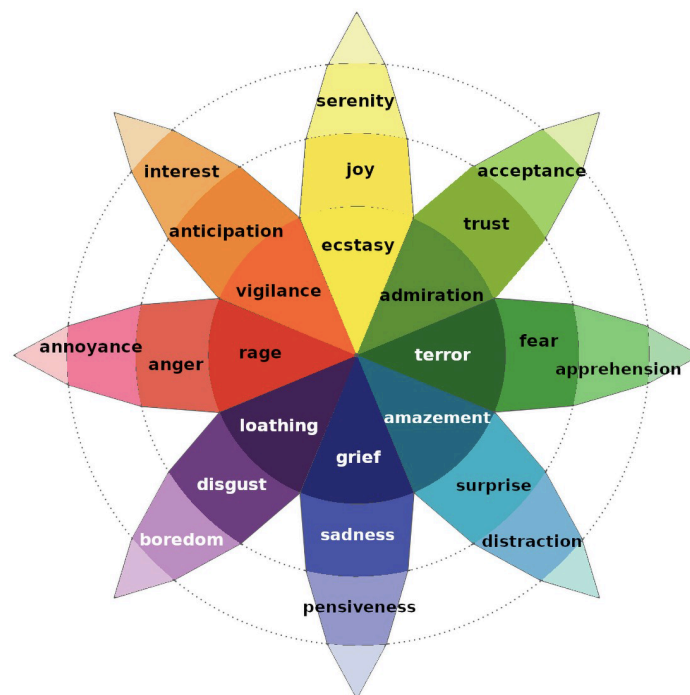


Fig. 6: Rappresenta la ruota delle emozioni di Plutchik;
fig. tratta da Semeraro, A., Vilella, S., & Ruffo, G. (2021).
PyPlutchik: Visualising and comparing emotion-annotated corpora, p. 6.

Nel modello proposto da Plutchik (1983) si può osservare che le emozioni primarie “simili” sono ravvicinate tra loro, mentre sono distanti da quelle di significato opposto (Semeraro, Vilella & Ruffo, 2021).

Di conseguenza, la rabbia è opposta alla paura, la gioia alla tristezza, la sorpresa all’anticipazione, la fiducia al disgusto. Analizzando la figura sopra riportata, si può constatare che Plutchik (1983) dispone le emozioni simili a quelle primarie, ma con una minore intensità, sull’esterno, posizionandole tanto più lontane quanto meno sono

intense. Sulla base dello stesso principio, le emozioni simili ma più intense sono disposte all'interno della ruota delle emozioni primarie.

Così facendo, si crea una sorta di fiore, i cui petali creano la forma di un cono se vengono uniti verso il basso. Questa struttura che si viene a formare prende il nome di "circomplesso" (Semeraro et al., 2021).

1.4 Emozioni e sentimenti secondo Antonio Damasio

Le emozioni e i sentimenti pervadono continuamente la vita di ciascuno di noi poiché fanno parte dell'essere umano. I contributi più significativi sul ruolo svolto dalle emozioni nei processi cognitivi sono attribuiti ad Antonio Damasio¹⁴.

I termini "emozioni e sentimenti" sono spesso usati in modo intercambiabile in quanto vi è la tendenza a considerarli come sinonimi, ma Damasio (1998) propone una distinzione in modo tale da comprendere le modalità dei loro processi¹⁵.

Le emozioni sono stati affettivi innati e automatici che si manifestano attraverso cambiamenti fisiologici, cognitivi e comportamentali e servono per renderci più adattabili all'ambiente in cui ci troviamo. Dall'altra parte, i sentimenti sono la presa di coscienza di queste emozioni ben identificate e hanno la funzione di esprimere, in forma più razionale, il nostro stato d'animo (Nunez Pereira, 2015). Le emozioni sono dirette verso l'esterno, sono connesse ad un'esperienza corporea e scatenano delle alterazioni chimiche e organiche. Esse, quindi, sono visibili agli altri in quanto hanno luogo manifestandosi nella voce, nel volto o in altri comportamenti specifici.

I sentimenti, invece, sono la rappresentazione mentale dei cambiamenti fisiologici che caratterizzano le emozioni (Damasio, 2004), definiti come "la consapevolezza dell'emozione" e sono quindi privati, rivolti verso l'interno ed invisibili (Galimberti, 2021). Prima vengono le emozioni e poi i sentimenti. In sostanza, i sentimenti costituiscono la diretta conseguenza dell'emozione (Damasio, 2001).

Entrambi i costrutti possono essere sottoposti ad indagini, sebbene l'emozione sia più accessibile del sentimento poiché gli stimoli scatenanti sono più facili da identificare e perché molte delle risposte sono esternalizzate e quindi più facili da misurare.

¹⁴ Antonio Damasio è un neuroscienziato portoghese, autore di molteplici pubblicazioni sulla memoria, sulla fisiologia delle emozioni e sulla malattia di Alzheimer.

¹⁵ Damasio, A., R. (1998). "Emotion in the perspective of an integrated nervous system"; Brain Research Reviews 26, p. 84.

1.5 Classificazione delle emozioni

Le emozioni sono parte integrante della vita quotidiana: influenzano il processo decisionale, le interazioni umane e incidono in modo significativo sia a livello fisiologico che psicologico. I ricercatori hanno la tendenza a distinguere le emozioni in due macro-categorie: emozioni di base o primarie e secondarie o complesse (*Bulagang, Giap Weng, Mountstephens & Teo, 2020*).

1.5.1 Le emozioni di base o primarie

Nei paragrafi precedenti è stata citata la teoria darwiniana secondo la quale alcune emozioni sarebbero universali e innate. Quest'ultima è stata poi ripresa ed elaborata in epoca moderna dallo psicologo canadese Paul Ekman¹⁶ (anni 70-80), specializzato nello studio delle emozioni di base o fondamentali, descritte come “*risposte adattive che presentano un pattern espressivo universale, non appreso*” (*Moderato, 2019*).

Il fatto che gli esseri umani manifestino le stesse espressioni facciali una volta posti di fronte alle stesse situazioni, ci fa riflettere come le emozioni di base altro non siano che una sorta di “alfabeto emotivo” che la nostra specie ha in comune. Tra il 1967-68 Ekman condusse delle indagini sui “*Fore*”, una popolazione indigena della Papua Nuova Guinea, i cui risultati confermarono l'universalità delle espressioni facciali delle emozioni. Sulla base delle sue osservazioni, venne messo in evidenza che le emozioni di base presentano le seguenti caratteristiche (*Caruana & Viola, 2018*), ordinate a partire da quelle ritenute più fondate:

- La presenza di segnali distintivi e universali che ogni emozione produce nel comportamento del soggetto.
- Ogni emozione produrrebbe uno specifico pattern di attività nei sistemi nervosi autonomo e centrale.
- Ogni emozione sarebbe indotta da uno stesso tipo universale di situazione, per la quale il tipo di compito promosso da quell'emozione si è rivelato una risposta vincente nel corso dell'evoluzione.
- Gli stessi pattern di attività comportamentale e neurale sarebbero co-occorrenti.

¹⁶ Paul Ekman è uno psicologo canadese, considerato uno dei pionieri dello studio delle emozioni e delle espressioni facciali ad esse correlate.

- Ogni emozione si manifesta immediatamente dopo la valutazione dello stimolo che la elicit.
- Ogni emozione ha una durata breve.
- Ogni emozione viene attivata da un meccanismo di valutazione degli stimoli automatico e inconscio.
- Ogni emozione di base è associata con uno stesso tipo di pensieri distintivi.
- Ogni emozione di base è associata con una medesima e distintiva fenomenologia.
- Le emozioni di base non sono distinguibili a seconda dell'oggetto cui si riferiscono: ovvero, non è legittimo prevedere generi naturali distinti per la paura dei ragni e per la paura degli esami soltanto perché i due tipi di paura sono riferiti a oggetti molto diversi.

Secondo Ekman, sono sei le emozioni che presentano le caratteristiche sopra citate¹⁷:

- La gioia → “la gioia è una Letizia accompagnata dall’idea di una cosa passata, accaduta insperatamente” (Watt Smith, 2017). Si tratta di una delle migliori definizioni sulla gioia, associata a Spinoza¹⁸. Il filosofo del Seicento riteneva che la gioia fosse un’emozione che proviamo quando qualcosa risulta migliore di quello che potevamo immaginare. A differenza delle felicità che è intesa come qualcosa che dev’essere architettata, la gioia è un’emozione che va scoperta.
- La tristezza → è un’emozione che si prova quando ci manca qualcosa o qualcuno: sperimentiamo un sentimento di privazione. Quando siamo tristi perdiamo l’appetito, le forze, il desiderio, lo slancio: la voglia di vivere (Nunez Pereira, 2015). La reazione fisiologica principale attraverso cui manifestiamo la nostra tristezza è rappresentata dalle lacrime. Le lacrime sono ciò che si vede e si può mostrare agli altri della nostra tristezza (Pellai & Tamborini, 2019). Questa emozione rappresenta il lato B dell’emozione più meravigliosa, ovvero la gioia.
- La rabbia → è una reazione che si manifesta quando percepiamo che dobbiamo difenderci da qualcosa che ci minaccia e che muove in noi sensazioni spiacevoli (Pellai & Tamborini, 2019). La rabbia esplose in maniere strane e inattese: è una

¹⁷ Lo psicologo americano Carroll Izard sostiene che le emozioni primarie siano dieci: gioia, tristezza, sorpresa, sconforto, rabbia, disgusto, sorpresa, disprezzo, paura, vergogna, colpa.

¹⁸ Spinoza fu un filosofo olandese che venne bandito dalla sua comunità perché credeva che Dio si potesse trovare anche negli alberi e nelle pietre. Fu costretto a vagare per l’Olanda senza una dimora fissa, mantenendosi a malapena con il suo lavoro di tornitore di lenti. Fu uno dei maggiori esponenti del Razionalismo del XVII secolo, precursore dell’Illuminismo.

reazione comune al dolore che ci dà l'essere criticati o lo scoprire di essere stati trattati ingiustamente (*Watt Smith, 2017*).

- La paura → al giorno d'oggi è considerata l'emozione più primitiva e fondamentale di tutte le emozioni umane (*Watt Smith, 2017*). A sostegno di questa teoria, Charles Darwin nel 1872 affermò che “*fin da tempo antichissimo, la paura è stata espressa dall'uomo in una maniera quasi identica a quella di oggi*” (*Darwin, 1872*). La paura è quindi il nostro alleato più grande, poiché ci mette in allerta di fronte ai pericoli ma allo stesso tempo può essere la nostra peggior nemica (*Watt Smith, 2017*).
- Il disgusto → è quell'emozione che ci mette in guardia da tutto ciò che è pericoloso per la nostra esistenza e rappresenta una delle emozioni più antiche inscritte nel DNA emotivo dell'essere umano (*Pellai & Tamborini, 2019*).
- La sorpresa → è una delle emozioni più improvvise e di minore durata. Viene innescata da un evento per cui siamo totalmente impreparati. Secondo Cartesio, “*qualsiasi accesso emotivo improvviso è da considerarsi come sorpresa*”. Tale emozione scatena una serie di reazioni ben visibili che si manifestano per riflesso e le abbiamo fin dalla nascita: gli occhi si sgranano, la bocca si spalanca, le pupille si dilatano etc... (*Watt Smith, 2017*).

Uno dei contributi più significativi nell'ambito delle emozioni riguarda il “*Facial Action Coding System*” (FACS) (*Caruana & Viola, 2018*). Si tratta di una sorta di atlante redatto nel 1978 dagli psicologi Ekman e Friesen per la valutazione dei movimenti della muscolatura facciale. Tale sistema permette di registrare l'attività di 44 singole unità di muscoli facciali, codificate come “*Actions Unit*” o “*Unità d'Azione*” (AU). Grazie a questa importante invenzione, si è potuto analizzare la varietà dei movimenti facciali in maniera oggettiva impedendo in questo modo un'interpretazione personale da parte dell'osservatore¹⁹. Ekman conobbe un successo straordinario non solo dal punto di vista della ricerca ma anche dell'applicazione nello studio delle espressioni facciali per realizzare profili professionali, perizie giudiziarie e psichiatriche²⁰.

¹⁹ *Facial Action Coding System (FACS): an instrument for the objective evaluation of facial expression and its potential applications to the study of schizophrenia*, Rivista di Psichiatria, 2012, 47,2, p. 127.

²⁰ Stefano Canali, professore associato dell'Università di Roma Tre: “Storia della biologia delle emozioni; il ritorno dell'evoluzionismo”: <https://youtu.be/MIGwXmESM34>.











AU	Description	Facial muscle	Example image	Interrater agreement (Kappa coefficient) (tolerance window in seconds)			
				1/30th	1/6th	1/3rd	1/2
1	Inner Brow Raiser	<i>Frontalis, pars medialis</i>		.73	.79	.81	.83
2	Outer Brow Raiser	<i>Frontalis, pars lateralis</i>		.66	.71	.74	.76
4	Brow Lowerer	<i>Corrugator supercilii, Depressor supercilii</i>		.58	.64	.67	.70
5	Upper Lid Raiser	<i>Levator palpebrae superioris</i>		.68	.76	.79	.82
6	Cheek Raiser	<i>Orbicularis oculi, pars orbitalis</i>		.72	.78	.82	.85
7	Lid Tightener	<i>Orbicularis oculi, pars palpebralis</i>		.44	.49	.53	.56
9	Nose Wrinkler	<i>Levator labii superioris alaeque nasi</i>		.67	.76	.81	.83
10	Upper Lip Raiser	<i>Levator labii superioris</i>		.69	.76	.79	.81
11	Nasolabial Deepener	<i>Zygomaticus minor</i>		-	-	-	.97
12	Lip Corner Puller	<i>Zygomaticus major</i>		.67	.71	.74	.76

Fig. 7: Rappresenta le Unità di muscoli facciali (Actions Unit) identificate da Ekman e Friesen; *fig. presa da Cohn, J. F., Ambadar, Z., & Ekman, P. (2007). Observer-Based Measurement of Facial Expression with the Facial Action Coding System”, p. 207.*

Inoltre, è sempre agli esperti Ekman e Friesen che attribuiamo lo sviluppo della “teoria neuroculturale” (Caruana & Viola, 2018), la quale enfatizza il ruolo della cultura nella produzione delle espressioni facciali. Ogni cultura avrebbe le proprie regole di manifestazione delle emozioni che prendono il nome di “display rules” o “regole di esibizione”. Ci sono culture, quindi, che tendono ad enfatizzare la condivisione delle emozioni e altre in cui è ritenuto poco appropriato manifestarle in pubblico (Caruana & Viola, 2018).

1.5.2 Le emozioni secondarie o complesse

Le emozioni secondarie o complesse si manifestano in seguito alla combinazione delle emozioni primarie e si sviluppano con la crescita dell'individuo e con l'interazione sociale (*Watt Smith, 2017*).

Queste iniziano a comparire intorno al secondo anno di vita e vengono definite spesso come "autoconsapevoli", in quanto implicano un danno o un arricchimento del senso di sé, il riconoscimento della propria immagine allo specchio e un sentimento di autoconsapevolezza (*Shaffer & Kipp, 2015*). Tra le emozioni che rientrano in questa categoria vi sono per esempio:

- L'imbarazzo → è un'emozione che emerge quando il bambino si riconosce allo specchio o in fotografia e di conseguenza prova disagio a mettersi in mostra (*Lewis, Stranger & Sullivan, 1989; Shaffer et al., 2015*). Inoltre, bambini in età prescolare possono sperimentare l'imbarazzo valutativo nel caso in cui non riescano a raggiungere un determinato obiettivo o a terminare un compito nell'arco di tempo prestabilito (*Alessandri & Lewis, 1996; Shaffer et al., 2015*).
- La vergogna → è un'emozione che deriva dalla sensazione che ci sia qualcosa di disonorevole, immodesto della propria condotta o delle proprie circostanze. La proviamo quando siamo consapevoli di aver commesso un errore o quando temiamo che ci prendano in giro. Provare vergogna può trasmetterci anche un senso di insicurezza (*Nunez Pereira, 2015*).
- Il senso di colpa → il termine antico per indicare la colpa è "gylt", che viene fatto risalire al tedesco "geld" (pagare), ovvero ripagare i propri danni (*Watt Smith, 2017*). Il senso di colpa ci assale quando crediamo di aver fatto qualcosa di male. È il tormento delle nostre azioni: ci indica ciò che consideriamo buono o cattivo. Inoltre, ci permette di valutare il nostro comportamento. Il senso di colpa ci segnala che siamo responsabili delle nostre azioni e ci aiuta a giudicarle (*Nunez Pereira, 2015*).
- L'orgoglio → è una sensazione di pienezza, di forma e precisione che si manifesta quando superiamo un ostacolo o impariamo a fare bene una cosa che è difficile (*Watt Smith, 2017*). Esistono due tipi di orgoglio: l'orgoglio egocentrico e quello virtuoso. Il primo fa sì che i nostri obiettivi diventino uno solo: essere protagonisti. Di conseguenza, diventiamo arroganti e superbi. L'orgoglio virtuoso invece ci spinge a far sì che il nostro obiettivo principale sia svolgere sempre al meglio ciò

che stiamo facendo. Esso ci permette di scoprire le nostre qualità e ci aiuta ad affrontare le grandi sfide (Nunez Pereira, 2015). La colpa, la vergogna e l'orgoglio sono emozioni che richiedono il riconoscimento di sé e la comprensione delle norme sociali per la regolazione della propria condotta (Watt Smith, 2017).

- L'invidia → dal latino *IN* (nel) e *VIDERE* (vedere), l'invidia è sempre stata associata all'atto di guardare (Watt Smith, 2017). È un'emozione negativa di malcontento che deriva dal desiderio di possedere i beni o le qualità di qualcun altro (Nunez Pereira, 2015).
- La nostalgia → nell'Ottocento, la nostalgia era in relazione al malessere provato quando ci si trovava lontani da casa e solo nei primi anni del Novecento acquisisce un nuovo significato. La nostalgia corrisponde al desiderio di tornare ad un periodo o condizione di vita che è valutato dal soggetto come "migliore" rispetto al presente. In altri termini, si tratta di un desiderio per le cose passate (Watt Smith, 2017).
- La speranza → è intesa come l'aspettativa di avere esperienze positive o che una situazione potenzialmente minacciosa o negativa non si concretizzerà o tramuterà in una situazione favorevole (Watt Smith, 2017).
- La delusione → è il dispiacere che proviamo quando scopriamo che una cosa in cui credevamo non è vera (Nunez Pereira, 2015).

1.6 La regolazione delle emozioni

La regolazione delle emozioni assume una grande importanza all'interno delle competenze emotive (Gross, 2015). Essa consente all'individuo di rispondere in modo flessibile alle richieste situazionali tenendo conto dei propri obiettivi a breve e a lungo termine. Nel contesto accademico, l'esperta Boekaerts (2011) la definisce quale "*l'abilità di un soggetto di usare le proprie emozioni come fonte di energia, modificando tuttavia aspetti dell'esperienza emotiva quando quest'ultima interferisce con il perseguimento di obiettivi importanti*" (Boekaerts & Pekrun, 2016). Inoltre, la stessa Boekaerts (2011) sottolinea che l'incapacità di moderare l'intensità così come la durata della propria eccitazione emotiva in classe, comprometta non solo l'apprendimento ma anche il funzionamento sociale.

Come sostengono M. Del Giudice e L. Colle (2007), la regolazione delle esperienze emotive è una competenza complessa che richiede l'utilizzo di una varietà di processi interni che si realizzano a più livelli: dal riconoscimento ed etichettamento delle emozioni al processo metacognitivo che conduce ad assumere consapevolezza delle proprie strategie di regolazione. Gli autori sottolineano come la capacità regolativa non costituisca un sistema isolato e a sé stante, ma sia strettamente interdipendente con le capacità di riconoscere e discriminare le emozioni, di narrarle e condividerle. Si tratta, inoltre, di un sistema direttamente influenzato dagli stili personali acquisiti nel processo di crescita e dalle caratteristiche del contesto in cui si agisce.

La letteratura evidenzia l'esistenza di numerose strategie volte a regolare le emozioni. Tra quelle più rilevanti, vi sono quelle proposte da Gross e colleghi (*Gross & John, 2002; Jacobs & Gross, 2014; Boekaerts & Pekrun, 2016*). Questi ultimi hanno elaborato un modello (ad oggi quello più accreditato nel campo scientifico) che presenta un insieme di processi coinvolti nell'insorgenza di un episodio emotivo: situazione, attenzione, valutazione e risposta (*fig. 8*).

Gli esperti hanno identificato cinque categorie di strategie di regolazione emotiva in relazione alla sequenza di processi coinvolti nell'origine delle emozioni (*fig. 8*), di seguito elencate:

- La selezione della situazione: implica la scelta di situazioni che riducano al minimo il rischio di confrontarsi con un fattore di stress emotivo (es. fallimento) e che, al contrario, massimizzino le possibilità di rafforzare le emozioni favorevoli (*Boekaerts & Pekrun, 2016*). In ambito educativo, ad esempio, se gli insegnanti permettono agli studenti di scegliere tra diversi metodi di apprendimento (es. l'apprendimento guidato dall'insegnante vs l'apprendimento autonomo) o diverse tipologie di task (es. esercizi semplici vs esercizi complessi), gli alunni possono operare delle scelte volte a regolare le proprie emozioni.
- La modifica della situazione: implica il fatto di intervenire nell'ambiente fisico, sociale, didattico in modo da modificarne l'impatto emotivo. Tale strategia può essere applicata per richiedere supporto sociale e didattico (*Boekaerts & Pekrun, 2016*). Uno studente può, per esempio, domandare al docente di cambiare la disposizione dei posti a sedere in modo che si sieda vicino ad un compagno più amichevole o chiedere di fornire degli esercizi aggiuntivi che gli permettano di esercitare le abilità carenti.

- Il dispiegamento dell'attenzione: è una strategia in base alla quale un soggetto regola i propri sentimenti e permette di spostare la focalizzazione dell'attenzione da uno stimolo emotivo attraverso le strategie di distrazione e concentrazione (Nunez, Rojas-Libano & Salas, 2020).
- La ristrutturazione cognitiva: è un processo per cui un soggetto modifica la propria valutazione in merito ad una situazione al fine di alterare l'impatto emotivo (reappraisal). Un esempio è paragonare le proprie abilità con quelle dei compagni: "se fallisco → anche la maggior parte dei miei compagni fallirà".
In accordo alla teoria di Gross e John (2002), questa categoria di strategie è strettamente connessa alla percezione di autoefficacia, alla condivisione delle emozioni e di stati d'animo positivi (Boekaerts & Pekrun, 2016).
- La modulazione della risposta: influenza i fattori psicologici, fisiologici e comportamentali che fanno parte della risposta emotiva. La modulazione si verifica più tardi nell'episodio emotivo, quando le risposte emotive sono già attive (Boekaerts & Pekrun, 2016). Ad esempio, gli studenti che sperimentano la tensione prima di essere sottoposti ad una valutazione, possono tentare di attenuare gli aspetti fisiologici dell'ansia (es. aumento del battito cardiaco, tremori alle mani) e i relativi sintomi psicologici (es. senso di insicurezza) praticando delle tecniche di rilassamento.

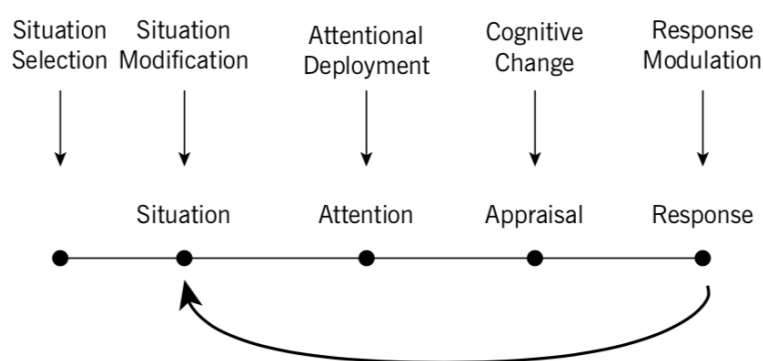


Fig. 8: Rappresenta il modello di regolazione cognitiva delle emozioni proposto da Gross e colleghi (John & Gross, 2002; Jacobs & Gross, 2014).

fig. presa da Nunez, N., Rojas-Libano, D., & Salas, C. E. (2020). Exploring the Neuropsychology of Attention deployment, p. 2.

L'accesso ad adeguate strategie per la regolazione delle risposte emotive contribuisce quindi a considerare il processo di apprendimento come "costruttivo" e l'ambiente accademico come un ambiente di "supporto" (Boekaerts & Pekrun, 2016).

Tale argomentazione permette di comprendere come un buon sviluppo del processo regolativo, sia di fondamentale importanza ai fini di un armonico sviluppo psico-sociale. D'altro canto l'incapacità di regolazione delle emozioni o il loro eccessivo controllo sono direttamente collegati all'insorgenza di varie forme psicopatologiche, che ostacolano il pieno sviluppo della personalità, impedendo la conoscenza di sé e una serena convivenza sociale.

1.7 Cosa si intende per intelligenza emotiva?

*"Chi non sa comprendere uno sguardo, non potrà capire lunghe spiegazioni".
(proverbio arabo)*

Nel paragrafo precedente si è parlato dell'importanza di gestire in modo adeguato le proprie emozioni ai fini di uno sviluppo psico-sociale armonioso. La regolazione delle competenze emotive può essere inglobata all'interno di un concetto più ampio, ovvero quello dell'intelligenza emotiva. Quest'ultima si riferisce alla capacità di un individuo di produrre, riconoscere e valutare le proprie emozioni e quelle degli altri (Boekaerts & Pekrun, 2016) e, in tempi recenti, ha assunto una valenza sempre più popolare in ambito psicologico (Joseph & Newman, 2010). Si possono riscontrare alcune idee anticipatrici alla base di questo concetto: l'intelligenza sociale e le intelligenze multiple. In passato il primo test per misurare l'intelligenza fu ideato da Alfred Binet e Theodore Simon nel 1905 quando il governo francese domandò loro di creare un test per valutare quali studenti avrebbero avuto più successo e quali avrebbero fallito nel sistema scolastico (Nelson et al., 2011). Venne introdotto, così, il concetto di "Quoziente intellettivo" (QI), ovvero un punteggio dato dal rapporto tra l'età mentale e quella anagrafica di una persona, ottenuto per mezzo di test standardizzati.

Il primo a ritenere che l'intelligenza fosse un costrutto composto da un insieme di fattori indipendenti fra loro fu Howard Gardner (anni 80), uno dei cento intellettuali più influenti al mondo. Egli ideò la "teoria delle intelligenze multiple", resa nota nel suo libro "Frames of Mind: the theory of multiple Intelligences" del 1983. Quest'ultima si basa sul fatto che l'educazione debba essere progettata per rispondere alle differenze cognitive

individuali e di conseguenza l'istruzione ha il dovere di fornire agli studenti opportunità di apprendimento che massimizzino il potenziale intellettuale individuale.

Gardner identifica otto tipi di intelligenza (*Nicholson-Nelson, 1998; Mcfarlane, 2011*), ognuna di essa caratterizzata da determinate abilità specifiche:

- *Intelligenza linguistica*: si riferisce alla capacità di usare correttamente il linguaggio per raggiungere determinati obiettivi, di parlare in modo chiaro, di usare il linguaggio in modo efficace per esprimersi retoricamente e poeticamente. Gli studenti che possiedono tale intelligenza amano leggere, scrivere e raccontare storie. Inoltre, ricordano facilmente nomi, luoghi e date.
- *Intelligenza logico-matematica*: si riferisce alla capacità di pensare con i numeri, di analizzare i problemi usando la logica, di eseguire operazioni matematiche, di rilevare schemi e di ragionare in modo deduttivo. Gli studenti che eccellono in questa intelligenza possiedono sviluppate abilità di *problem solving* e di ragionamento.
- *Intelligenza corporeo-cinestetica*: è la capacità di utilizzare i movimenti corporei per trasmettere idee, emozioni e risolvere problemi. Gli studenti dotati di questa intelligenza hanno prestazioni ottimali nelle attività fisiche e hanno la tendenza a utilizzare molto i gesti.
- *Intelligenza musicale*: si riferisce alla capacità di comporre i toni musicali, di riconoscere i suoni e i ritmi e di ricordare le melodie.
- *Intelligenza visuo-spaziale*: si riferisce alla capacità di rappresentare mentalmente gli spazi o le immagini quando queste non sono presenti fisicamente, quindi attraverso l'astrazione.
- *Intelligenza naturalistica*: si riferisce alla capacità di fare distinzioni nel mondo naturale, di riconoscere la flora e la fauna e di utilizzare queste capacità in modo produttivo in attività come l'agricoltura e la scienza biologica.
- *Intelligenza interpersonale*: fa riferimento alla capacità di comprendere le emozioni, i sentimenti, desideri, le intenzioni delle altre persone. Questo tipo di intelligenza permette di lavorare in modo efficace con gli altri. Gli studenti che esibiscono questa intelligenza, infatti, sono abili nella cooperazione in team, nella comunicazione, nella mediazione e possiedono forti capacità di leadership.

- *Intelligenza intrapersonale*: corrisponde al motto “*conosci te stesso*”²¹ (cfr. Socrate) e si riferisce ad una sorta di ricerca interiore che l’essere umano compie al fine di scoprire la sua essenza; si tratta di una ricerca rivolta verso l’interiorità; corrisponde alla capacità di riconoscere i propri sentimenti, obiettivi, qualità, difetti e paure. Tale intelligenza ci permette di regolare le nostre vite (*Pellai & Tamborini, 2019*).

Da questi primi studi si evince che la teoria delle intelligenze multiple sia in contrasto con la visione tradizionale dell’intelligenza, secondo la quale essa rappresenterebbe un concetto unitario e valutabile attraverso test standardizzati. Secondo Gardner (anni 80), invece, ogni individuo dispone di diverse abilità mentali indipendenti che definiscono il proprio carattere originale e personale. In ambito didattico, tale teoria portò alla consapevolezza che ogni studente possiede potenzialità differenti che devono essere valorizzate. Per questo motivo, numerose ricerche sono interessate ad indagare l’influenza positiva dell’intelligenza emotiva sul contesto educativo (*Nelson & Low, 2011*). Innanzitutto, quest’ultima fa riferimento all’insieme di abilità, comportamenti e atteggiamenti specifici che possono essere appresi e applicati dagli alunni per migliorare la soddisfazione personale e la propria autoefficacia. È fondamentale che gli studenti e gli insegnanti siano consapevoli dell’importanza di tale costrutto in quanto (*Nelson & Low, 2011*):

- è il fattore più rilevante che influenza il rendimento scolastico e il successo professionale.
- è la chiave per la salute sia fisica che mentale.
- guida le nostre interazioni personali e ci permette di rispondere agli altri con empatia.
- rende possibile l’autoriflessione e la definizione dei propri obiettivi.
- rappresenta il sistema guida per un cambiamento personale positivo.
- controlla le funzioni di gestione dello stress.

²¹ “*Conosci te stesso*”, Cfr. Socrate in “*La bussola delle emozioni*”, p. 37.

Tale concetto fu introdotto per la prima volta dagli esperti Peter Salovey e John Mayer, nell'articolo "*Intelligenza emotiva*" del 1990 (Berrocal, 2022), definendolo come "*la capacità di ragionare in modo valido con le emozioni e le informazioni legate a queste, così come la capacità di usare le emozioni per migliorare la qualità del ragionamento*". Nella concezione di Salovey e Mayer (2000) l'intelligenza emotiva si presenta come un insieme di quattro ambiti (Mayer, Salovey & Caruso, 2000):

- *Percezione, valutazione ed espressione delle emozioni*: si riferisce all'abilità di identificare le proprie emozioni e di esprimerle in maniera appropriata, così come di distinguere le emozioni altrui. La capacità di percepire accuratamente le emozioni nel volto e nella voce degli altri costituisce un punto di partenza cruciale per una comprensione più avanzata delle emozioni (Mayer, 2004).
- *Emozione quale facilitatrice del pensiero*: si riferisce all'abilità di mettere le emozioni al servizio del nostro modo di processare le informazioni, prendere decisioni. Inoltre, la facilitazione emotiva aiuta a connettersi emotivamente con gli altri dato che permette di sintonizzarsi sul loro stato emotivo (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).
- *Comprensione e analisi delle emozioni*: si riferisce all'abilità di classificare le emozioni, comprendere le emozioni complesse, riconoscere le relazioni e stabilirne le cause e le conseguenze. Le emozioni trasmettono informazioni: la paura indica il desiderio di fuggire, la rabbia indica il desiderio di attaccare o di danneggiare gli altri e così via. Ogni emozione, quindi, trasmette il proprio modello di possibili messaggi e azioni associate a tali messaggi (Mayer, 2004).
- *Regolazione delle emozioni*: si riferisce all'abilità di gestire le proprie emozioni e quelle altrui con il fine di conseguire delle mete e degli obiettivi attesi. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Tuttavia, il termine "*intelligenza emotiva*" si diffuse solamente cinque anni più tardi, nel 1995, ad opera dello psicologo Daniel Goleman con il suo testo giornalistico di divulgazione scientifica (Berrocal, 2022). Con Goleman, quest'ultima acquisisce un ruolo decisamente positivo nel determinare lo sviluppo del benessere e della salute di ogni persona.

Secondo l'autore, le competenze emotive fondamentali comprendono cinque componenti essenziali:

- La conoscenza delle proprie emozioni: essere capaci di riconoscere quando un sentimento si genera. La capacità di monitorare ogni istante i sentimenti permette la comprensione psicologica di sé stessi. Le persone sicure dei propri sentimenti riescono a gestire molto meglio la propria vita, in quanto hanno una percezione più sicura di ciò che provano (Goleman, 2011).
- La capacità di controllare le emozioni: saper controllare le proprie emozioni e saperle adattare in base al contesto. Le persone con un altro controllo del loro stato emotivo riescono a riprendersi più rapidamente dalle sconfitte che subiscono a differenza delle persone con una scarsa capacità di controllo delle loro emozioni. Queste ultime, infatti, saranno sempre in lotta con sentimenti che li tormentano (Goleman, 2011).
- La capacità di automotivazione: l'abilità di controllare la vita emotiva e di metterla al servizio di un obiettivo è di fondamentale importanza per favorire l'attenzione, la motivazione e il controllo di sé (Goleman, 2011).
- Il riconoscimento delle emozioni altrui: la capacità di provare empatia per le altre persone (Goleman, 2011).
- Il controllo delle relazioni: essere capaci di relazionarsi in modo adeguato con le emozioni degli altri. Questa qualità è alla base del successo interpersonale (Goleman, 2011).

Da ciò si evince che l'intelligenza emotiva rivesta un ruolo essenziale nel mondo della didattica, in quanto l'educazione non deve limitarsi all'acquisizione di nozioni puramente tecniche ma deve favorire anche lo sviluppo delle competenze emotive e sociali che sono alla base del successo sociale e personale. Di conseguenza, la scuola ha il compito di promuovere la consapevolezza emotiva, l'empatia, la gestione delle relazioni, dell'autoregolazione e del benessere emotivo e di supportare gli studenti nella costruzione di relazioni sociali sane ed efficaci (Hirn, Thomas & Zoelch, 2019).

Capitolo 2: La promozione delle emozioni in ambito educativo

2. Definizione e tipologie di apprendimento

Spesso in ambito educativo vi è la tendenza a mettere in secondo piano gli aspetti emotivi del processo di sviluppo dell'allievo a favore di quelli cognitivi, dimenticando che l'individuo è totalità di emozioni e di razionalità al tempo stesso. Ne consegue che sia la sfera conoscitiva che quelle affettiva siano coinvolte in ogni situazione di apprendimento (Francescato & Putton, 2022).

Ma cosa si intende per apprendimento?

L'apprendimento è un processo attraverso il quale avviene una modificazione comportamentale in seguito ad uno stimolo incontrato. Si apprende, quindi, quando si produce un cambiamento, il quale presenta le seguenti caratteristiche: è duraturo e adattivo (De Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013).

Gli apprendimenti si possono distinguere in (Taylor, Krakauer & Ivry, 2014):

- *Apprendimenti espliciti*: si tratta di apprendimenti consapevoli, attivi e di conseguenza richiedono un maggiore sforzo di memoria e attenzione.
- *Apprendimenti impliciti*: si tratta di apprendimenti inconsapevoli e di conseguenza non possono essere espressi verbalmente. Sono apprendimenti involontari che non richiedono quindi un grande sforzo di concentrazione.

Gli apprendimenti espliciti ed impliciti si differenziano per il fatto che poggiano su aree corticali diverse (Honda et al., 1998): l'apprendimento esplicito è a carico delle aree corticali, ovvero le aree più evolute del cervello. L'apprendimento implicito, invece, è a carico delle aree sottocorticali, ovvero le aree più interne e meno evolute.

2.1 I fattori che influenzano l'apprendimento

L'essere umano si distingue dalle altre specie animali per la “*polivalenza di apprendimento*”, ovvero la capacità di assimilare nuove conoscenze in modo flessibile, utilizzando diverse strategie di acquisizione (Barak & Levenberg, 2016).

L'apprendimento è influenzato da molti fattori: il primo da tenere in considerazione è l'ambiente poiché, come affermato in precedenza, l'apprendimento è un cambiamento comportamentale che si verifica a seguito dell'interazione con uno stimolo ambientale (Brown, 2012).

Anche il patrimonio genetico gioca un ruolo cruciale: gli individui non apprendono nello stesso modo, poiché ogni soggetto possiede il proprio stile di apprendimento e necessita di tempistiche differenti (*Pashler et al., 2008*).

L'apprendimento, inoltre, è considerato una funzione cognitiva superiore, pertanto per potersi sviluppare deve poggiare su funzioni cognitive di base quali, la memoria, l'attenzione e la percezione.

Altri fattori significativi sono: l'intelligenza, la motivazione e le emozioni (*Steinmayr & Spinath, 2009*).

2.2 Il ruolo chiave delle emozioni nell'apprendimento

“Educare la mente senza educare il cuore significa non educare affatto”. Da questa affermazione di Aristotele si evince quanto il ruolo della scuola sia centrale nell'educazione emotiva. Lo studioso Bisquerra (2003) sottolinea che il mondo accademico si sia focalizzato sullo sviluppo delle abilità cognitive, disinteressandosi completamente alla dimensione emotiva (*Hoyos & Rivero, 2022*). Tuttavia, questo autore sostiene che l'educazione, essendo orientata al pieno sviluppo della personalità dello studente, debba essere integrata per raggiungere sia lo sviluppo cognitivo che emotivo. L'educazione emotiva è un bisogno urgente nelle società odierne. L'acquisizione, il rafforzamento e lo sviluppo delle capacità e delle competenze socio-emotive sembrano essere requisiti essenziali che il mondo della scuola deve impegnarsi a trasmettere ai ragazzi (*Hoyos & Rivero, 2022*). La volontà di promuovere l'educazione emotiva, quindi, non è solo una necessità riscontrabile negli ambienti didattici, ma anche nella società stessa. I cittadini socialmente ed emotivamente intelligenti saranno soggetti con maggiori probabilità di successo nei loro ambienti personali, accademici, sociali e lavorativi (*Hoyos & Rivero, 2022*).

2.3 Gli interruttori emozionali

Le emozioni fanno parte del nostro modo di agire, sentire e comunicare e sapere come esprimerle in modo armonico permette la creazione di legami interpersonali e di un buon rapporto con l'ambiente (*Lucangeli, 2019*). In ambito scolastico si possono sperimentare sia emozioni positive che negative. Quelle negative hanno un forte impatto sul senso di autoefficacia percepito dallo studente: se quest'ultimo sostiene che l'errore commesso

dipenda dalla mancanza di capacità, allora si convincerà di non essere in grado di fronteggiare la difficoltà e sarà meno motivato a mettere in atto comportamenti di studio. In questo caso si parla di “*impotenza appresa*” (Seligman, 1972).

Pertanto, per stimolare l’interesse e la curiosità, gli insegnanti sono chiamati a creare le condizioni volte a generare all’interno della classe le emozioni positive.

Per fare in modo che quest’ultime vengano sperimentate, è opportuno parlare degli “interruttori emozionali”, in quanto considerati il “motore” dell’apprendimento (Lucangeli, 2019). Tra gli interruttori che innescano le emozioni piacevoli sono da nominare:

- L’abbraccio: l’abbraccio risulta essere una delle forme più diffuse di contatto sociale nella vita di tutti i giorni e in tutte le culture del mondo²². Abbracciare fa aumentare nel nostro organismo il livello di ossitocina, la quale riduce la paura e l’ansia interpersonale, favorendo la creazione di legami positivi (Campbell, 2010). L’ossitocina, di conseguenza, ha un ruolo chiave nei rapporti sociali. In ambito scolastico, è sufficiente un semplice braccio intorno alla spalla del bambino da parte dell’insegnante per creare un rapporto di fiducia e collaborazione.
- La carezza e il tocco: la carezza è un altro interruttore molto simile all’abbraccio. Recenti studi hanno sottolineato che possono essere sperimentate numerose emozioni da una semplice carezza, che variano da cultura a cultura (Field, 2010). Accarezzare qualcuno significa dare affetto, conforto, esprimere vicinanza ed è allo stesso tempo un efficace mezzo di comunicazione (Lucangeli, 2019).
- Lo sguardo e il sorriso: lo sguardo rappresenta uno strumento di comunicazione molto importante che spesso viene dato per scontato. Gli occhi, infatti, trasmettono modi di pensare, atteggiamenti, emozioni più della parola stessa. L’insegnante dovrebbe instaurare un contatto visivo con gli apprendenti e rivolgersi a loro con un sorriso in modo da creare una relazione di fiducia e di stima reciproca (Lucangeli, 2019).
- La voce: la voce è un potente mezzo di comunicazione e di espressione, poiché il tono adottato dall’insegnante modifica il significato di ciò che si vuole trasmettere, anche se il contenuto del messaggio è lo stesso (Lucangeli, 2019).

²² <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266887> (romantic partner embraces reduce cortisol release after acute stress induction in women but not in men).

- L'allegria dell'insegnante: l'insegnante ha il compito di motivare gli studenti ad apprendere con gioia e la risata si è rivelata uno strumento molto efficace. Nell'antichità i greci formularono una prima teoria sul riso, denominata "*teoria della superiorità*" (Caruana et al., 2018). Essa afferma che la risata dipenda da un senso di superiorità che proviamo nei confronti degli altri. La teoria sul riso che ha riscontrato un maggiore successo risale al XVIII secolo ed è nota con l'appellativo di "*teoria dell'incongruenza*": ridiamo a causa dell'apprezzamento di qualcosa che viola le nostre aspettative, la percezione di un contrasto. Nel XIX secolo, prese piede un'ulteriore teoria, nota come "*teoria del sollievo*", secondo la quale il riso si manifesta in seguito ad un momento di tensione, evocato dal rilascio di energia prodotta dal sistema nervoso. Tra i numerosi sostenitori di questo pensiero è di fondamentale importanza nominare Sigmund Freud. Negli ultimi tempi, la risata viene definita come un mezzo per instaurare dei legami sociali. "*Una risata al giorno toglie il medico di turno*" è quello che dichiarava Norman Cousins (1979), famoso giornalista americano degli anni Settanta, sostenitore della risata quale strumento di cura. Dopo che i medici gli diagnosticarono diverse malattie, decise di seguire una terapia che risultò molto efficace e gli apportò numerosi benefici: guardare ogni giorno dei film comici poiché la risata era l'unico mezzo che alleviava i suoi dolori. Ciò dimostra quanto l'allegria, le risate influiscono positivamente sul nostro organismo, poiché migliorano il funzionamento dei vasi sanguigni e del battito cardiaco, aumentano la produzione di endorfine²³ (gli ormoni della felicità) e riducono drasticamente i livelli di stress (Lucangeli, 2019).

È di fondamentale importanza, quindi, che gli insegnanti di oggi sfruttino il potere della risata al fine di incoraggiare gli allievi ad apprendere. Al contrario, se un docente assume un atteggiamento di chiusura e non veicola alcuna emozione, sarà più difficile trasmettere il piacere di imparare cose nuove. Il ruolo dell'insegnante è determinante nella creazione di una didattica stimolante, volta ad incitare lo studente a migliorarsi di continuo per apprendere nuove conoscenze, anziché focalizzare l'attenzione sull'ottenere il risultato più alto (Lucangeli, 2019).

²³ "Why laughter feels so good" (2011), in The New York Times.

È alquanto difficile definire le caratteristiche che delineano il profilo del docente “ideale”, poiché nessuno è perfetto. Il ricercatore Azer (2005) sostiene che il “buon” educatore sia colui interessato alla crescita personale dei propri studenti e che si dimostri entusiasta, amichevole, accomodante e sempre consapevole del proprio ruolo.

Da alcuni studi è emerso che la qualità più apprezzata nell’insegnante riguarda l’abilità di instaurare un rapporto umano con i suoi allievi, in quanto la capacità di comunicare e di relazionarsi sono fattori vitali che migliorano il processo di apprendimento e di insegnamento (*Rusu, Soitu & Panaite, 2012*). Il “buon” docente è generalmente una persona disponibile, flessibile, con una mentalità aperta e sempre pronto ad accogliere i pensieri dei propri studenti (*Zango, Kwalli & Danlami, 2010*). In altri termini, il ruolo principale dell’insegnante è quello di sostenere la percezione di autoefficacia dei propri allievi, di aiutarli a sviluppare una maggiore autonomia nonché suscitare in loro l’interesse per l’argomento trattato (*Johnson, 2017*).

Da ciò si evince la necessità di creare un ambiente di apprendimento positivo e motivante e ciò può essere fatto proponendo un’ampia varietà di attività e materiali coinvolgenti, incoraggiando la partecipazione attiva e fornendo supporto e feedback positivi. In questo modo, gli studenti possono acquisire conoscenze e abilità in modo efficace e beneficiare del processo di apprendimento.

2.4 Le emozioni nel contesto accademico

Dalle evidenze si può presumere che le emozioni influenzino i processi cognitivi e le prestazioni degli studenti, così come la loro salute psicologica e fisica (*Pekrun et al., 2002*).

In ambito scolastico, i ragazzi possono sperimentare molteplici stati d’animo mentre studiano e quando sostengono delle prove. Questi, ad esempio, possono provare orgoglio per i risultati ottenuti, essere sorpresi nello scoprire una nuova soluzione, provare ansia per il fallimento di un esame, vergognarsi per i voti bassi o semplicemente annoiarsi durante le lezioni. Se le emozioni positive, da un lato, generano la creatività, l’intuizione e favoriscono l’immaginazione, dall’altro, le emozioni spiacevoli riducono drasticamente la performance (*Pekrun et al., 2011*).

Alcune di queste emozioni dipendono dalla vita extra-scolastica mentre buona parte di esse sono originate all’interno della classe.

Sono state identificati quattro gruppi di emozioni accademiche di particolare rilevanza al fine di sostenere l'apprendimento degli studenti (Pekrun, 2014):

- **“Achievements emotions”** o emozioni di realizzazione: si riferiscono alle attività di realizzazione e al successo e al fallimento risultanti da queste attività. Esempi sono il piacere di apprendere; la speranza e l'orgoglio legati al successo; l'ansia e la vergogna legati al fallimento (Pekrun, 2014).
- **“Epistemic emotions”** o emozioni epistemiche: sono emozioni innescate da problemi cognitivi, come la sorpresa per un nuovo compito, la curiosità, la confusione e frustrazione per gli ostacoli e la gioia quando il problema viene risolto (Pekrun, 2014).
- **“Topic emotions”** o emozioni riguardanti gli argomenti presentati nel corso delle lezioni. Esempi sono l'empatia provata dallo studente con il destino di uno dei personaggi ritratti in un romanzo, l'ansia e il disgusto quando si affrontano questioni mediche etc... Sia le emozioni positive che quelle negative riguardanti l'argomento possono innescare l'interesse degli studenti per il materiale didattico (Pekrun, 2014).
- **“Social emotions”** o emozioni sociali, si riferiscono alle emozioni che si provano nei confronti degli insegnanti e dei compagni come per esempio simpatia, compassione, ammirazione, disprezzo, invidia, rabbia, ansia etc...Queste emozioni hanno un ruolo significativo nell'interazione insegnante-allievo e nell'apprendimento cooperativo (Pekrun, 2014).

2.4.1 Emozioni positive

Le emozioni positive sono intese come quelle emozioni che sperimentiamo piacevolmente. Esse sono essenziali per l'adattamento dell'essere umano, in quanto aiutano a porsi delle sfide e degli obiettivi e sono alla base dell'autoregolazione individuale (Pekrun et al., 2002).

In ambito accademico tali emozioni hanno un impatto significativo sull'attenzione degli studenti e sulla loro motivazione. Diversi studi sostengono che il fattore dell'interesse sia cruciale nella generazione di emozioni positive (Krapp, 2002); di conseguenza, un semplice cambiamento nei fattori motivazionali quali l'interesse, l'autodeterminazione, il senso di autoefficacia etc. può influire negativamente sull'apprendimento, portando gli studenti a sperimentare esperienze poco stimolanti.

Per far sì che tali emozioni siano promosse all'interno del contesto scolastico, è fondamentale che gli studenti si sentano parte di un gruppo che provino un senso di appartenenza (*Murray, 1938*). In questo modo potranno sperimentare il piacere di apprendere e la loro attenzione sarà completamente focalizzata sul compito.

Alcune indagini (*Larson, Britt & Kurby, 2009*), per esempio, hanno messo in evidenza che la “volontà di imparare” negli studenti delle scuole superiori era correlato in modo significativo al voto che avrebbero ricevuto al termine dei progetti loro assegnati. Nello studio condotto da Helmke (1993), il piacere di apprendere da parte dei bambini delle scuole primarie era correlato positivamente con lo sforzo scolastico, l'attenzione, i voti e il rendimento nei test. Vi sono numerosi altri fattori da prendere in considerazione che incidono positivamente sul rendimento scolastico, come il gioco e la sfida (*Krashen & Terrell, 1998*). Infatti, per rendere partecipi gli alunni si può pensare di presentare la lezione sotto forma di gioco in quanto l'aspetto ludico e il gusto della sfida generano un forte coinvolgimento e una completa immersione nell'attività proposta. Il benessere è costituito dalla percezione dello studente di essere all'altezza di ciò che gli viene chiesto. Se l'allievo si percepisce competente, affronterà i compiti difficili con la consapevolezza di poterli portare a termine con successo e non come qualcosa che preferirebbe evitare²⁴. Il materiale didattico proposto dall'insegnante, quindi, condiziona fortemente la motivazione degli studenti. Le ricerche di Park e Lim (2007) hanno messo in luce che gli studenti prestano maggiore attenzione quando vengono loro presentate illustrazioni stimolanti a livello emotivo, piuttosto che un semplice testo scritto. L'aspetto ludico, inoltre, promuove la motivazione intrinseca ad apprendere, ovvero la motivazione basata sull'interesse. Le emozioni positive aiutano a impiegare strategie di apprendimento flessibili e creative, contribuendo anche allo sviluppo del pensiero critico (*Lucangeli, 2019*). Esse favoriscono anche l'autoregolazione dell'apprendimento da parte degli studenti, i quali imparano a pianificare e a monitorare le proprie attività.

Per riassumere, tra le emozioni che incidono positivamente fanno parte:

- Il piacere di apprendere argomenti nuovi e stimolanti
- La stima e la fiducia verso l'insegnante
- Il senso di orgoglio per i risultati ottenuti

²⁴ D. Lucangeli (2019) “Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere”, pp. 53-54.

Un aspetto che oggi è al centro dell'interesse, quale fattore determinante che contribuisce ad evocare le emozioni positive, riguarda *“l’emotional design”*, ovvero un metodo e uno strumento di progettazione che mira a suscitare un’emozione negli individui attraverso oggetti di design (Dybvik, 2022). Negli ultimi anni è aumentata l’attenzione verso l’organizzazione degli spazi, l’arredamento degli ambienti didattici poiché si è scoperto che questi possono avere delle ripercussioni importanti sull’umore. È stato osservato, per esempio, che la scelta dei colori e dei materiali sono tra i punti chiave dell’emotional design in quanto i toni caldi contribuiscono al benessere a differenza di quelli neutri (colori grigi, scuri), favorendo una maggiore concentrazione e senso di soddisfazione (Um et al., 2011). Si deduce quindi la necessità di organizzare gli spazi secondo questa tecnica di arredamento in modo da incrementare la motivazione intrinseca degli studenti (Pekrun, 1992). Quest’ultima è definita come *“la motivazione ad impegnarsi in un compito per il piacere e la curiosità di portarlo a termine e non tanto per ricevere una gratificazione”* (Isen & Reeve, 2005).

Da ciò si evince che più gli insegnanti trasmettono emozioni positive, (Lucangeli, 2019) più gli studenti saranno stimolati, poiché le emozioni sono contagiose e di conseguenza se il docente prova uno certo stato d’animo influenzerà a sua volta il resto della classe (Chang, 2009).

2.4.2 Emozioni negative

Le emozioni negative si manifestano in seguito a eventi spiacevoli. Esse hanno un forte impatto sull’apprendimento e questo aspetto non deve essere sottovalutato (Dobson, 2012).

L’ansia che si prova prima di affrontare un esame, ad esempio, genera una forte preoccupazione per l’insuccesso diminuendo la concentrazione e distogliendo così il focus dal compito. È evidente, quindi, che le emozioni negative rappresentino una vera minaccia, poiché la loro attivazione facilita l’uso di strategie di apprendimento rigide, inflessibili inducendo alla memorizzazione meccanica del materiale (Pekrun et al., 2002). Tra quelle che possono penalizzare la prestazione vi sono: l’ansia, l’imbarazzo, la rabbia, la tristezza, la paura del giudizio da parte del docente o dei compagni di classe e la noia. Attualmente sempre più studi pongono il loro focus sul costrutto della noia, descritta come *“una delle piaghe della società moderna ed una delle emozioni più comunemente vissute in molti contesti odierni”* (Spacks, 1995). Essa è anche definita come *“uno stato*

affettivo composto da sentimenti spiacevoli, da una mancanza di stimolazione, responsabile di una bassa attivazione fisiologica” (Mikulas & Vodanovich, 1993).

Quando il livello di motivazione è basso, gli studenti tendono ad essere meno coinvolti, meno stimolati e meno eccitati dalle possibilità di ricompensa, poiché hanno difficoltà a sostenere l’attenzione e presentano livelli più elevati di vagabondaggio mentale (Carriere, Cheyne & Smilek, 2008). Per fare in modo che quest’ultimi non si annoino e motivarli a partecipare attivamente, è opportuno privilegiare l’apprendimento cosiddetto “autentico” quale strategia didattica per stimolare la loro curiosità e il loro interesse (Mims, 2003). Si tratta di un approccio pedagogico che consente agli studenti di esplorare, di discutere e di costruire in modo significativo concetti e relazioni in contesti legati al mondo reale (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999; Mims, 2003).

Ogni giorno nella vita professionale e personale ci imbattiamo in situazioni in cui dobbiamo risolvere problemi, adattare i nostri comportamenti e prendere decisioni. Siamo in grado di farlo attingendo alle nostre esperienze e abilità per aiutarci a prendere delle decisioni nel contesto della situazione in cui ci troviamo. L’apprendimento “autentico”, quindi, mira a fornire queste abilità essenziali, tra cui quelle di problem solving per poter affrontare le sfide quotidiane.

In base a quanto appena affermato si evince il ruolo cruciale dell’insegnante nella prevenzione delle emozioni negative, specialmente se queste ultime si verificano con un’elevata frequenza ed intensità. È anche vero, d’altro canto, che non possono essere completamente eliminabili poiché caratterizzanti del processo di apprendimento (Lucangeli, 2019). L’ansia non ha sempre una connotazione negativa, in quanto può indurre lo studente a focalizzarsi maggiormente sul compito a patto che l’intensità dell’emozione provata non sia troppo forte e ricorrente²⁵.

È auspicabile, quindi, creare una cultura di classe che consenta agli studenti di utilizzare l’energia fornita dalle emozioni spiacevoli per promuovere il loro apprendimento. La chiave per creare tale cultura è aumentare la fiducia degli studenti nelle proprie capacità e fare in modo che l’errore sia considerato una nuova opportunità di crescita piuttosto che un fallimento personale (Lucangeli, 2019; Jamet, 2020).

²⁵ L. Porfiri, “*Emozioni e apprendimento*”: <https://lorenzolotto.edu.it/wp-content/uploads/sites/237/Emozioni-e-apprendimento.pdf>.

2.5 Apprendimento e memoria

La memoria è una delle facoltà più importanti dell'essere umano (*Zlotnik & Vansintjan, 2019*) e il circuito responsabile dell'elaborazione emotiva coinvolto nel processo di memorizzazione prende il nome di "circuito di Papez"²⁶. Quest'ultimo è in relazione con l'amigdala, essenziale per la decodifica delle emozioni specialmente quando l'evento è percepito come minaccioso. Si ritiene, dunque, che l'amigdala e l'ippocampo svolgano un ruolo chiave nell'elaborazione dei ricordi e delle emozioni e che le interazioni tra i due rafforzino il legame tra memoria ed emozioni stesse. La memoria svolge un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento. Essa consente alle nostre esperienze passate di guidare il nostro comportamento futuro, quindi è vitale per la nostra sopravvivenza (*Mcgaugh, 2015*).

Tra gli anni Quaranta e Sessanta si credeva che l'apprendimento, ovvero la fase di acquisizione delle informazioni, precedesse la memorizzazione in quanto considerata la fase successiva, di immagazzinamento di tali informazioni. Sebbene questa distinzione sia ancora molto accreditata al giorno d'oggi, queste due fasi non vengono più considerate secondo una visione sequenziale bensì ricorsiva. Le fasi della memoria sono:

- La codifica: traduce l'informazione sensoriale in codice
- La ritenzione: permette di immagazzinare i codici nei magazzini della memoria
- Il recupero: è la riproduzione del materiale che è stato memorizzato. Se l'informazione è ricordata allora è accessibile, al contrario, se l'informazione non è ricordata allora è inaccessibile (*Atkinson & Shiffrin, 1968*).

Secondo il modello di Atkinson e Shiffrin (1968), possiamo distinguere tre magazzini di memoria (*Atkinson & Shiffrin, 1968*):

- La memoria sensoriale: immagazzina limitate quantità di informazioni sensoriali per decimi di secondo. È definita anche "memoria iconica", legata alla visione.
- La memoria a breve termine: trattiene un certo numero di informazioni (dai 7 ai 9 item) per periodi di tempo più lunghi rispetto alla memoria sensoriale, ma comunque limitati (es. il tempo per trascrivere un numero di telefono). La

²⁶ Tale denominazione si deve a James Papez. Negli anni Trenta del Novecento propose l'ipotesi secondo la quale esistono delle strutture cerebrali organizzate in un sistema che controllano il comportamento emozionale. A metà Novecento, Mclean lo rinominò "sistema limbico", il quale comprende: l'amigdala, un gruppo di neuroni situati anteriormente all'ippocampo, la corteccia orbitofrontale, alcune parti dei gangli della base e il nucleo dorsale mediale del talamo.

memoria a breve termine è quindi malleabile e le informazioni possono essere perse facilmente in caso di distrazione (*Levine & Burgess, 1997*).

- La memoria a lungo termine: può contenere grandi quantità di informazioni per periodi di tempo illimitati.

La memoria a lungo termine si divide a sua volta in (*Atkinson & Shiffrin, 1968*):

- Memoria esplicita: è definita anche “dichiarativa”, poiché i suoi contenuti possono essere descrivibili a parole. Fanno parte della memoria esplicita, la *memoria episodica* e la *memoria semantica*. La memoria episodica implica la capacità di recuperare ricordi legati a situazioni particolari (*Dickerson & Eichenbaum, 2010*). Essa è divisa a sua volta in *memoria autobiografica* (ricordarsi di fatti personali passati) e *memoria prospettica* (riguardante il futuro, per esempio ricordarsi i propri obiettivi di vita). La memoria semantica riguarda le conoscenze che abbiamo legate all’ambiente (una sorta di enciclopedia). La conoscenza di informazioni quali per esempio le caratteristiche degli oggetti, eventi storici, tabelle matematiche vengono immagazzinate nella memoria semantica.
- Memoria implicita: è chiamata anche “non dichiarativa”, in quanto i suoi contenuti non possono essere espressi verbalmente. La memoria implicita si divide in: *memoria procedurale*, riferita ad abitudini quotidiane (es. suonare il piano); *priming*, ovvero un fenomeno per cui uno stimolo precedente influenza il modo in cui l’individuo risponde ad uno stimolo successivo; *condizionamento* (comprende il rinforzo e la punizione); *memoria non associativa* (abituazione e sensibilizzazione).

Negli ultimi decenni è stata esaminata la relazione esistente tra emozioni, attenzione e memoria, in quanto costrutti interconnessi tra loro (*James, 1890; Brown & Kulik, 1977; Laird et al., 1989*). Tra le variabili che sembrano avere una maggiore influenza, vi è l’ambiente di apprendimento (*Sandberg & Harmon, 2003; Ishak et al., 2012*). È stato dimostrato, infatti, che un ambiente silenzioso favorisca la pratica di memorizzazione, in quanto migliora il livello di concentrazione e di attenzione. Anche l’impiego di buone tecniche di memorizzazione assume un ruolo centrale, poiché supporta gli studenti nel processo di organizzazione e associazione delle informazioni ricevute. Queste ultime entrano, in seguito, a far parte della memoria a lungo termine dove vengono conservate

per un periodo di tempo illimitato. Tra le tecniche che hanno dimostrato avere effetti positivi sulla memoria, è importante citare: la ripetizione, la visualizzazione e l'associazione (Kozarenko, 2006; Serruya & Kahana, 2008; Ishak et al., 2012).

In aggiunta, le ricerche attuali sono interessate a dimostrare una correlazione positiva tra la memoria di lavoro e il successo accademico. Per memoria di lavoro si intende “*il sistema cerebrale responsabile della memorizzazione temporanea delle informazioni*” (Ishak et al., 2012). Essa funge da “spazio di lavoro mentale” che può essere utilizzato in modo flessibile per supportare le attività cognitive quotidiane. Numerose analisi segnalano una forte corrispondenza tra memoria di lavoro e risultati favorevoli in discipline scientifiche come la matematica e le scienze (Yuan et al., 2006; Gropper & Tannock, 2009; Ishak et al., 2012).

2.6 I principali programmi di educazione emozionale in ambito educativo

L'attenzione per la dimensione emotiva a scuola si è diffusa parallelamente al maturare della consapevolezza del fatto che l'apprendimento e l'adattamento scolastico vengono influenzati dagli stati d'animo e dalle emozioni che gli alunni vivono nel loro contesto relazionale (Fernandez-Berrocal, 2021).

In particolare, nei processi emotivi entra in gioco il modo in cui gli alunni valutano le emozioni vissute. In ambito emotivo, infatti, vi è una forte valenza della componente valutativa, che collega le reazioni emotive direttamente al giudizio che un individuo esprime riguardo agli eventi. Acquisire consapevolezza dei propri processi valutativi, significa avere la possibilità di decifrare i propri stati emotivi, identificando l'emozione provata, e di riconoscere lo stato di alterazione emotiva avviando conseguenti strategie di regolazione.

È fondamentale che gli insegnanti sfruttino le emozioni, quali risorse preziose per incrementare la sintonia tra l'allievo e il docente stesso. Le emozioni provate dagli insegnanti stessi hanno un impatto significativo sulla motivazione, sul comportamento e sul benessere degli studenti (Stephanou, Gkavras & Doulkeridou, 2013).

Pertanto, è importante che il docente si dimostri entusiasta di trasmettere le proprie conoscenze al fine di sostenere il “piacere di apprendere”. L'entusiasmo è definito quale risultato di un piacevole stato affettivo derivante da un'esperienza di appagamento, godimento ma rappresenta anche un'efficiente strategia didattica per supportare l'interesse degli allievi (Moè, Frenzel & Taxer, 2021).

Oggigiorno, sono numerosi i progetti educativi nati con il fine di promuovere le emozioni in ambito educativo e tra questi è doveroso nominare il Metodo SEL (Conley, 2015).

2.6.1 Il Metodo SEL

Il programma di maggiore rilevanza è il SEL, acronimo di *Social and Emotional Learning*, introdotto nel 1994 negli Stati Uniti con lo scopo di promuovere le abilità emotive e sociali nei bambini.

Il seguente metodo prevede la promozione di cinque competenze fondamentali:

- *Self-awareness* (autoconsapevolezza): intesa come la capacità di riconoscere le proprie emozioni, valutare i propri punti di forza e i propri limiti; possedere un fondato senso di autostima, autoefficacia, fiducia in sé stessi e ottimismo. (Conley, 2015).
- *Self-management* (autogestione): regolare le proprie emozioni, pensieri e sentimenti; saper gestire lo stress (Conley, 2015).
- *Social awareness* (consapevolezza sociale): intesa come la capacità di mostrare empatia e rispetto verso gli altri individui (Conley, 2015).
- *Relationship skills* (abilità relazionali): intesa come la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane; comunicare in modo efficace, risolvere i conflitti in modo costruttivo (Conley, 2015).
- *Responsible decision making* (processo decisionale responsabile): intesa come la capacità di fare scelte responsabili, costruttive al fine di promuovere il benessere personale e degli altri (Conley, 2015).

Numerose evidenze mettono in luce l'importanza dell'apprendimento "socio-emotivo", proponendo quindi che lo sviluppo delle abilità emotive debba essere parte integrante del piano di insegnamento, inteso come beneficio fondamentale per il benessere dello studente che si tradurrebbe in un clima più sereno e conoscenze scolastiche ben consolidate (Denervaud et al., 2017).

Il movimento SEL si è diffuso in tutti i paesi europei con sfumature diverse ma perseguendo obiettivi comuni.

In Italia, per esempio, il progetto ha interessato le scuole di alcune città, quali Palermo, Bari, Roma, Cagliari e ha previsto la realizzazione di alcune fasi, così riassunte (Fernandez-Berrocal, 2021):

- Azione 1: promozione dell'alfabetizzazione emotiva
- Azione 2: creazione di ambienti emotivamente stimolanti
- Azione 3: integrazione di strategie e metodi di insegnamento che tengano in considerazione la componente emotivo-affettiva.
- Azione 4: passaggio da un insegnamento tradizionale ad un insegnamento dominato dalle emozioni
- Azione 5: diffusione dell'intelligenza emotiva non solo all'interno del contesto scolastico.

Per creare un modello educativo caratterizzato da cura, cooperazione ed empatia, è essenziale che la scuola e la famiglia operino in stretta collaborazione.

Gli educatori con competenze SEL maggiormente sviluppate gestiscono le loro classi in modo più efficace, quindi incorporare tale metodo nella formazione degli insegnanti rappresenta uno step importante, data l'importanza delle competenze emotive al centro della missione educativa (Jones & Newman, 2013).

Inoltre, è fondamentale che l'applicazione dei percorsi di alfabetizzazione emozionale non sia circoscritta all'ambito scolastico ma anche al contesto quotidiano per poter affrontare le sfide della vita reale (Goleman, 1995). Per concludere, le strategie di apprendimento basate sul metodo SEL permettono lo sviluppo di abilità legate allo sviluppo cognitivo, incoraggiano l'attenzione e la motivazione degli studenti e aumentano il loro senso di fiducia e di successo (Elmi, 2020).

2.6.2 Il Metodo RULER

Il Metodo RULER, che significa letteralmente "righello", è uno dei metodi più diffusi e prestigiosi, ideato dal professor Marc Brackett dell'Università di Yale. Esso ha riscontrato un grande successo non solo negli Stati Uniti ma anche in altre parti del mondo quali Messico, Australia e Gran Bretagna (Castillo, Fernandez-Berrocal & Brackett, 2013).

Tale approccio persegue i seguenti obiettivi²⁷:

²⁷ "Ruler, an evidence-based approach to social and emotional learning", Yale Center for Emotional Intelligence: http://www.rulerapproach.org/wp-content/uploads/2019/04/RULER_Brochure.pdf

- Comprensione del valore delle emozioni
- Costruzione delle abilità dell'intelligenza emotiva
- Creazione di un clima scolastico positivo

RULER è l'acronimo di *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions* e si riferisce alle abilità emotive rilevanti secondo il modello di Salovey e Mayer (*Castillo, Fernandez-Berrocal & Brackett, 2013*), riassunte nella seguente tabella:

Metodo Ruler	
R	Recognizing: riconoscere le emozioni
U	Understanding: comprendere le emozioni
L	Labeling: etichettare, definire le emozioni
E	Expressing: esprimere le emozioni in modo adeguato
R	Regulating: regolare le emozioni in modo efficace

Fig. 9: Rappresenta le abilità emotive del metodo Ruler sulla base del modello di Salovey e Mayer.

2.6.3 Il Programma INTEMO e INTEMO+

Al giorno d'oggi vi sono molteplici programmi educativi emozionali che stanno prendendo piede (*Fernandez-Berrocal, 2021*).

In Andalusia, per esempio, il Laboratorio delle Emozioni dell'Università di Malaga ha sviluppato due progetti degni di nota: INTEMO E INTEMO+²⁸. Si tratta di progetti basati sul modello di Salovey e Mayer, focalizzati a promuovere l'intelligenza emotiva negli adolescenti. Il programma INTEMO+ è caratterizzato da dodici incontri organizzati in quattro fasi, corrispondenti alle quattro aree del modello teorico dell'intelligenza emotiva

²⁸ "Inteligencia emocional; herramienta educativa para el desarrollo de competencias claves": <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f4d80f2b-2f92-447a-ab79-bc3761f62297/InEmotion-%20eBook%20ES.pdf>

ipotizzato dai due psicologi nominati in precedenza: percezione ed espressione emotiva, facilitazione, consapevolezza e gestione delle emozioni (*Fernandez-Berrocal, 2021*).

Inoltre, tale programma prevede la redazione di un “giornale emotivo”, con l’obiettivo di applicare la maggior parte delle abilità dell’intelligenza emotiva in situazioni di vita quotidiana.

Recenti studi hanno constatato progressi notevoli nelle scuole che hanno messo in atto i programmi sull’intelligenza emotiva. Si è potuto osservare in particolar modo un miglioramento del rendimento scolastico degli alunni, nel rapporto tra alunno-docente permettendo, di conseguenza, un abbassamento dei livelli di ansia (*Roorda et al., 2011*). Per gli studenti, è evidente che la qualità affettiva della relazione che si viene a creare con il proprio insegnante sia un fattore importante per favorire l’impegno scolastico, il benessere e il successo scolastico (*Roorda et al., 2011*), in quanto è emerso che un rapporto basato sul conflitto e la sfiducia abbia effetti deleteri sull’apprendimento (*Hamree & Pianta, 2001*).

2.6.4 Il Metodo ROOTS OF EMPATHY

Un ulteriore progetto educativo importante da citare prende il nome di “*Roots of Empathy*” (*Radici dell’empatia*).

Si tratta di un programma innovativo che attualmente si sta diffondendo in Canada con l’obiettivo di promuovere l’empatia negli alunni della scuola primaria. L’empatia è un’abilità essenziale che ci permette di comprendere come si sente qualcun altro, di immedesimarci nei panni altrui (*Baron-Cohen & Wheelwright, 2004*). Ci consente, quindi, di comprendere le intenzioni altrui e di prevedere il loro comportamento. L’evidenza suggerisce che le radici dell’empatia compaiono presto nell’ontogenesi e che le differenze individuali nell’empatia hanno un impatto significativo sul comportamento sociale e sulle relazioni dei bambini nel corso dello sviluppo (*Stern & Cassidy, 2018*).

Ne consegue l’importanza di promuovere l’empatia alla base dello sviluppo emotivo del bambino. La durata di tale progetto, sviluppato a Toronto, prevede la visita mensile di un neonato per nove mesi il quale verrà ospitato dalla classe all’inizio dell’anno. Ogni mese il bambino piccolo, accompagnato dai genitori, farà visita alla classe e gli alunni avranno la possibilità di giocare con lui, di vedere come cresce ed osservare le sue reazioni. Il ruolo dell’insegnante è quello di promuovere il concetto di empatia, di “comprensione dei sentimenti” e aiutare gli alunni a sviluppare abilità di problem solving.

I modelli proposti mettono in luce l'importanza della promozione delle emozioni a scuola, poiché le componenti emotivo-affettive contribuiscono allo sviluppo delle competenze relazionali, indispensabili per imparare a gestire con efficacia le relazioni interpersonali e affrontare le sfide quotidiane. Inoltre, è essenziale che gli insegnanti si adoperino per promuovere le emozioni positive in modo da creare un ambiente stimolante e favorevole all'apprendimento. La promozione dell'intelligenza emotiva, quindi, dovrebbe far parte dei programmi scolastici e far in modo che le emozioni diventino delle vere e proprie materie di insegnamento (*D'Alessio, 2021*).

Seconda parte

Capitolo 3: Il successo accademico

3. Il successo accademico e i fattori che lo influenzano

Il *successo accademico* (*academic achievement*) è uno dei costrutti più indagati nell'ambito della ricerca educativa, nonché un ottimo indicatore per valutare l'efficacia dell'insegnamento e lo sviluppo generale degli studenti (Zheng & Mustappha, 2022).

Il termine *achievement* è definito come “*l'insieme dei progressi compiuti verso il raggiungimento dei propri obiettivi, che richiede persistenza da parte degli studenti e lo sviluppo di strategie per sormontare le difficoltà che si trovano ad affrontare*” (Wolman, 1973).

Per quanto concerne il mondo universitario, si assiste oggi ad un maggior interesse per l'indagine dei fattori che influenzano il successo accademico. Le ricerche rilevano molteplici variabili, tra cui il ruolo dell'insegnante, la soddisfazione personale, la situazione finanziaria, l'orientamento professionale, il supporto sociale e la capacità di integrarsi in un gruppo (Tinto, 1975; Himmelstein, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Rickinson & Rutherford, 1995; Chen, 2015; York, Gibson & Rankin, 2015).

Alcune indagini, infatti, sottolineano come il ruolo del docente incida in modo significativo sull'impegno e sul rendimento degli studenti, il quale dipende molto spesso dalle aspettative degli insegnanti, dalle loro caratteristiche personali, dagli stili di insegnamento e dalle relazioni che si instaurano tra docente-alunno (Chen, 2015).

Un'altra componente che assume un ruolo chiave è la soddisfazione per il percorso accademico scelto. I ricercatori York, Gibson e Rankin (2015) ritengono che essa sia una variabile necessaria per la promozione dell'ambiente di apprendimento e uno dei prerequisiti fondamentali alla base del successo accademico. Gli esperti Rickinson e Rutherford (1995) hanno constatato, infatti, che una delle cause principali che comporta il ritiro dagli studi universitari, derivi proprio dall'insoddisfazione per il proprio corso di laurea.

La letteratura evidenzia un altro fattore che influenza il rendimento scolastico, ovvero il contesto sociale. Gli studi di Gerdes e Mallinckrodt (1994) confermano che il supporto della famiglia, del proprio partner o dei coetanei, si ripercuota in maniera significativa sulla motivazione e la forza di volontà dello studente. Anche il sentirsi parte di un gruppo è una componente importante da citare. Lo studioso Vicent Tinto (1975), difatti, pone in evidenza la necessità che lo studente si integri all'interno del mondo universitario affinché

possa essere stimolato dai propri compagni ad impegnarsi ed ottenere dei risultati ottimali.

Infine, alcune indagini mettono l'accento sulla variabile "orientamento professionale", quale fattore che riveste un ruolo centrale. Himmelstein (1992), ad esempio, dimostra che gli alunni che non hanno le idee chiare sul proprio futuro siano più propensi a ritirarsi dall'Università rispetto a coloro che possiedono degli obiettivi ben definiti.

Oltre ai fattori appena descritti, le ricerche attuali sono interessate ad indagare il ruolo che rivestono le variabili emotive, quali l'ansia, l'autoefficacia, l'immagine di sé, l'autovalutazione delle competenze trasversali e le strategie di studio sul successo accademico. Tali variabili verranno descritte dettagliatamente nei paragrafi successivi.

L'immagine raffigura il modello del successo accademico, proposto dai ricercatori York, Gibson e Rankin (2015). Sulla base delle loro analisi, tra i fattori che incidono sul successo accademico vi sono: il rendimento scolastico, la soddisfazione, l'acquisizione di competenze desiderate, la perseveranza, il conseguimento di obiettivi di apprendimento e la performance post-accademica. Tra questi, la persistenza è essenziale per sostenere l'attenzione e la motivazione, elementi necessari agli studenti per portare a termine un programma di studio con successo.



Fig. 10: Rappresenta il modello del successo accademico in accordo alle ricerche condotte da York, Gibson & Rankin (2015).

fig. presa da York, T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 20, Article 5, p. 5.

3.1 Il costrutto dell'ansia da esame

L'ansia è una variabile emotiva che condiziona fortemente il successo accademico (Cassidy & Johnson, 2002; Rana & Mahmood, 2010).

Innanzitutto è fondamentale sottolineare che lo sviluppo emotivo in età evolutiva è caratterizzato da stati di benessere, di felicità e, allo stesso tempo, di paure e apprensioni. Le analisi condotte dalla studiosa Jean Marie Twenge (2000)²⁹ hanno messo in evidenza come i giovani al giorno d'oggi soffrono d'ansia e di depressione da cinque fino ad otto volte di più rispetto agli anni Cinquanta. Molti di loro affermano di provare ansia non solo al momento della valutazione ma anche quando sono semplicemente impegnati nello studio, sia in classe che a casa (Pekrun et al., 2002). Tra le cause principali che incidono su questo malessere generale vi è il fatto che venga richiesto ai ragazzi di memorizzare una grande quantità di informazioni con metodi rigidi e inflessibili, innescando di conseguenza il timore del fallimento e di perdere tempo con argomenti poco stimolanti o poco utili per il loro futuro (Lucangeli, 2019).

In primo luogo è necessario fare una distinzione tra la paura e l'ansia, in quanto presentano caratteristiche diverse sebbene i due costrutti vengano spesso impiegati in modo intercambiabile. Come affermato nei paragrafi precedenti, la paura è intesa come una reazione ad un pericolo immediato e riguarda una minaccia presente: si riferisce a qualcosa di esterno ed è specifica (Tessaro, 2018). L'ansia, invece, è intesa come il senso di apprensione che proviamo nel prevedere un determinato problema (Pani, Biolcati & Saggiaschi, 2009) e deriva da un conflitto interiore (Tessaro, 2018). Essa è il risultato di un insieme di emozioni negative ed è spesso seguita da sensazioni fisiche come mal di testa, mal di pancia, il respiro affannato e si può manifestare in tre modi: da un punto di vista cognitivo, comportamentale e fisiologico. La caratteristica centrale dell'ansia è la *preoccupazione* definita come “*un processo cognitivo anticipatorio che coinvolge pensieri ripetitivi relativi a possibili esiti minacciosi e alle loro potenziali conseguenze*” (Vasey, Crnic & Carter, 1994).

Sebbene sia normale preoccuparsi occasionalmente, un'apprensione eccessiva può tuttavia compromettere non solo le relazioni sociali ma può influire anche sul rendimento scolastico. Gli studenti ansiosi, ad esempio, tendono a vedere più situazioni come potenzialmente minacciose rispetto alla maggior parte dei loro coetanei (Huberty, 2009).

²⁹ Jean Marie Twenge è una psicologa americana, professoressa di psicologia alla San Diego State University.

Questi non assumono un atteggiamento dirompente, ma è più probabile invece che si ritirino o evitino situazioni che interpretano come “pericolose”. In altri casi, possono essere visti dagli insegnanti come demotivati, pigri o con meno abilità rispetto ai loro compagni.

Le ultime evidenze sottolineano come l'ansia da prestazione rappresenti uno delle condizioni psicologiche maggiormente riscontrabili in ambito accademico (Tessaro, 2018). Essa si riferisce all'ansia che i soggetti provano in previsione e/o durante compiti rilevanti, con una conseguente riduzione delle prestazioni (Angelidis et al., 2019). Molteplici indagini mostrano una correlazione inversamente proporzionale tra le variabili “ansia da prestazione” e “successo accademico”: all'aumentare del fattore ansia, il successo accademico diminuisce e viceversa (Hancock, 2001; Chapell et al., 2005; Khalid & Hasan, 2009; Nicholson, 2009; Rana et al., 2010). È stato appurato che l'ansia limita fortemente le prestazioni potenziali degli studenti (Hill & Wigfield, 1984; Rana et al., 2010) e per questo è considerata uno dei principali fattori che incide negativamente sulla performance scolastica (Gaudry & Spielberger, 1971; Rana et al., 2010).

Di conseguenza, si registra un incremento del numero di ragazzi che temono il giudizio negativo, di non possedere le capacità necessarie per superare il compito e di deludere le aspettative degli insegnanti e dei genitori.

Per di più, sono diversi gli studi che evidenziano come i ragazzi con abilità intellettive superiori alla norma sperimentino con più frequenza sentimenti di ansia. (Lucangeli, 2019). Gli studenti talentuosi tendono ad essere sensibili, perfezionisti, temono l'errore, sono maggiormente soggetti alla frustrazione e possiedono in genere una bassa autostima. (Blaas, 2014). Essi sperimentano un'ansia costante poiché, essendo molti critici nei propri riguardi, si metteranno continuamente in discussione dubitando in questo modo delle proprie capacità.

Da ciò ne deriva la volontà di porre al centro dell'interesse il costrutto dell'ansia, visto il suo ruolo essenziale nella vita dell'essere umano (Rezazadeh & Tavakoli, 2009).

I primi studi risalgono al 1914 anche se le prime vere indagini iniziarono negli anni Cinquanta quando alcuni ricercatori cercarono di analizzare a fondo la sua natura, le sue componenti, le sue origini e i relativi effetti. Un importante contributo è attribuito a Madler e Sarason (1952), i quali svilupparono uno strumento per valutare le differenze individuali nell'ansia da test negli adulti, denominato il “*Text Anxiety Questionnaire*”, seguito alcuni anni dopo da uno strumento per misurare l'ansia nei bambini, il “*Text Anxiety Scale for Children*” (Pekrun & Stöber, 2004). Dopo gli anni Ottanta queste

indagini cominciarono a diminuire e sebbene oggi l'ansia appaia in frequenza minore nelle riviste scientifiche rispetto al passato, resta tuttavia al centro dell'interesse di molti studiosi.

Ogni anno milioni di studenti ottengono risultati inferiori a scuola e all'Università a causa proprio della crescita dell'ansia da test, definita come *“l'insieme delle risposte fenomenologiche, fisiologiche e comportamentali che accompagnano la preoccupazione per possibili conseguenze negative o il fallimento di un esame o una situazione valutativa simile”* (Zeidner, 1998).

Alti livelli della dimensione emotiva dell'ansia da test si manifestano generalmente attraverso risposte fisiologiche quali un aumento della frequenza cardiaca, le vertigini, la nausea e la sensazione di panico (Hembree, 1988).

Il fatto che gli studenti ottengano delle valutazioni più basse non vuol dire che non abbiano le abilità per superare il compito, ma a volte l'ansia provata è talmente forte che può compromettere la loro performance (Ali & Mohsin, 2013). È noto che essa dipenda da alcune variabili situazionali come il livello di motivazione e le caratteristiche del compito stesso e vari quindi da un individuo all'altro (Humphreys & Revelle, 1984). Un basso livello di ansia, invece, apporta in realtà dei benefici agli studenti, in quanto li sostiene in modo efficace nell'apprendimento del nuovo materiale a differenza dell'ansia eccessiva che può avere un impatto negativo sul rendimento scolastico (Coon & Mitterer, 2009).

Come affermato precedentemente, numerose ricerche riportano come l'ansia da test sia una delle cause principali di scarso rendimento degli studenti a diversi livelli della loro vita educativa. Secondo Woolfolk (2004), quest'ultima li costringerebbe a spostare l'attenzione tra il nuovo materiale da apprendere e la tensione provata, influenzando di conseguenza la loro performance. Oludipe (2009) ha condotto uno studio per esplorare come tale costrutto influenzi i livelli di rendimento nell'ambito delle scienze, specialmente in fisica, concludendo che gli studenti con un basso livello di ansia da test abbiano ottenuto punteggi migliori sia su compiti numerici che su compiti non numerici. Anche gli studiosi Putwain (2008) e Nicholson (2010) concordano nell'affermare che l'ansia abbia un'influenza significativa sulle prestazioni scolastiche, rimarcando le sue conseguenze negative.

Vi sono poi alcune ricerche che sottolineano l'esistenza di una corrispondenza tra ansia e anni di studio, dichiarando che gli studenti hanno maggiori probabilità di ritirarsi entro il primo anno (Komarraju, Ramsey & Rinella, 2013).

Tuttavia, l'analisi condotta da Rezazadeh et al., (2009) rivela che non esisterebbe una relazione significativa tra i fattori appena citati, poiché i due esperti ritengono che non vi siano prove sufficienti in merito per dichiarare quanto appena affermato.

Al giorno d'oggi le ricerche si focalizzano maggiormente sulla correlazione esistente tra l'ansia e il genere (Feingold, 1994). Gli studi di Ganley e Vasilyeva (2014) in ambito scientifico, ad esempio, rimarcano che le femmine tendono a sperimentare più ansia rispetto ai maschi. Anche l'esame condotto da Ferrando e i suoi colleghi (1999) su un campione di 1022 studenti spagnoli della scuola media (Vigil-Colet et al., 2008), dimostra essere a favore di quanto appena sostenuto.

Tali affermazioni sono state poi confermate da altri ricercatori come Wren e Benson (2004), i quali hanno riscontrato i medesimi risultati analizzando un campione di 216 bambini statunitensi. In poche parole le femmine temono di più l'insuccesso e vivono ogni situazione valutativa come una possibilità di fallimento. I maschi, invece, tendono ad affrontare l'ansia diversamente ovvero negandola o trovando altre soluzioni per fronteggiarla, poiché considerata una minaccia per la loro mascolinità (Mousavi, Haghshenas & Alishahi, 2008).

Come si è potuto osservare precedentemente, l'ansia quindi comporta scarse performance accademiche ed è responsabile della diminuzione del livello di attenzione, di concentrazione, ostacolando il recupero delle informazioni in memoria nonché l'integrazione di nuove conoscenze (Vögel & Schwabe, 2013). I ricercatori Ashcraft e Kirk (2001) hanno esaminato gli effetti dello stress e dell'ansia sulla memoria di lavoro e le relative implicazioni sull'abilità matematica, scoprendo che i partecipanti con un alto livello di ansia hanno ottenuto punteggi inferiori rispetto ai compagni con un livello di ansia moderato essendo la loro memoria di lavoro focalizzata sull'ansia invece che sul compito da svolgere.

Dalle seguenti analisi si evince quanto l'ansia sia un fattore presente in ambito accademico e di conseguenza gli insegnanti sono chiamati a creare contesti positivi e ricchi di stimoli ed è importante che lavorino in team per aiutare gli allievi (Tessaro, 2018):

- A riconoscere i loro punti di forza e i punti di debolezza: nessuno è bravo in tutte le discipline ed è importante valorizzare e rafforzare il talento stesso dell'allievo in modo che sviluppi un maggior senso di autoefficacia.
- Ad impegnarsi per apprendere nuove conoscenze e non per primeggiare sugli altri.

- Ad accettare gli insuccessi, i fallimenti: l'errore non deve essere visto come una punizione ma come un'opportunità per migliorare, ed è normale sbagliare mentre si impara poiché esso è parte del processo di apprendimento” (Lucangeli, 2019).

3.2 Il costrutto dell'autoefficacia

Sebbene l'ansia da test rappresenti sempre più un costrutto di grande interesse nell'ambito della ricerca educativa, si è constatato che anche il senso di autoefficacia, ovvero “*la fiducia che un individuo ha nelle proprie capacità di affrontare un compito specifico*” (Bandura, 1977), condiziona fortemente il successo accademico. In altre parole, si sostiene che l'autoefficacia eserciti un controllo sui sentimenti, sui pensieri e le azioni dell'individuo e di conseguenza non è sorprendente che molte ricerche dimostrano la rilevanza di tale costrutto. Bandura (1982) precisa che gli studenti con un'elevata autoefficacia sono in grado di pianificare in modo efficace e con successo il completamento di un compito. Questi ultimi dimostrano in genere un atteggiamento positivo e fiducioso nel capire la lezione, risolvere problemi educativi e tendono a selezionare i corsi più difficili (Zimmerman, Bandura & Poons, 1992).

Anche Pajaras e Miller (1994) sono tra i sostenitori della teoria secondo la quale esisterebbe una forte correlazione tra autoefficacia e successo accademico, sottolineando che più gli studenti si percepiscono “competenti” e quindi in grado di affrontare il compito, più otterranno migliori risultati rispetto a coloro che non possiedono la fiducia nelle proprie capacità (Schunk & Zimmerman, 1994). Ciò aumenterà, di conseguenza, la loro autostima (Bhatt & Bahadur, 2020).

Diverse analisi hanno messo in evidenza il ruolo chiave della tenacia, quale attributo caratterizzante gli studenti con un elevato senso di autoefficacia. Questi sono in grado di trovare soluzioni e metodi proficui a fronteggiare gli ostacoli e raggiungere i propri obiettivi (Zajacova et al., 2005). Gli alunni con una bassa autoefficacia, al contrario, hanno difficoltà a superare le complicazioni che si presentano nel percorso di apprendimento (Ormrod, 2000).

Bandura (1982) ha identificato alcuni fattori che contribuiscono allo sviluppo del senso di autoefficacia:

- I voti già ottenuti dagli studenti: coloro che hanno ricevuto votazioni basse in esami passati tendono a sviluppare una bassa autostima di sé, avendo di conseguenza difficoltà a credere nelle proprie capacità.
- Il ruolo motivazionale del docente: quest'ultimo dovrebbe assumere una funzione di "guida, facilitatore" all'interno della classe, intervenendo in maniera moderata al fine di incrementare il livello di autonomia degli alunni.
- L'osservazione del successo e del fallimento dei propri compagni, in quanto influenza fortemente la propria autoefficacia (*Schunk & Hanson, 1985*). Se questi ottengono dei buoni risultati, lo studente sarà più stimolato ad impegnarsi; al contrario, se vede i propri coetanei fallire nella prova, avrà il timore di mettersi in gioco e si percepirà come "meno competente", facendo sì che l'apprendimento diventi un ostacolo insormontabile (*Schunk & Hanson, 1985*).

3.3 Il costrutto dell'immagine di sé

L'immagine che un soggetto ha di sé spinge l'essere umano a porsi domande quali: "Chi sono io?", ed è costantemente alla ricerca di formare la propria identità, un processo in continua evoluzione che dura tutto il corso della vita (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

Il concetto di sé (*self-concept*) può essere definito come "la totalità di pensieri e di sentimenti dell'individuo riferiti a sé stesso" (*Rosenberg, 1989*) che si forma attraverso le esperienze con l'ambiente (*Shavelson & Stanton, 1976*).

Nella formulazione di Bandura (1977), il sé è inteso come l'insieme di processi che consentono l'autoregolazione di comportamenti quali l'auto-osservazione, l'autovalutazione e l'auto-rinforzo (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

In accordo alla teoria di Carl Rogers, psicologo e pioniere della "Psicoterapia Centrata sulla persona", il sé è distinto in: *sé reale* e *sé ideale*. Il primo si riferisce alla visione che l'individuo ha di sé stesso ed è strettamente legato alla personalità interiore. Sebbene esso possa non essere "perfetto", è la parte dell'individuo più reale (*Grice, 2007*). Il secondo, invece, fa riferimento a "ciò che vorremmo essere", agli sforzi che l'individuo compie per raggiungere i propri scopi. In altri termini, sono le ambizioni e gli obbiettivi da conseguire (*Ismail & Tekke, 2015*).

Secondo alcuni autori (*Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Javier et al., 2003*), il concetto di sé è caratterizzato da un insieme di caratteristiche e aspetti fondamentali, così descritti:

- presenta una dimensione psicologica, in quanto le opinioni altrui influiscono sull'autovalutazione di ciascun individuo.
- è un costrutto multidimensionale, in quanto varia a seconda della situazione in cui si trova a vivere il soggetto.
- è un elemento caratterizzato da un ordine gerarchico: esiste un concetto globale di sé posto al vertice di una struttura piramidale, al di sotto del quale si trovano le altre rappresentazioni di sé maggiormente influenzate dagli avvenimenti esterni.
- le diverse sfaccettature del concetto di sé evolvono nel corso dello sviluppo dell'individuo.
- include sia aspetti descrittivi che valutativi, condizionati dai modelli sociali esistenti.

La letteratura dimostra come il concetto globale di sé sia determinato dal valore che assegniamo a ciascuna delle componenti sopra evidenziate (*Harter, 1986; Javier et al., 2003*). Se nel descrivere sé stessi i giudizi risultano soddisfacenti, il concetto di sé sarà indubbiamente positivo; al contrario, valutazioni sfavorevoli avranno ripercussioni negative.

Inoltre, sono stati osservati gli effetti benefici prodotti da una visione positiva di sé. Alcuni insegnanti hanno appurato che gli studenti con un'immagine positiva di sé siano più collaborativi, persistenti nel lavoro in classe e con maggiori aspettative di successo per il futuro (*Hay, Ashman & Van-Kraayenoord, 1998; Javier et al., 2003*).

Le evidenze sottolineano come l'immagine di sé e l'autostima siano due costrutti connessi tra loro, poiché l'autostima è un concetto che l'individuo ha nei confronti della propria persona, derivante dai sentimenti che esso prova (*Di Nuovo & Magnano, 2013*). L'autostima è descritta come “*la valutazione delle convinzioni e atteggiamenti di un individuo verso i propri valori e le proprie capacità*” (*Rosenberg, 1965*). Secondo la ricercatrice Susan Harter (1993), l'autostima è direttamente collegata al valore che un soggetto attribuisce a sé stesso nei diversi contesti di vita. Durante la fase della pubertà, essa tende ad essere instabile e a subire un declino. Nelle fasi intermedie e successive all'adolescenza, al contrario, tende ad incrementare.

Numerosi studi affermano che adolescenti con alti livelli di autostima propendono a sperimentare esperienze di sé positive (*Peng et al., 2019*), ad avere una migliore salute fisica e mentale (*Li et al., 2010*) e riescono a stabilire relazioni interpersonali più efficaci (*Cameron & Granger, 2019*). Inoltre, è stato dimostrato che l'autostima, a sua volta, può avere un'influenza sul successo accademico (*Lim & Lee, 2017*), poiché è stata riscontrata una correlazione positiva tra i due costrutti sopra menzionati (*Sirin & Rogers-Sirin, 2015*). Studenti che hanno una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e che hanno un'immagine migliore di sé sembrano avere maggiore successo in ambito accademico (*Filippello et al., 2019*).

Da quanto emerso in letteratura, dunque, i costrutti dell'immagine di sé e l'autostima risultano essere fortemente interconnessi tra di loro e di conseguenza è possibile affermare che l'immagine positiva che uno studente ha di sé influenza favorevolmente il successo accademico.

3.4 L'autovalutazione delle competenze trasversali

Nei capitoli precedenti è stata ribadita più volte l'importanza del concetto di “*intelligenza emotiva*” (*Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995*), quale fattore rilevante alla base delle interazioni personali che influenza il successo accademico e non solo: rende possibile l'autoriflessione e la definizione dei propri obiettivi (*Nelson & Low, 2011*).

L'introduzione e la seguente affermazione di tale costrutto in ambito educativo hanno reso possibile il riconoscimento delle cosiddette competenze “trasversali” o “soft skills” (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

Il termine “competenza” deriva dal latino “*cum-petere*”, ovvero “*dirigersi verso*” (*Saladino, 2015*) e fa riferimento alla “capacità di un individuo di organizzare una serie di azioni per raggiungere uno scopo specifico” (*Nelson & Winter, 1982*). L'aggettivo “trasversale” allude al fatto che aspetti emotivi e cognitivi sono connessi tra loro (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

Al giorno d'oggi, in ambito formativo, si sente sempre più la necessità di trasmettere non solo le competenze tecniche di base ma anche quelle trasversali (o soft skills) al fine di coinvolgere attivamente lo studente nel processo di formazione e di sviluppare un rapporto di fiducia con il proprio insegnante (*Verrastro, 2015*). Le soft skills riguardano:

- L'abilità di comunicazione: quest'ultima è un elemento fondamentale poiché è alla base delle interazioni interpersonali e implica anche la comprensione di quello che sta dicendo l'interlocutore (Chaudhari, 2021).
- La competenza linguistica: la capacità di usare un linguaggio appropriato, di sapersi esprimere correttamente sia verbalmente che non (Chaudhari, 2021).
- La gestione del tempo, essenziale per programmare l'attività di studio (Di Nuovo & Magnano, 2013).
- La disponibilità di apprendere ed acquisire nuove abilità non solo attraverso lo studio di manuali ma anche tramite esperienze di vita concrete (Di Nuovo & Magnano, 2013; Chaudhari, 2021).
- L'abilità di lavorare in team, di negoziare i termini e di comprendere ed accettare anche le opinioni altrui, poiché il lavoro di squadra è decisivo per il successo del gruppo (Chaudhari, 2021).

Essere capaci di autovalutare le competenze sopra elencate è importante al fine di sperimentare un efficiente apprendimento accademico (Di Nuovo & Magnano, 2013).

L'autovalutazione è descritta come un "atto valutativo e descrittivo dello studente in merito al proprio lavoro e alle proprie abilità" (Brown & Harris, 2013) ed è fortemente correlata ad altri costrutti come per esempio l'autoefficacia e la motivazione (Di Nuovo & Magnano, 2013). In aggiunta, essa è ritenuta un metodo essenziale per "l'automonitoraggio", ovvero la capacità di notare le proprie azioni e i relativi effetti e la volontà di impiegare tali osservazioni per migliorare la condotta futura (Epstein, Siegel & Silberman, 2008), e per favorire l'apprendimento autonomo (Andrade & Valtcheva, 2009).

La possibilità di esprimere un giudizio riguardo alle proprie competenze rappresenta un ottimo strumento per coinvolgere gli studenti stessi in maniera attiva nel processo di valutazione (Black et al., 2003). La letteratura esistente evidenzia una correlazione tra l'autovalutazione delle abilità e la performance scolastica (Brown & Harris, 2003), poiché permette agli studenti di sviluppare l'autoriflessione (Zimmerman, 2008) e un maggior senso di autonomia (Panadero & Alfonso-Tapia, 2013).

In aggiunta, la pratica dell'autovalutazione, oltre a promuovere l'apprendimento "autoregolato" (Van Loon & Roebbers, 2017) incrementa l'interesse e la motivazione, favorendo in questo modo il successo accademico (Zimmerman, 2008; Sharma et al., 2016).

Tuttavia, è importante sottolineare che alcuni studi pongono in evidenza come l'ansia influisca fortemente sul giudizio che un soggetto ha in merito alle proprie capacità. Quest'ultimo tende maggiormente a modificarlo soprattutto dopo aver ricevuto un feedback negativo piuttosto che positivo o dopo aver sperimentato una situazione di successo (*Feather & Saville, 1967*).

Analogamente, altri esperti si sono espressi a sostegno di quanto appena affermato, ipotizzando che l'ansia sia proprio il fattore alla base del cambiamento del comportamento e della percezione che un individuo ha verso le proprie capacità (*Miles, 1965*).

Altri ancora, invece, non rilevano alcuna correlazione tra i seguenti costrutti (*Maehr, Mensing & Nafzger, 1962*).

3.5 Le strategie di studio

Recentemente si è indagato inoltre sulla correlazione esistente tra le strategie di apprendimento e la performance accademica. Da alcuni studi è emerso che le strategie di apprendimento possono rappresentare un buon predittore del successo accademico (*Muelas & Navarro, 2015*), mentre altre indagini non hanno riscontrato alcuna associazione tra i seguenti costrutti (*Tariq et al., 2016*).

Innanzitutto, è opportuno fare una distinzione tra il concetto di *stile* e di *strategia*:

lo *stile* viene utilizzato per descrivere le routine di elaborazione delle informazioni associate alla personalità degli studenti, mentre la *strategia* si applica in situazioni di apprendimento specifiche con il fine di acquisire nuove informazioni e conoscenze (*Curry, 1990*). Ad oggi, gli studenti utilizzano sempre di più le strategie didattiche per avere successo in ambito accademico. Non tutti, però, adottano le stesse strategie poiché i diversi compiti scolastici richiedono, in base alla loro natura, l'impiego di strategie di elaborazione diverse che vanno dalle più semplici alle più complesse. Nelle ricerche condotte da Carrier (2003), ad esempio, è stato scoperto come la tecnica della rilettura sia considerata la più utile e quella maggiormente utilizzata per la preparazione ai test.

I ricercatori Tomar e Jindal (2014) hanno rilevato altre strategie percepite utili ed efficienti, tra cui:

- La presa di appunti poiché aiutano gli studenti a ricordare meglio gli argomenti menzionati dal docente.

- La creazione di un'associazione tra le informazioni che si stanno apprendendo con quelle già acquisite in passato.
- La selezione delle informazioni significative tramite l'estrapolazione di parole e concetti chiave.
- L'organizzazione del materiale di studio con un programma specifico e la definizione degli obiettivi.
- L'elaborazione del contenuto del materiale.
- Il riassunto delle informazioni in idee e concetti generali.
- Il monitoraggio periodico per verificare la memorizzazione e la reale comprensione delle informazioni stesse.

La letteratura constata una correlazione positiva tra l'uso delle strategie didattiche e il successo accademico (*Meltzer et al., 2001*). Durante il processo di apprendimento gli studenti mettono in atto strategie differenti, distinte in: strategie cognitive, metacognitive, di gestione delle risorse e motivazionali (*Pintrich & De Groot, 1990; Ergen & Kanadli, 2017*). Le strategie cognitive implicano l'utilizzo di tecniche quali la ripetizione e la rielaborazione del materiale (*Pintrich, 2000; Ergen & Kanadli, 2017*); quelle metacognitive fanno riferimento a tecniche di previsione, pianificazione, monitoraggio e valutazione e supportano i soggetti nel controllo e nella regolazione dei propri processi metacognitivi (*Lucangeli & Cornoldi, 1997; Ergen & Kanadli, 2017*). Le strategie di gestione delle risorse comprendono tecniche quali la gestione del proprio tempo, dell'ambiente di studio e la cooperazione tra pari (*Pintrich, 1999; Ergen & Kanadli, 2017*). Infine, per sostenere il livello di motivazione è necessario che gli alunni adottino strategie che li spronino a raggiungere i propri scopi. Tra le tecniche più comuni ed efficienti rientrano: la definizione di obiettivi chiari e precisi attraverso la creazione di un programma settimanale, mensile, semestrale; la riduzione dell'uso di apparecchi tecnologici per eliminare fonti di distrazione esterne e favorire di conseguenza la concentrazione (*Pintrich & De Groot, 1990; Ergen & Kanadli, 2017*).

Negli ultimi anni, è aumentata la consapevolezza dell'importanza di impiegare le strategie di studio, in quanto rappresentano un mezzo necessario per compiere una prestazione in maniera ottimale ed ottenere, dunque, una buona valutazione. Ottenere risultati positivi incrementa, a sua volta, l'autostima degli alunni, rinforzando così l'utilizzo delle suddette nel proprio metodo di studio (*Meltzer et al., 2001*).

Capitolo 4: La Ricerca

4. Introduzione

Nel capitolo precedente è stata presentata, da un punto di vista empirico, un'analisi molto dettagliata dei principali costrutti che sembrano avere un'influenza significativa sulla performance scolastica.

Lo scopo di tale elaborato è infatti quello di indagare la presenza di una correlazione tra il successo accademico e i principali costrutti presenti nel mondo educativo: l'ansia, il senso di autoefficacia (*Bandura, 1977*), l'immagine che uno studente ha di sé, l'autovalutazione delle competenze trasversali e le strategie di apprendimento.

In un primo momento, è stato posto in evidenza come sempre più giovani soffrano d'ansia (*Twenge, 2000*) a causa del timore di fallire, di ricevere giudizi negativi e di deludere di conseguenza le aspettative dei propri genitori ma anche degli insegnanti stessi (*Tessaro, 2018*).

Numerosi studi ne sottolineano gli effetti sfavorevoli, in quanto l'ansia è ritenuta il principale fattore responsabile della riduzione del livello di attenzione, di concentrazione, ostacolando in questo modo il recupero delle informazioni in memoria e l'acquisizione di nuove conoscenze (*Ashcraft et al., 2001; Woolfolk, 2004; Putwain et al., 2010; Vögel et al., 2013*). L'ansia è considerata la variabile che incide maggiormente sul rendimento scolastico, a livello universitario, limitando di conseguenza la performance (*Gaudry et al., 1971; Hill et al., 1984; Hancock, 2001; Chapell et al., 2005; Khalid et al., 2009; Nicholson, 2009*).

È interessante precisare, inoltre, che la maggior parte delle ricerche segnalano un livello di ansia più alto nel genere femminile rispetto a quello maschile (*Ferrando et al., 1999; Wren et al., 2004; Mousavi et al., 2008; Ganley et al., 2014*).

Tuttavia, è stato dimostrato che quest'ultima non sempre riveste una connotazione del tutto negativa: a differenza dell'ansia eccessiva che sembra incidere in maniera dannosa sul successo accademico, un basso livello di ansia, al contrario, può comportare dei vantaggi in quanto stimola e motiva ad apprendere il nuovo materiale (*Coon et al., 2009; Oludipe, 2009*).

Successivamente, si è voluto focalizzare l'attenzione sul concetto di "autoefficacia", definito da Bandura (1977) come la "fiducia che un individuo ha nelle proprie capacità di affrontare un compito specifico". La letteratura pone in evidenza una correlazione

positiva tra l'autoefficacia e il successo accademico, poiché è stato dimostrato che gli studenti che si sentono più "competenti" e con una maggiore fiducia nelle proprie abilità, sono più inclini ad impegnarsi in quanto motivati a portare a termine con successo il compito (Bandura, 1982; Zimmerman et al., 1992; Pajaras et al., 1994; Schunk et al., 1994). Alcune analisi enfatizzano il ruolo cruciale della tenacia, quale caratteristica ricorrente negli studenti con un'elevata autoefficacia. Tale qualità li sostiene nel superare le difficoltà e raggiungere i propri scopi (Zajacova et al., 1994).

Al contrario, invece, studenti che non hanno fiducia nelle proprie capacità sembrano ottenere punteggi inferiori nelle valutazioni e fanno più fatica a fronteggiare le complicazioni che si interpongono nel processo di apprendimento (Zajacova et al., 1994; Ormrod, 2000). Di conseguenza, questi ultimi tendono a sviluppare un'autostima più bassa poiché si lasciano influenzare dal successo o dal fallimento dei propri compagni (Bandura, 1982; Schunk et al., 1985).

Le evidenze attuali sottolineano gli effetti favorevoli che derivano da una visione positiva di sé. Studenti con un'immagine positiva della propria persona risultano essere più cooperativi, più stimolati ad impegnarsi e con maggiori aspettative di successo (Hay, Ashman & Van-Kraayenoord, 1998; Javier et al., 2003).

L'autostima, definita nei paragrafi precedenti come "la valutazione delle convinzioni e atteggiamenti di un individuo, direttamente collegata al valore che quest'ultimo attribuisce a sé stesso", (Rosenberg, 1965; Harter, 1993) è a sua volta strettamente connessa con l'immagine di sé (Peng et al., 2019). A supporto di quanto appena affermato, molteplici analisi mettono in rilievo come ad una elevata autostima sia associata ad un elevato senso di autoefficacia (Bhatt et al., 2020), una migliore visione di sé e ciò influenzerebbe non solo le relazioni interpersonali ma anche il successo accademico (Sirin et al., 2015; Lim et al., 2017; Cameron et al., 2019). Uno studente con una maggiore fiducia nelle proprie capacità sarà dunque più incline a sperimentare una visione "sana" di sé e questo si rifletterà di conseguenza sul suo rendimento scolastico (Filippello et al., 2019).

Nella società odierna, inoltre, si assiste sempre di più ad un'esigenza del mondo della scuola di non trasmettere ai giovani solo competenze strettamente tecniche (Verraastro, 2015) ma anche "trasversali" che combinano dunque sia aspetti emotivi che cognitivi, quali l'abilità di lavorare in squadra per il raggiungimento di obiettivi comuni, la disponibilità ad ascoltare e ad accogliere le opinioni altrui, l'organizzazione del tempo etc...(Di Nuovo & Magnano, 2013; Chaudhari, 2021). Per formare degli studenti sempre

più autonomi e consapevoli dei propri progressi, è necessario che essi siano in grado di darsi una valutazione rispetto alle competenze sopra elencate (Di Nuovo & Magnano, 2013). In accordo alla letteratura, l'autovalutazione è “uno strumento ottimale che favorisce lo sviluppo del pensiero critico, dell'autoriflessione e coinvolge attivamente la classe, incrementando di conseguenza l'interesse e la motivazione”, due fattori chiave per il successo accademico (Black et al., 2003; Brown et al., 2003; Epstein et al., 2008; Zimmerman, 2008; Andrade et al., 2009; Di Nuovo & Magnano, 2013; Panadero, et al., 2013; Sharma et al., 2016; Van Loon et al., 2017). Si evidenzia inoltre che l'ansia contribuisca ad alterare la visione di un soggetto in merito alle proprie capacità. Di conseguenza, essa influisce fortemente al momento dell'autovalutazione delle proprie competenze (Feather et al., 1967; Miles, 1965).

Infine, si è ritenuto opportuno verificare la possibile correlazione tra il successo accademico e le strategie di studio. Sebbene alcune analisi non riscontrino nessuna corrispondenza tra i costrutti sopra menzionati (Tariq et al., 2016), molte altre ribadiscono che le strategie di studio adottate (cognitive, metacognitive, di gestione delle risorse e motivazionali: Pintrich & De Groot, 1990, Pintrich, 1999; Ergen & Kanadli, 2017), rappresentino un buon predittore del successo accademico. Oggigiorno, numerosi autori ritengono che l'utilizzo di tali strategie sia essenziale per svolgere una buona performance accademica ed ottenere valutazioni positive (Meltzer et al., 2001; Muelas et al., 2015; Li et al., 2018). In sostanza, se lo studente ottiene risultati favorevoli o non troppo lontani dalle proprie aspettative, si rinforza l'utilizzo delle strategie didattiche, poiché viene inviato un feedback positivo all'ego³⁰. Al contrario, in caso di feedback negativo, il filtro affettivo³¹ si inserisce, il livello di motivazione si riduce e ciò condizionerà l'uso delle strategie di studio, le quali verranno utilizzate con meno frequenza e meno interesse in quanto percepite poco funzionali (Balboni, 2015).

³⁰ Riferimento al modello bipolare di Renzo Titone.

³¹ Il filtro affettivo è un meccanismo di difesa che viene attivato in alcuni momenti: stati di stress, di ansia o in caso di attività che minacciano e mettono a rischio l'immagine che uno studente ha di sé o che provocano la sensazione di non essere in grado di apprendere.

4.1 Obiettivi di ricerca

Alla luce di quanto affermato nei paragrafi precedenti, l'obiettivo del seguente elaborato è quello di indagare la correlazione tra i costrutti menzionati nei paragrafi precedenti ovvero l'ansia, il senso di autoefficacia, l'autovalutazione delle competenze trasversali, l'immagine che uno studente ha di sé e le strategie di studio in rapporto al successo accademico.

A tale proposito, ci si è posti le seguenti domande di ricerca:

Esiste una correlazione tra successo accademico e abilità emotive (ansia, autoefficacia, autovalutazione, immagine di sé) in studenti universitari?

Esiste una correlazione tra successo accademico e utilizzo di strategie di studio in studenti universitari?

4.2 Disegno di ricerca

La seguente indagine si è svolta da inizio marzo e si è conclusa a metà aprile. I questionari, presi dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013), sono stati distribuiti online attraverso la piattaforma Qualtrics alla popolazione di studio e sono stati compilati in presenza dell'esaminatore. Questi sono stati somministrati con l'utilizzo della lingua italiana per permettere l'accessibilità a tutti i partecipanti. Al fine di garantire una maggiore libertà d'espressione, si è deciso di rendere il questionario anonimo per rispettare la privacy dei partecipanti. Si è poi proceduto ad un'analisi qualitativa dei risultati ottenuti e ad un'analisi statistica condotta con il software SPSS.

4.3 Popolazione di studio

La popolazione di studio consiste in 23 soggetti (N=23), di sesso femminile, normolettrici, senza dunque alcun disturbo specifico dell'apprendimento o altre diagnosi. L'età dei soggetti partecipanti alla ricerca varia tra i 21 e i 32 anni (età media 24.26 anni), iscritti tutti ad un corso di laurea magistrale ad eccezione di una studentessa iscritta alla triennale. Tale campione è stato selezionato tramite un metodo di campionamento volontario, ovvero i soggetti hanno scelto su base volontaria di far parte della ricerca. I criteri di inclusione consistevano nell'essere studenti universitari.

4.4 Materiali

Sono stati somministrati 5 questionari alla popolazione di studio di seguito descritti:

Questionario di raccolta informazioni anamnestiche:

Il questionario si compone di 20 domande. È richiesto a ciascun partecipante di inserire le proprie informazioni personali (età, lingua madre, il possesso o meno di una diagnosi di Disturbo specifico dell'apprendimento o di altre diagnosi), se è iscritto ad un corso di laurea triennale o magistrale indicando il relativo anno di iscrizione. Inoltre, è stato domandato di specificare il numero totale di esami previsti nel proprio corso di laurea e il numero di esami previsti per ogni anno di corso, il numero di esami sostenuti, i CFU ad oggi ottenuti, la media aritmetica e quella ponderata.

Test: Ansia da Esame

Il questionario Test Ansia da Esame è stato ripreso dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013). È composto da 18 affermazioni rispetto alle quali il soggetto deve indicare i sentimenti e i pensieri corrispondenti a ciò che prova quando si trova in situazioni di esame o in situazioni di prova ritenuti importanti.

Per ciascuna affermazione presentata, è richiesto di contrassegnare la casella con il numero:

1. Se l'affermazione non corrisponde *per nulla* a ciò che si prova (--)
2. Se l'affermazione corrisponde *pochissimo* a ciò che si prova (-)
3. Se l'affermazione corrisponde *abbastanza* a ciò che si prova (~)
4. Se l'affermazione corrisponde *molto* a ciò che si prova (+)
5. Se l'affermazione corrisponde *esattamente* a ciò che si prova (++)

Test: Autovalutazione delle competenze

Il questionario Test Autovalutazione delle competenze è stato ripreso dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013). È composto da 13 affermazioni, per ciascuna della quale il soggetto deve indicare da 0 (per nulla capace) a 10 (massimo di capacità) quanto si percepisce "competente", assegnando i valori 8,9,10 una sola volta.

Test: Valutazione dell'Immagine di sé

Il questionario Test valutazione dell'Immagine di sé è stato ripreso dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013) ed è caratterizzato da 36 coppie di aggettivi di polo opposto.

Per condurre tale indagine è stato utilizzato il Differenziale Semantico (D.S.), uno strumento elaborato nel 1957 da Osgood e altri studiosi.³²

Quest'ultimo analizza il mondo semantico e affettivo-emozionale del soggetto e tiene conto di tre fattori, denominati:

- **E** = *Energia, dinamicità*;
- **A** = *Affettività positiva*;
- **S** = *Stabilità emotiva*.

Il **fattore E** indica la percezione che un individuo ha di sé nell'orientamento verso la vita; Il **fattore A** si riferisce alla percezione di sé come capacità di sentimenti e affetti; Il **fattore S** rappresenta la percezione della propria emotività.

Durante la fase di somministrazione del questionario, è richiesto al soggetto di contrassegnare per ciascuna voce l'aggettivo che lo rappresenta maggiormente e indicare successivamente con una crocetta se tale aggettivo lo descrive "*molto, abbastanza, poco*". La casella centrale può essere utilizzata solo quando nessuno degli aggettivi presenti descrive l'immagine del partecipante.

Test: Valutazione dell'autoefficacia

Il questionario Test Valutazione dell'autoefficacia è stato ripreso dal manuale di Di Nuovo e Magnano (2013) e si compone di 10 affermazioni. Per ognuna di queste, è richiesto al soggetto di contrassegnare con una crocetta il quadrato che corrisponde a quello che pensa di sé stesso, scegliendo tra cinque opzioni possibili: per nulla, poco, abbastanza, molto, moltissimo.

³² S. Di Nuovo, P. Magnano (2013), "*Competenze trasversali e scelte formative; strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*", p. 42.

Test: Strategie di studio

Il questionario Test strategie di studio è stato ripreso dal manuale di Cornoldi et al. (2022). Esso presenta un elenco di comuni strategie didattiche (39 item) e ha lo scopo di valutare tre indici: l'efficacia, l'uso e l'incoerenza strategica. Il primo fa riferimento alle strategie "ideali", ritenute da un individuo efficaci per ottenere buoni risultati accademici. Il secondo, invece, è riferito alle strategie e metodologie realmente utilizzate dall'individuo stesso. Il terzo e ultimo indice si riferisce al grado di incoerenza del singolo, dato dalla differenza tra le strategie ideali e quelle realmente applicate. Il questionario pertanto è stato somministrato nella stessa forma per due volte consecutive, modificando solamente l'ordine di alcune domande. In entrambe le versioni, è stato richiesto al soggetto di attribuire a ciascuna voce un valore da 1 a 7. Nel primo test tali valori indicano la percezione d'efficacia attribuita a ciascuna strategia, dove 1 corrisponde alla minima efficacia e 7 alla massima. Nel secondo, invece, i valori si riferiscono al loro utilizzo effettivo nella vita quotidiana: 1 corrisponde al mancato utilizzo delle strategie di studio, mentre 7 segnala il massimo utilizzo delle suddette.

4.5 Analisi Risultati

In un primo momento è stato calcolato l'indice di successo accademico di ciascun partecipante utilizzando la formula ripresa e adattata dal volume degli autori Di Nuovo e Magnano (2013).

Gli autori del manuale usano la dicitura $[(N \text{ esami superati} / N \text{ esami previsti}) * (\text{Media dei voti} / 30)]$, che è stata modificata sostituendo al N di esami il N di crediti, essendo il N di esami molto variabile a seconda del proprio corso di laurea.

La media del successo accademico ottenuto dalla popolazione di studio è di 16,06.

4.5.1 Test: Ansia da esame

Sono stati analizzati in seguito i dati raccolti sul test dell'ansia da esame (*text anxiety*).

Si è proceduto a calcolare per ciascun partecipante il punteggio di due scale: *worry* (preoccupazione cognitiva) ed *emotionality* (arousal o attivazione psicofisiologica), due dimensioni distinte dagli autori Liebert e Morris nel 1967 (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Il punteggio nella scala *worry* è stato calcolato sommando i valori dei 9 item pari, (da 2 a 18), mentre quello nella scala *emotionality* sommando i 9 item dispari (da 1 a 17).

In seguito sono state calcolate le medie di entrambe le scale e sono state confrontate con quelle della popolazione normativa, riprese dal volume di Di Nuovo e Magnano (2013).

- Scala Worry:

Dai dati raccolti (tabella 1), si evince che il punteggio medio alla scala worry ottenuto dalla popolazione di studio, pari a 27, coincide quasi perfettamente con quello della popolazione normativa, pari a 28. Di conseguenza, si può constatare che il punteggio ottenuto è collocabile nel 2° quartile (Q2)³³, ovvero nell'area della normalità.

Si segnala che all'interno della popolazione di studio, 3 soggetti (N=3) manifestano un'elevata ansia cognitiva poiché hanno ottenuto un punteggio collocabile nella fascia RA*³⁴, superando il limite del Q3³⁵ (34).

Per contro, 2 soggetti (N=2) hanno riportato un valore molto al di sotto del Q1³⁶ (21) e ciò indica una quasi totale assenza di preoccupazione (Di Nuovo & Magnano, 2013).

- Scala Emotionality:

Per quanto concerne la scala *emotionality* (tabella 1), la popolazione di studio ha ottenuto un punteggio medio di 27, equivalente a quello della scala *worry*.

Da un confronto con la popolazione normativa (Di Nuovo & Magnano, 2013), si osserva che il punteggio è di poco inferiore al valore della popolazione normativa (31) e pertanto collocabile nel 2° quartile (Q2), nell'area della normalità.

Si segnala che 2 soggetti (N=2) manifestano una forte emotività psicofisiologica, in quanto hanno ottenuto un punteggio che rientra nella fascia di “Richiesta d'attenzione”, essendo superiore al Q3 che nella popolazione normativa è pari a 37.

È interessante precisare, inoltre, che 7 soggetti (N=7) hanno ottenuto un punteggio inferiore alla soglia del Q1 (24), dimostrandosi pertanto delle persone piuttosto calme se sottoposte a valutazioni (Di Nuovo & Magnano, 2013).

³³ Nella distribuzione centilica (su 100 livelli), utilizzata nei test psicometrici, il Q2 o mediana (Mdn) corrisponde al 50° centile e divide in modo equivalente la distribuzione delle osservazioni.

³⁴ RA* (Richiesta di attenzione), indica la soglia sotto la quale il punteggio è molto alto e segnale dunque una “richiesta d'attenzione”.

³⁵ Nella distribuzione centilica (su 100 livelli), utilizzata nei test psicometrici, il Q3 corrisponde al 75° centile al di sopra del quale si colloca il 25% dei punteggi più alti.

³⁶ Nella distribuzione centilica (su 100 livelli), utilizzata nei test psicometrici, il Q1 corrisponde al 25° centile al di sotto del quale si colloca il 25% dei punteggi più bassi.

	Q1	Popolazione normativa	Q3 (RA*)	Popolazione di studio
Worry	<21	28	34>	27
Emotionality	<24	31	37>	27

Tabella 1: Media della popolazione normativa femminile a confronto con la media della popolazione di studio femminile (sia per il costrutto worry che emotionality) al Test Ansia da Esame.

4.5.2 Test: Autovalutazione delle competenze

Successivamente sono stati analizzati i dati raccolti sul test di “*autovalutazione delle competenze*”. Per il calcolo del punteggio sono stati sommati i valori indicati dai soggetti in ciascun item e poi divisi per il numero totale delle voci (N=13).

Il punteggio medio ottenuto dalla popolazione di studio è pari a 6.45 (tabella 2). Tale dato è stato poi confrontato con il valore della mediana della popolazione normativa, corrispondente a 6.54 (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

Si evince, pertanto, che la popolazione di studio abbia ottenuto un punteggio collocabile nell’area della normalità (*Di Nuovo & Magnano, 2013*).

Si segnala che 4 soggetti (N=4) hanno ottenuto dei valori che si posizionano al di sotto della soglia del Q1 (5.92), nella fascia di “*Richiesta d’attenzione*”.

Per contro, si è riscontrato che 3 soggetti (N=3) presentano un’elevata autovalutazione delle proprie competenze poiché il loro punteggio supera il limite del Q3 (6.92).

	Q1(RA*)	Popolazione normativa	Q3	Popolazione di studio
Autovalutazione delle competenze	<5.92	6,54	6.92>	6,45

Tabella 2: Media della popolazione normativa femminile a confronto con la media della popolazione di studio femminile al test Autovalutazione delle Competenze.

4.5.3 Test: Valutazione dell'Autoefficacia

Si è poi proceduto all'analisi dei dati riguardanti il test di "autoefficacia generale percepita" (tabella 3). Per il calcolo del punteggio complessivo, sono stati sommati i valori assegnati dal soggetto a ciascun item (N=10), da 5 a 1 a partire dal polo positivo (moltissimo).

La popolazione di studio ha conseguito un punteggio medio pari a 36 nel test dell'autoefficacia, valore che è stato poi confrontato con quello della popolazione normativa equivalente a 37 (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Si può osservare, dunque, che i soggetti valutati abbiano in generale un'autoefficacia percepita di livello medio.

Inoltre, si precisa che 6 soggetti (N=6) hanno ottenuto un punteggio inferiore al Q1 (33), rientrando nell'area di "Richiesta d'attenzione" (RA).

	Q1(RA*)	Popolazione normativa	Q3	Popolazione di studio
Autoefficacia	<33	37	42>	36

Tabella 3: Media della popolazione normativa femminile a confronto con la media della popolazione di studio femminile al Test valutazione dell'Autoefficacia.

4.5.4 Test: Valutazione dell'immagine di sé

In seguito all'analisi dei dati riguardanti l'ansia da test, l'autovalutazione delle competenze e l'autoefficacia, sono stati valutati i risultati del questionario “*immagine da sé*” (tabella 4). Innanzitutto, sono stati calcolati i punteggi complessivi di ciascun fattore. A tal proposito, sono stati sommati i punteggi relativi alle scale saturate nel fattore stesso (ad esempio fattore S= somma di tutte le scale S) e dividendo in seguito per il numero delle scale interessate (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Sono state poi calcolate le medie totali dei singoli punteggi fattoriali e la popolazione di studio ha ottenuto:

-un punteggio medio di 5.06 nel fattore E

-un punteggio medio di 4.97 nel fattore A

-un punteggio medio di 4.32 nel fattore S

Dai dati raccolti, quindi, si evince che:

-Il punteggio 5.06 nella scala Energia si colloca tra la Mdn³⁷ (5.36) e il Q1 (4.79).

-Il punteggio 4.97 nella scala Affettività positiva è leggermente superiore al Q1 (tra Q1= 4.92 e Mdn= 5.25).

-Il punteggio 4.32 nella scala Stabilità emotiva è leggermente al di sotto della media (tra Q1= 3.63 e Mdn= 4.38).

	Q1(RA)*	Popolazione normativa	Q3	Popolazione di studio
FATTORE E	<4.79	5,36	5.79>	5,06
FATTORE A	<4.92	5,25	5.58>	4,97
FATTORE S	<3.63	4,38	5.13>	4,32

Tabella 4: Media della popolazione normativa femminile a confronto con la media della popolazione di studio femminile al Test Immagine di sé.

³⁷ Mdn= mediana

- FATTORE E (Energia):

Se analizzati singolarmente i dati della popolazione di studio, è interessante precisare che 8 soggetti (N=8) hanno ottenuto un punteggio nella *scala dell'energia* compreso tra 3.93 e 4.71, quindi collocabile al di sotto della soglia del Q1 (4.79) nella fascia di “*Richiesta di attenzione*”. È possibile evincere pertanto che, limitatamente al fattore E, tali soggetti si rivelano insicuri e con poca fiducia nelle proprie capacità (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Differentemente, 6 soggetti (N=6) superano la soglia del Q3 (5.79), dimostrandosi dunque persone sicure di sé, esuberanti e molto espansive (Di Nuovo & Magnano, 2013).

- FATTORE A (Affettività positiva):

Anche i punteggi ottenuti nella *scala dell'affettività positiva*, che si riferisce alla percezione di sé come capacità di sentimenti e affetti, costituiscono degli elementi degni di attenzione: esattamente la metà dei soggetti ha ottenuto un valore compreso tra 3.33 e 4.83, collocabile dunque al di sotto del Q1 (4.92), nella fascia di “*Richiesta di attenzione*”.

Si può dedurre quindi che tali soggetti sono concentrati tendenzialmente su sé stessi e con una scarsa apertura affettiva (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Al contrario, 6 soggetti (N=6) superano la soglia del Q3 (5.58), rivelandosi persone in grado di relazionarsi con gli altri in modo soddisfacente e positivo (Di Nuovo & Magnano, 2013).

- FATTORE S (Stabilità emotiva):

Riguardo alla *scala della stabilità emotiva*, invece, si è potuto constatare che solamente 3 soggetti (N=3) hanno ottenuto un punteggio compreso tra 3.25 e 3.50, collocabile nella zona di “*Richiesta di attenzione*”, poiché inferiore alla soglia del Q1 (3.63).

Si evidenzia che 2 soggetti (N=2) superano il limite del Q3 (5.13), rivelandosi dunque calmi e riflessivi (Di Nuovo & Magnano, 2013).

In sintesi, nonostante si possano osservare alcuni valori anomali, la popolazione di studio risulta essere formata da soggetti che riportano punteggi nella norma nei fattori dell'energia, dell'affettività positiva e della stabilità emotiva.

4.5.5 Test: Strategie di studio

Come indicato nei paragrafi precedenti, le strategie di studio sono state indagate attraverso due diversi questionari: uno volto ad indagare la percezione di efficacia di 39 diverse strategie, l'altro l'utilizzo nella vita quotidiana di queste strategie.

Per il calcolo delle valutazioni della percezione d'efficacia sono stati sommati i punteggi assegnati a ciascun item, escludendo però sei strategie, item 5,6,9,11,31,33, ritenute dalla letteratura poco funzionali e poco utili (Cornoldi et al., 2022).

Delle 33 voci rimanenti, 8 (item 1,9,15,32,34,35,37,38) sono considerate strategie "efficaci" e l'osservazione dei punteggi attribuiti ad esse è molto significativa per la valutazione dell'efficacia e di uso (Cornoldi et al., 2022).

Allo stesso modo per la valutazione dell'uso sono stati sommati i punteggi attribuiti ad eccezione degli item 2,3,4,14,17,33.

Per entrambi gli indici appena menzionati, il minimo e massimo teorico indicati in letteratura erano rispettivamente 33 e 231.

In seguito, per ciascun item è stata calcolata l'incoerenza strategica, data dalla differenza assoluta tra le valutazioni di efficacia e di uso con l'esclusione dei seguenti item: 5-33; 6-3; 9-17; 11-14; 31-4; 33-2, poiché nelle due somministrazioni l'ordine delle voci è differente.

Per ottenere, invece, il grado di coerenza strategica è stato sufficiente sottrarre da 198 (la differenza tra minimo e massimo teorico) il totale di incoerenza ottenuto.

Nella popolazione di studio si registra una media di valutazione di percezione d'efficacia pari a 166 mentre per la valutazione d'uso pari a 159. I soggetti si sono rivelati molto coerenti poiché lo scostamento tra l'efficacia e l'uso è quasi inesistente (il grado di incoerenza è infatti pari a 7, dato dalla differenza tra 166 e 159).

Da un confronto delle medie delle *valutazioni di percezione d'efficacia* e di *uso*, è possibile confermare quanto menzionato nel paragrafo precedente, ovvero che la differenza è minima. Difatti, la media totale per la valutazione della percezione d'efficacia delle strategie ottenuta dalla popolazione normativa è pari 4,70, mentre la popolazione di studio ha ottenuto un punteggio corrispondente a 4,99.

Lo stesso è possibile affermare per le *valutazioni d'uso* in quanto sono rispettivamente 4,52 e 4,81.

Se si prendono in considerazione, invece, le 8 strategie (item 1,9,15,32,34,35,37,38; tabella 6 contrassegnate in giallo), riprese dal manuale di Cornoldi et al. (2022) e descritte

come “molto efficaci”, notiamo che la popolazione di studio ha ottenuto punteggi superiori rispetto alle medie della popolazione normativa. Di conseguenza, i soggetti conferiscono una valutazione qualitativa elevata a tali metodologie, confermando la loro efficacia.

Per quanto riguarda le 6 strategie (item 2,3,4,14,17,33), riprese dal manuale di Cornoldi et al. (2022) e definite “*di dubbia utilità*” (tabella 6 contrassegnate in verde), si può constatare che la popolazione di studio riporta punteggi inferiori alle medie della popolazione normativa, confermando quindi che non sono essenziali come strategie di studio.

In sintesi, grazie ai dati raccolti, è possibile dedurre che la popolazione di studio dimostri di saper utilizzare le strategie didattiche “migliori” nel proprio metodo di studio.

Le tabelle 5,6 e 7 riportano le medie e le deviazioni standard calcolate per singolo item ponendo a confronto da un lato la popolazione normativa (Cornoldi et al., 2022) e dall’altro la popolazione di studio. La tabella 6 indica la valutazione della percezione d’efficacia delle strategie di studio; la tabella 7 fa riferimento alla valutazione d’uso delle strategie di studio; infine la tabella 8 riguarda l’incoerenza tra la valutazione d’efficacia e la valutazione d’uso delle strategie di studio.

LEGENDA TABELLE 5;6;7	
<u>GIALLO:</u>	le strategie ritenute "efficaci" dal manuale AMOS.
<u>VERDE:</u>	le strategie ritenute “poco utili” dal manuale AMOS.

	Popolazione normativa		Popolazione di studio	
	Valutazione efficacia		Valutazione efficacia	
	M	DS	M	DS
1) Fare schemi e diagrammi	4,38	1,61	5,26	1,71
2) Intervallare lo studio	4,39	1,65	2,39	1,56
3) Sottolineare durante	4,92	1,83	4,04	1,85
4) Studiare con un amico	4,37	1,80	3,35	1,82
5) Prendere contromisure se...	3,41	1,99	5,74	1,18
6) Prendere precauzioni...	5,71	1,55	5,74	1,68
7) Provare a ripetere...	4,66	1,96	5,39	1,37
8) Memorizzare punti principali	5,74	1,33	4,96	1,94
9) Memorizzare nomi, date...	1,41	0,93	5,70	1,69
10) Pensare alle cose che...	5,03	1,67	5,22	1,68
11) Riassumere per iscritto	2,50	1,58	4,22	1,54
12) Cercare degli esempi...	2,86	1,63	5,22	1,73
13) Cercare di integrare...	5,04	1,68	4,26	1,66
14) Studiare in ambienti...	6,01	1,26	3,78	2,00
15) Controllare se...	4,21	1,82	6,09	0,85
16) Domandarsi quali	5,30	1,44	3,74	1,81
17) Accompagnare lo studio...	4,71	1,70	1,96	1,64
18) Precauzioni per non...	5,92	1,26	5,65	1,15
19) Dare una scorsa al testo...	5,90	1,30	4,83	1,97
20) Decidere di non studiare	4,87	1,65	3,39	1,92
21) Personalizzare i punti	5,05	1,66	4,04	1,72
22) Ripetere con un amico...	6,44	0,92	3,83	2,10
23) Farsi una tabella di marcia	6,25	1,05	5,17	1,83
24) Immaginare le domande	4,23	1,96	5,35	1,47
25) Individuare un'idea	5,29	1,37	3,61	1,73
26) Ripassare alla fine	5,19	1,63	6,17	0,98
27) Durante la lettura...	4,90	1,58	3,35	1,64
28) Informarsi sulle domande...	5,02	1,53	5,91	1,08
29) Lasciar perdere se...	6,21	1,14	4,74	1,86
30) Durante lo studio...	6,23	1,14	4,83	1,85
31) Scegliere un modo di...	3,75	1,71	4,87	1,74
32) Scrivere a fianco del testo...	4,97	1,63	4,78	1,51
33) Leggere almeno una...	2,68	1,59	3,39	2,10
34) Prendere appunti...	5,37	1,27	6,22	0,95
35) Ripassare a distanza...	4,94	1,43	4,26	1,66
36) Ripetersi con parole...	4,16	1,60	5,91	1,16
37) Evidenziare i punti poco...	4,44	1,68	5,65	0,93
38) Fare una prova dell'esame	2,72	1,68	4,91	1,95
39) Sottolineare con diversi...	4,36	1,93	5,61	1,64
	4,70		4,99	

Tabella 5: Confronto tra la popolazione normativa (Cornoldi et al., 2022) e la popolazione di studio per quanto riguarda la valutazione della percezione d'efficacia delle strategie di studio.

*Le strategie contrassegnate in grassetto corsivo (2,3,4,14,17,33) sono escluse dal calcolo dei punteggi totali.

	Popolazione Normativa		Popolazione di studio	
	Valutazione uso		Valutazione uso	
	M	DS	M	DS
1) Fare schemi e diagrammi	4,76	1,96	4,61	2,04
2) Intervallare lo studio	2,54	1,65	1,96	1,43
3) Sottolineare durante	5,77	1,86	5,61	1,34
4) Studiare con un amico	3,02	1,86	2,61	1,97
5) Prendere contromisure se...	4,80	2,01	5,35	1,58
6) Prendere precauzioni...	5,22	1,85	5,35	1,67
7) Provare a ripetere...	4,55	2,06	5,39	1,73
8) Memorizzare punti principali	4,41	2,11	4,48	2,56
9) Memorizzare nomi, date...	3,47	2,18	5,17	2,23
10) Pensare alle cose che...	4,45	1,75	4,74	1,32
11) Riassumere per iscritto	3,62	2,12	4,09	1,81
12) Cercare degli esempi...	4,05	1,90	5,30	1,66
13) Cercare di integrare...	3,87	1,80	3,39	1,44
14) Studiare in ambienti...	3,18	2,13	3,17	2,17
15) Controllare se...	5,27	1,80	5,57	1,16
16) Domandarsi quali	4,42	1,74	4,00	1,76
17) Accompanyare lo studio...	2,23	1,85	2,30	1,69
18) Precauzioni per non...	4,83	1,75	5,17	1,40
19) Dare una scorsa al testo...	4,81	1,92	4,30	1,87
20) Decidere di non studiare	3,50	1,91	3,48	2,04
21) Personalizzare i punti	4,17	1,94	2,96	1,52
22) Ripetere con un amico...	4,15	2,13	3,22	2,24
23) Farsi una tabella di marcia	5,06	1,97	4,83	2,17
24) Immaginare le domande	4,86	1,69	5,04	1,72
25) Individuare un'idea	3,69	1,75	3,57	1,80
26) Ripassare alla fine	5,73	1,59	6,48	0,67
27) Durante la lettura...	3,66	1,90	3,78	1,73
28) Informarsi sulle domande...	4,98	1,82	5,83	1,34
29) Lasciar perdere se...	4,81	1,91	4,83	2,06
30) Durante lo studio...	4,65	1,99	5,04	1,66
31) Scegliere un modo di...	4,35	1,86	4,83	1,59
32) Scrivere a fianco del testo...	5,11	1,90	4,74	1,86
33) Leggere almeno una...	3,18	2,18	3,61	2,08
34) Prendere appunti...	5,33	1,63	5,96	0,98
35) Ripassare a distanza...	4,80	1,90	5,17	2,04
36) Ripetersi con parole...	4,86	1,97	5,74	1,21
37) Evidenziare i punti poco...	5,05	1,74	6,00	1,04
38) Fare una prova dell'esame	3,44	1,93	4,61	2,04
39) Sottolineare con diversi...	4,31	2,29	5,65	1,92
	4,52		4,81	

Tabella 6: Confronto tra la popolazione normativa (Cornoldi et al., 2022) e la popolazione di studio per quanto riguarda la valutazione d'uso delle strategie di studio.

*Le strategie contrassegnate in grassetto corsivo (2,3,4,14,17,33) sono escluse dal calcolo dei punteggi totali.

	Popolazione normativa		Popolazione di studio	
	Incoerenza		Incoerenza	
	M	DS	M	DS
1) Fare schemi e diagrammi	1,22	1,16	1,17	1,44
2) Intervallare lo studio	1,28	1,24		
3) Sottolineare durante	1,14	1,23		
4) Studiare con un amico	1,28	1,21		
5) Prendere contromisure se...	1,08	1,25	0,83	0,98
6) Prendere precauzioni...	0,94	1,23	0,83	1,11
7) Provare a ripetere...	1,14	1,24	1,04	1,43
8) Memorizzare punti principali	1,10	1,20	1,61	1,70
9) Memorizzare nomi, date...	0,58	1,10	1,22	1,44
10) Pensare alle cose che...	1,33	1,26	1,17	1,03
11) Riassumere per iscritto	0,85	1,03	0,83	0,94
12) Cercare degli esempi...	1,14	1,17	0,78	1,00
13) Cercare di integrare...	1,40	1,42	0,96	1,02
14) Studiare in ambienti...	1,14	1,27		
15) Controllare se...	1,29	1,22	0,70	0,88
16) Domandarsi quali	1,36	1,30	1,22	1,13
17) Accompagnare lo studio...	1,42	1,27		
18) Precauzioni per non...	1,06	1,27	1,17	1,15
19) Dare una scorsa al testo...	0,95	1,21	1,30	1,46
20) Decidere di non studiare	1,27	1,22	0,78	0,80
21) Personalizzare i punti	1,18	1,24	1,26	1,10
22) Ripetere con un amico...	0,80	0,96	0,78	1,20
23) Farsi una tabella di marcia	1,14	1,23	1,39	1,56
24) Immaginare le domande	1,20	1,21	1,09	1,28
25) Individuare un'idea	1,29	1,21	1,35	1,43
26) Ripassare alla fine	0,95	1,04	0,57	0,73
27) Durante la lettura...	1,14	1,14	1,39	1,37
28) Informarsi sulle domande...	1,48	1,40	0,43	0,66
29) Lasciar perdere se...	0,92	1,21	1,13	1,14
30) Durante lo studio...	1,32	1,40	0,83	0,89
31) Scegliere un modo di...	1,29	1,21	1,09	1,04
32) Scrivere a fianco del testo...	1,80	1,52	1,09	1,12
33) Leggere almeno una...	0,99	1,50		
34) Prendere appunti...	1,08	1,04	0,61	0,78
35) Ripassare a distanza...	1,53	1,30	1,04	1,66
36) Ripetersi con parole...	1,44	1,20	0,78	0,67
37) Evidenziare i punti poco...	1,36	1,22	0,87	1,06
38) Fare una prova dell'esame	1,12	1,15	0,74	0,75
39) Sottolineare con diversi...	1,49	1,40	0,83	1,27

Tabella 7: Confronto tra la popolazione normativa (Cornoldi et al., 2022) e la popolazione di studio per quanto riguarda il grado di incoerenza delle strategie di studio.

*Le strategie contrassegnate in grassetto corsivo (2,3,4,14,17,33) sono escluse dal calcolo dei punteggi totali.

4.6 Correlazioni tra il successo accademico e le variabili emotive indagate

In seguito ad una dettagliata analisi qualitativa, si è proceduto ad indagare la correlazione tra le diverse variabili indagate e il successo accademico attraverso il software statistico SPSS.

Come riportato nella tabella 8, si evidenzia una debole correlazione tra la componente *worry* e il successo accademico ($\rho=-0,402$, $p=0,051^*$).

Per quanto concerne l'*autovalutazione delle competenze* non si segnala nessuna correlazione con il successo accademico ($\rho=0,05$, $p=0,818$) così come per i fattori che caratterizzano l'*immagine* che uno studente ha di sé stesso così suddivisi: fattore E ($\rho=0,238$, $p=0,263$); fattore A ($\rho=-0,071$, $p=0,742$); fattore S ($\rho=0,2$, $p=0,35$).

Inoltre, non si riscontra nessuna correlazione tra la variabile "*strategie di studio*" e il successo accademico: efficacia ($\rho=0,123$, $p=0,576$); uso ($\rho=-0,16$, $p=0,467$); incoerenza ($\rho=0,27$, $p=0,212$).

	Successo accademico	
	RHO	P-VALUE
Worry	-0.402	0.051*
Emotionality	-0.331	0.123
Autovalutazione competenze	0.05	0.818
Autoefficacia	0.367	0.078
<u>Immagine di sé:</u>		
Fattore E	0.238	0.263
Fattore A	-0.071	0.742
Fattore S	0,2	0.35
<u>Strategie di studio:</u>		
Efficacia	0.123	0.576
Uso	-0.16	0.467
Incoerenza strategica	0.27	0.212

Tabella 8: Indica le correlazioni tra il successo accademico e le singole variabili analizzate (*per esserci correlazione, il p-value deve essere inferiore a 0,05).
Con * sono state indicate le correlazioni significative.

4.7 Correlazioni tra le singole variabili emotive

In un secondo momento, si è voluto indagare le possibili correlazioni tra le singole variabili emotive (tabella 9). Dall'analisi dei dati, le scale *worry* ed *emotionality* non sono correlate tra loro. ($\rho=0.367$, $p=0.093$).

Tuttavia, è fondamentale segnalare una correlazione positiva tra le componenti *worry* e *autovalutazione delle competenze* ($\rho=0.621$, $p=0.002^*$) ed *emotionality* e *autovalutazione delle competenze* ($\rho=0.728$, $p<0.001^*$), come indicato nella tabella 8.

Si constata, inoltre, la presenza di una correlazione tra i fattori che caratterizzano l'*immagine di sé* ed il senso di *autoefficacia* percepito dallo studente.

Tali fattori riportano i seguenti punteggi:

-Fattore E ($\rho=0.493$, $p=0.017^*$)

-Fattore A ($\rho=0.469$, $p=0.024^*$)

-Fattore S ($\rho=0.569$, $p=0.005^*$)

In aggiunta, si può notare una debole correlazione tra il *fattore dell'affettività* (A) e quello della *stabilità emotiva* (S) ($\rho=0.403$, $p=0.057^*$) (tabella 9).

Successivamente sono state esaminate le eventuali correlazioni tra le strategie di studio e le altre variabili emotive (tabella 10). I risultati ottenuti dalla popolazione di studio non rilevano alcuna corrispondenza. Per contro, è possibile rimarcare una corrispondenza tra la valutazione d'efficacia e d'uso della strategia nel proprio metodo di studio, riportata nella tabella 11 ($\rho=0.543$, $p=0.007^*$).

	Worry	Emotionality	Autovalutazione	Autoefficacia	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Worry	1	rho= 0.367 p=0.093	rho=0.621 p=0.002*	rho=0.106 p=0.629	rho=-0.052 p=0.815	rho=0.284 p=0.188	rho=-0.049 p=0.823
Emotionality	rho=0.367 p=0.093	1	rho=0.728 p<0.001*	rho=0.042 p=0.854	rho=-0.022 p=0.921	rho=0.089 p=0.693	rho=-0.257 p=0.248
Autovalutazione	rho=0.621 p=0.002*	rho=0.728 p<0.001*	1	rho=0.329 p=0.125	rho=0.220 p=0.313	rho=0.367 p=0.085	rho=0.037 p=0.868
Autoefficacia	rho=0.106 p=0.629	rho=0.042 p=0.854	rho=0.329 p=0.125	1	rho=0.493 p=0.017*	rho=0.469 p=0.024*	rho=0.569 p=0.005*
Fattore E	rho=-0.05 p=0.815	rho=-0.022 0.921	rho=0.220 p=0.313	rho=0.493 p=0.017*	1	rho=0.386 p=0.069	rho=0.100 p=0.650
Fattore A	rho=0.284 p=0.188	rho=0.089 p=0.693	rho=0.367 p=0.085	rho=0.469 p=0.024*	rho=0.386 p=0.069	1	rho=0.403 p=0.057
Fattore S	rho=-0.049 p=0.823	rho=-0.257 p=0.248	rho=0.037 p=0.868	rho=0.569 p=0.005*	rho=0.100 p=0.650	rho=0.403 p=0.057	1

Tabella 9: Indica le possibili correlazioni tra le singole variabili emotive indagate.
Con * sono riportate le correlazioni significative.

Strategie di studio:	Worry	Emotionality	Autovalutazione	Autoefficacia	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Efficacia	rho=-0.161 p=0.463	rho=0.165 p=0.463	rho=0.114 p=0.604	rho=0.226 p=0.229	rho=-0.036 p=0.869	rho=0.244 p=0.262	rho=0.185 p=0.398
Uso	rho=-0.193 p=0.378	rho=-0.023 p=0.920	rho=-0.047 p=0.831	rho=0.080 p=0.717	rho=-0.165 p=0.452	rho=-0.025 p=0.910	rho=-0.062 p=0.778

Tabella 10: Indica l'assenza di correlazione tra le strategie di studio e le altre variabili emotive indagate.

Con * sono riportate le correlazioni significative (in questo caso nessuna).

Strategie di studio:	Uso
Efficacia	rho= 0.543 <i>p=0.007*</i>

Tabella 11: Indica la presenza di una correlazione significativa tra l'efficacia della strategia e il suo uso.

Con * sono riportate le correlazioni significative.

4.8 Discussione dei risultati

Sulla base dei risultati ottenuti dalla popolazione di studio, il successo accademico e la componente “*worry*” (preoccupazione cognitiva) sembrano essere correlate, seppur debolmente (tabella 8). Il p-value ottenuto risulta infatti al limite del livello di significatività (fissato a 0.05).

Numerosi studi empirici sottolineano che l’ansia da prestazione, ovvero “*l’ansia che i soggetti provano nel momento in cui sono sottoposti ad una valutazione o in previsione di compiti rilevanti*”, sia ampiamente diffusa in ambito educativo (Tessaro, 2018). Essa è considerata uno dei principali fattori responsabili della diminuzione della performance accademica (Hill & Wigfield, 1984; Rana et al., 2010), in quanto influisce negativamente sul livello di attenzione e di concentrazione, ostacolando in questo modo l’acquisizione del nuovo materiale (Gaudry & Spielberger, 1971; Ashcraft et al., 2001; Woolfolk, 2004; Putwain et al., 2010; Rana et al., 2010; Vögel et al., 2013). Dall’analisi dei dati raccolti, si segnala che tre studentesse (N=3) su ventitré (N=23) manifestano una marcata ansia cognitiva poiché i relativi punteggi si collocano al di sopra della soglia del Q3 (pari a 34 per la scala *worry*), nella fascia di “*Richiesta di attenzione*”. In aggiunta, se si prende in considerazione il coefficiente di Pearson della componente *worry* ($\rho = -0.402$), si osserva che tale variabile risulta essere inversamente proporzionale al successo accademico (tabella 8): al suo incrementare, il successo accademico diminuisce e viceversa. Tale constatazione è in accordo con le ricerche attuali, poiché molteplici indagini sono a sostegno di quanto appena affermato (Hancock, 2001; Chapell, et al., 2005; Khalid & Hasan, 2009; Nicholson, 2009; Rana et al., 2010).

Se la componente *worry* è debolmente correlata con il successo accademico, non è stato invece possibile individuare alcuna corrispondenza tra le altre variabili emotive (autoefficacia, immagine di sé, autovalutazione delle competenze), le strategie di studio e il successo accademico (tabella 8), a differenza di quanto emerso in letteratura.

Nel caso della variabile “*autoefficacia*”, non è dunque possibile confermare quanto sostenuto da alcuni autori, ovvero che studenti che si percepiscono “più competenti” e hanno un’elevata fiducia nelle proprie capacità ottengano risultati migliori ed abbiano maggiore successo (Bandura, 1982; Zimmerman et al., 1992; Pajaras et al., 1994; Schunk et al., 1994) rispetto a coloro invece che non credono in sé stessi e non pensano di avere le abilità necessarie per svolgere il compito (Zajacova et al., 1994; Ormrod,

2000). Le informazioni rilevate sulla popolazione di studio suggeriscono quindi l'assenza di un'eventuale corrispondenza tra il senso di autoefficacia e l'ISA.

Dal seguente studio, anche il costrutto "*immagine di sé*" non risulta essere correlato con il successo accademico e ciò contraddice quanto ribadito da alcuni studiosi (*Sirin et al., 2015; Lim et al., 2017; Cameron et al., 2019*). Quest'ultimi dichiarano che "*l'immagine di sé*" sia in realtà un fattore che influenza in modo significativo non solo le relazioni interpersonali ma anche il rendimento scolastico. Una visione positiva e sana di sé stessi, dunque, inciderebbe positivamente sull'ISA (*Filippello et al., 2019*), affermazione tuttavia non riscontrata.

Lo stesso discorso riguarda la componente emotiva "*autovalutazione delle competenze trasversali*". In letteratura è evidenziato che la capacità di un soggetto di attribuirsi un giudizio in merito alle proprie abilità rappresenta un buon predittore del successo accademico. L'autovalutazione, infatti, coinvolge lo studente e lo pone al centro del processo di apprendimento, in quanto protagonista e artefice del proprio percorso di formazione (*Di Nuovo & Magnano, 2013*). Ciò aumenta di conseguenza il livello di motivazione, d'interesse e la volontà di impegnarsi, tutti elementi chiave che incidono favorevolmente sulla performance accademica (*Black et al., 2003; Brown et al., 2003; Epstein et al., 2008; Zimmerman, 2008; Andrade et al., 2009; Di Nuovo & Magnano, 2013; Panadero & Alfonso-Tapia, 2013; Sharma et al., 2016; Van Loon et al., 2017*). Ciononostante, i dati raccolti dalla popolazione di studio non permettono di sostenere tale tesi.

Infine, non si registra alcuna correlazione tra la valutazione d'efficacia e d'uso delle *strategie di studio* e il successo accademico, contrariamente a quanto riportato in numerose analisi. Queste ultime mettono in luce che le strategie di studio adottate (cognitive, metacognitive, di gestione delle risorse e motivazionali: *Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, 1999; Ergen & Kanadli, 2017*), influenzino il successo accademico e il loro utilizzo è considerato essenziale da diversi autori al fine di ottenere valutazioni positive (*Meltzer et al., 2001; Muelas et al., 2015; Li et al., 2018*). Risultati favorevoli influenzano, a loro volta, la motivazione degli studenti e rinforzano l'uso delle strategie nel proprio metodo di studio. Sulla base dei risultati, l'assenza di una corrispondenza tra i seguenti costrutti permette di comprovare il parere di alcuni esperti, secondo i quali non esiste una correlazione tra le strategie di studio e l'ISA (*Tariq et al., 2016*).

Per riassumere quanto appena affermato, le informazioni rilevate dal seguente studio sono a supporto del fatto che solo la componente *worry* presenti una debole correlazione con il successo accademico.

In un secondo momento, si è proceduto all'analisi delle correlazioni tra le singole variabili emotive e i dati ottenuti sono alquanto interessanti (tabella 9). Sebbene le scale "*worry*" ed "*emotionality*" (la preoccupazione cognitiva e l'attivazione psicofisiologica) non sembrano essere interconnesse, entrambe si sono rivelate correlate alla variabile "*autovalutazione delle competenze trasversali*". Questo sembrerebbe confermare quanto suggerito dalla letteratura, ovvero che la componente dell'ansia influenzi la capacità di giudizio dei soggetti, essendo un fattore cruciale responsabile della modificazione comportamentale e dell'opinione che un individuo ha nei confronti delle proprie abilità (Miles, 1965; Feather et al., 1967).

Inoltre, è di fondamentale importanza mettere l'accento sulla correlazione riscontrata tra "*l'autoefficacia*" e i tre fattori che caratterizzano "*l'immagine di sé*" (fattori E, A, S).

Tale dato sembra convalidare la letteratura. L'autoefficacia, ovvero la "*fiducia che un individuo ha nelle proprie capacità di affrontare un compito specifico*" (Bandura 1977), che è connessa all'autostima (Bhatt et al., 2020), è a sua volta correlata con l'immagine che un individuo ha di sé. In aggiunta, sulla base dei coefficienti di Pearson calcolati (tabella 9), si può notare che i costrutti "*autoefficacia*" e "*immagine di sé*" siano direttamente proporzionali, ovvero all'incrementare di una delle due variabili, anche l'altra aumenta. Dai dati raccolti, possiamo osservare quindi che l'aumento della fiducia nelle proprie capacità sia direttamente rapportata all'aumentare del fattore dell'energia, dell'affettività e della stabilità emotiva. Da ciò ne deriva la possibilità di avvalorare la tesi secondo la quale un soggetto con un elevato senso di autoefficacia sia più incline a sperimentare una visione più "sana" della propria persona (Filippello et al., 2019), ad assumere un atteggiamento più attivo e dinamico nei confronti della vita, ad essere più sicuro ed espansivo, ad avere una maggiore apertura mentale, ad essere più tollerante e più riflessivo (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Infine, non è stato possibile accertare alcuna correlazione tra le strategie didattiche e le altre variabili emotive (tabella 10). La letteratura considera ottimali otto strategie da impiegare nel proprio metodo di studio, di seguito elencate (Cornoldi et al., 2022):

- *Item n.1= fare schemi e diagrammi*
- *Item n.9= memorizzare nomi, date*
- *Item n.15= controllare se si sta comprendendo il testo*

- *Item n.32= scrivere delle note a fianco del testo*
- *Item n.34= prendere appunti durante lo studio*
- *Item n.35= ripassare a distanza di tempo*
- *Item n.37= evidenziare i punti poco chiari*
- *Item n.38= fare una prova dell'esame anticipando con l'immaginazione le caratteristiche dell'evento*

Tuttavia, dall'analisi della popolazione di studio, è interessante sottolineare una corrispondenza molto significativa tra la valutazione *d'efficacia* e la valutazione *d'uso* delle strategie didattiche ($\rho=0.543$, $p=0.007^*$), come segnalato nella tabella 11. Il coefficiente di Pearson calcolato ($\rho=0.543$) suggerisce, inoltre, che all'aumentare della valutazione della percezione d'efficacia, aumenta anche la valutazione d'uso, poiché sono direttamente proporzionali (tabella 11). Infatti, per quanto concerne le otto strategie definite dagli autori come "ottimali", i partecipanti hanno attribuito a queste ultime un punteggio molto alto sia per quanto riguarda la loro efficacia sia per quanto riguarda il loro uso. Ciò conferma quanto riportato in letteratura, ribadendo l'utilità e l'efficienza delle suddette.

Nonostante il questionario si componesse di diversi costrutti (autoefficacia, immagine di sé, autovalutazione delle competenze trasversali, strategie didattiche), considerati fattori chiave alla base del successo accademico, nel seguente studio è stato possibile rilevare solo una debole correlazione tra il successo accademico e la componente *worry*, riferita alla preoccupazione cognitiva (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Analizzando invece le singole variabili emotive, si è potuto osservare che le scale "*worry*" ed "*emotionality*" sono correlate all'"*autovalutazione delle competenze*" così come l'*autoefficacia* è correlata a tutti e tre i fattori che caratterizzano "*l'immagine di sé*" e ciò ha consentito di avvalorare la letteratura esistente.

Si pone in evidenza, infine, una marcata corrispondenza tra la valutazione *d'efficacia* delle strategie di studio e il relativo *uso*, dimostrandosi due fattori che si influenzano reciprocamente. Sebbene non siano state riscontrate correlazioni rilevanti tra le variabili emotive indagate e l'ISA (ad eccezione di *worry*), non possiamo tuttavia escludere con assoluta certezza la possibilità che esista una reale connessione tra i suddetti. Si precisa, infatti, che tale studio ha coinvolto un numero ridotto di partecipanti (solamente 23

soggetti) e si ritiene dunque opportuno replicare la seguente indagine ad una popolazione di studio più numerosa.

4.9 Conclusioni

Per riprendere quanto affermato inizialmente, rinunciare alle emozioni è impossibile. Esse colorano la nostra vita, sono parte integrante della nostra identità e regolano le nostre esperienze di vita (*Trampe, Quoidbach & Taquet, 2015*). Oggi più che mai, in una società in continua evoluzione e trasformazione, è fondamentale che le istituzioni scolastiche si adoperino per fornire agli alunni gli strumenti necessari per conoscere il modo in cui funziona la propria mente in modo da affrontare con flessibilità le difficoltà quotidiane. Essendo le componenti emotivo-affettive alla base dei criteri valutativi della realtà, è necessario che docenti ed educatori adottino stili di insegnamento volti a creare ambienti di apprendimento stimolanti per la promozione di tali competenze (*Nissim et al., 2016*). Come afferma il celebre pianista e direttore d'orchestra italiano Giovanni Allevi: *“l'emozione è il linguaggio attraverso cui si comunica con sincerità, mettendosi a nudo, senza timore di mostrarsi fragili e indifesi, perché la fragilità è la nostra forza, in un mondo trascinato dalla ragione verso la competizione”*.

Bibliografia

- Ali, M. S., & Mohsin, M. N. (2013). *Relationship of text anxiety with students' achievement in science*. International Journal of Educational Science and Research, Vol. 3, Issue 1, pp. 99-106.
- Amieiro, A., Orr, N., & Basile, G., *Do emotions affect short-term memory?*. Psychology 141: The Psychology of Memory Imperfections, Injustices and Improvements Prof. J Frydman. Disponibile in: https://www.jjay.cuny.edu/sites/default/files/contentgroups/sasp/poster_gallery/poster97.pdf
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). *Promoting learning and achievement through self-assessment*. Theory Into Practice, Vol. 48, No. 1, pp. 12-19.
- Angelidis, A., Solis, E., Lautenbach, F., van der Does, W., & Putman, P. (2019). *I'm going to fail!*. Acute cognitive performance anxiety increases threat-interference and impairs WM performance. PloS One, 14(2).
- Ashcraft, M. H., & Kirk, P. (2001). *The relationships among working memory, math anxiety and performance*. Journal of Experimental Psychology, Vol. 130, No. 2, pp. 224-237.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*, Stanford University, Stanford, California.
- Azer, S. A. (2005). *The qualities of a good teacher: how they can be acquired and sustained?* Journal of the Royal Society of Medicine, 98 (2).
- Bhatt, S., & Bahadur, A. (2020). *Role of Self Esteem & Self Efficacy in Achievement Motivation among College Students*. In the International Journal of Indian Psychology, Vol. 6, No. 2.
- Balboni, P. E. (2013). *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*. Journal EL.LE, Vol. 2, No. 1.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Ed: UTET Università.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, Vol. 84, No. 2, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. American Psychologist, Vol. 37, pp. 22 -147.

- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). *The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger Syndrome or High functioning autism and normal sex differences*. In *Journal of Autism and Developmental disorders*, Vol. 34, No. 2.
- Barak, M., & Levenberg, A. (2016). *Flexible thinking in learning: An individual differences measure for learning in technology-enhanced environments*. *Computers and Education*, Vol. 99, pp. 39-52.
- Battacchi, M. W., & Giovanelli, G. (1988). *Psicologia dello sviluppo*. La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Bembich, C., & Gaspardo, A. (2022). *The process of significance of emotions in a social-constructivist perspective: implications for educational practice*. In *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, Anno 6, No.4.
- Berger, A. (2016). *L'impact des émotions sur l'attention des élèves*. Disponible in: <https://dante.univtlse2.fr/access/files/original/f77c3064f328fb9b3dd0c90b4e89868dc8f006ec.pdf>
- Berretz, G., Cebula, C., Wortelmann, B. M., Papadopoulou, P., Wolf, O. T., Ocklenburg, S., & Packheiser, J., (2022). *Romantic partner embraces reduce cortisol release after acute stress induction in women but not in men*. In *Journal plos one*. Disponible in: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0266887>
- Blaas, S. (2014). *The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students*. In *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 24, Issue 2.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Karaman 1162 Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Boekaerts, M., & Pekrun, R. (2016). *Emotions and Emotion Regulation in Academic Settings*. In *Handbook of Educational Psychology*, A cura di Corno, L., & Anderman, E. M., Ed: Routledge, pp. 83-84.
- Brown, R., & Kulik, J. (1977). *Flashbulb memories*. *Cognition*, Vol. 5, Issue 1, pp. 73-99.
- Brown, C. (2012). *Experience and learning in changing environments*. In *Behavioural responses to a changing world*, pp. 46-60.

- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). *Student self-assessment*. In Sage Handbook of Research on Classroom Assessment, ed J. H. McMillan (Los Angeles, CA: Sage), pp. 367–393.
- Buck, R., Oatley, K. (2007). *Robert Plutchik (1927-2006)*. In *American Psychologist*, Vol. 62, No. 2.
- Bulagang, A. F., Giap Weng, Ng, Mountstephens, J., Teo, J. (2020). *A review of recent approaches for emotion classification using electrocardiography and electrodermography signals*. In *Informatics in Medicine Unlocked*, Vol. 20, 100363.
- Cameron, J. J., & Granger, S. (2019). *Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators*. *Personal. Soc. Psychol. Rev.* 23, pp. 73–102.
- Campbell, A. (2010). *Oxytocin and Human social behavior*. In *Personality and Social Psychology Review*, p. 287.
- Canali, S. (2020). *Il ritorno all'evoluzionismo*. Disponibile in: <https://youtu.be/MlGwXmESM34>
- Carrier, L. M. (2003). *College students' choices of study strategies*. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 34, pp. 30-41.
- Carriere, J. S. A., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2008). *Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness*. *Consciousness and Cognition*, Vol. 17, pp. 835-847, University of Waterloo.
- Caruana, F., & Viola, M. (2018). *Come funzionano le emozioni*. Il Mulino.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). *Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning*. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 1, No. 2.
- Chang, M. L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review*, Vol. 21, pp.193-218.
- Chaudhari, T. (2021). *Soft Skills: Types, Characteristics and Importance*. *Journal of Commerce and Trade* (H. Agarwal, Ed.), Vol. 16, No. 2, pp. 9-12.
- Chen, J. (2015). *Effective teaching strategies for facilitating the language acquisition of English language learners*. *Idiom*, Vol. 45, No. 2, pp. 14-16.

- Cherry, K. (2022). *The James-Lange theory of Emotion*. In Verywellmind. Disponibile in: <https://www.verywellmind.com/what-is-the-james-lange-theory-of-emotion-2795305>
- Cohn, J. F., Ambadar, Z., & Ekman, P. (2007). *Observer-Based Measurement of Facial Expression with the Facial Action Coding System*. In J. A. Coan & J. B. Allen (Eds.), *The handbook of emotion elicitation and assessment*. Oxford University Press Series in Affective Science. New York: Oxford.
- Conley, C. S. (2015). *SEL in Higher Education*. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Retrieved from Loyola eCommons, Psychology: Faculty Publications and Other Works, pp. 197-212.
- Coon, D., & Mitterer, J. (2009). *Psychology of Text anxiety*. *Journal of Cengage Learning*, Vol. 28, No. 3, pp. 48-53.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2022). *Amos 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Ed: Erickson.
- Cousins, N. (1979). *La volontà di guarire*. A cura di W.W. Norton & Company, Inc., New York-London. Titolo originale: *Anatomy of an Illness. As Perceived by the Patient. Reflections on Healing and Regeneration*.
- Cox, R. H. (1990). *Sport psychology. Concepts and applications*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Curry, L. (1990). *A critique of the research on learning styles*. *Educational leadership*, Vol. 48, No. 2, pp. 50-56.
- D'Alessio, C. (2021). *Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale: dalla teoria alla prassi*. Pensa Multimedia Editore.
- Damasio, A. R. (1998). *Emotion in the perspective of an integrated nervous system*. In *Brain Research Reviews* 26, pp. 83-86.
- Damasio, A. R. (2004). *Emotions and feelings, A neurobiological perspective*. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium*. Cambridge University Press, pp. 49–57.
- Damasio, A. R. (2001). *Fundamental feelings*. Macmillan Magazines Ltd. *Nature*, Vol. 413. Disponibile in: www.nature.com.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. 1st edition. Disponibile in:

- <http://darwinonline.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=text>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). *What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning*. *Psychonomic Bulletin Review* 20, pp. 631–642.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2017). *Les émotions au cœur des processus d'apprentissage*. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*.
- Dickerson, B. C., Eichenbaum, H. (2010). *The episodic memory system: Neurocircuitry and disorders*. In *Neuropsychopharmacology Review* 35, pp. 86-104.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative; strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Erickson: Trento.
- Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school*. *Academic anxiety and coping with anxiety*.
- Dybvik, J. H. (2022). *Experiences with emotional design*. International Conference on engineering and product design education. London South Bank University, London, UK.
- Ekman, P. (2009). *Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions*. (Abstract). *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, Vol. 364, No. 1535, pp. 3449-3451.
- Elfenbein, H. A. (2023). *Emotion in Organization: Theory and Research*. *Annual Review of Psychology*, Vol. 74, pp. 489-517.
- Elmi, C. (2020). *Integrating social emotional learning strategies in higher education*. In *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*.
- Epstein, R. M., Siegel, D. J., & Silberman, J. (2008). *Self-monitoring in clinical practice: a challenge for medical educators*. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, Vol. 28, No. 1, pp. 5–13.
- Ergen, B., & Kanadli, S. (2017). *The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A Meta-Analysis Study*. *Eurasian Journal of Education Research*, Vol. 69, pp. 55-74.
- Field, T. (2010). *Touch for socioemotional and physical well-being: A review*. In *Development Review*, p. 370.

- Filippello, P., Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Abramo, A., & Wang, K. T. (2019). *Italian version of the Family Almost Perfect Scale: psychometric characteristics and relationships with academic engagement, self-esteem, and personal perfectionism*. *Applied Developmental science*, Vol. 25, No. 4, pp. 1–13.
- Feather, N. T., & Saville, M. R. (1967). *Effects of amount of prior success and failure on expectations of success and subsequent task performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Feingold, A. (1994). *Gender differences in personality: A Meta-Analysis*. *Psychological Bulletin*, Vol. 116, No. 3, pp. 429-456.
- Feldman Barrett, L. (2023). *Come sono fatte le emozioni*. Giunti Editore.
- Fernandez-Berrocal, P. (2021). *Intelligenza emotiva; Imparare a gestire le emozioni*. Scoprire la Psicologia, EMSE.
- Francescato, D., & Putton, A. (2022). *Star bene insieme a scuola; Strategie per il benessere relazionale e il welfare di comunità*. Carocci Editore.
- Fros Campelo, F. (2021). *La mappa delle emozioni: amore, paura, entusiasmo, rabbia, empatia...come proviamo ciò che proviamo*. Giunti Editore.
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon L. (2008). *Development and validation of the statistical anxiety scale*. *Psicothema*, Vol. 20, No. 1, pp.174-180.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Feltrinelli.
- Gasperi, I. (2021). *Vita segreta delle emozioni*. Einaudi.
- Ganley, C. M., & Vasilyeva, M. (2004). *The role of anxiety and working memory in gender differences in mathematics*. *Journal of Education Psychology*, Vol. 106, No. 1, pp. 105-120.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). *Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention*. *Journal of Counselling and Development*, Vol. 72, pp. 281–288.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva; che cos'è e perché può renderci felici*. *Bur grandi saggi*.
- Greco, R. (2010). *Component process model: a dynamic theory of emotion*. *Cognitivismo clinic*, Vol. 7, No. 2, pp. 124-141.
- Grice, J. W. (2007). *Person-centered structural analyses*. In R. Robins, C. Fraley, and R. Krueger (Eds.) *Handbook of Research methods in Personality Psychology*, pp. 557-572. New York, NY: Guilford Press.

- Gross, J. J. (2015). *Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects*. Psychological Inquiry, Vol. 26, No. 1, pp. 1-26.
- Hamree, B. K., & Pianta R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*". In Child Development, Vol.72, No. 2.
- Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. New York: Plenum.
- Per saperne di più: <https://www.stateofmind.it/2018/09/concetto-di-se-psicologia/>
- Helmke, A. (1993). *Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 7, pp. 77–86.
- Hembree, R. (1988). *Correlates, causes and treatment of test anxiety*. Review of Educational Research, Vol. 58, pp. 47-77.
- Himmelstein, H. C. (1992). *Early identification of high-risk students: Using non-cognitive indicators*. Journal of College Student Development, Vol. 33, pp. 89–90.
- Hess, U., & Thibault, P. (2009). *Darwin and Emotion Expression*. American Psychological Association, Vol. 64, No. 2, pp. 120-128.
- Hirn, L., Thomas, J., & Zoelch, C. (2019). *The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers*. International Journal of Adolescence and Youth, Vol. 4, No. 4, pp. 395-407.
- Honda, M., Deiber, M. P., Ibanez, V., Pascual-Leone, A., Zhuang, P., & Hallett, M. (1998). *Dynamic cortical involvement in implicit and explicit motor sequence learning, a pet study*. Brain, vo.121, source: Pubmed, pp. 2159-73.
- Hoyos, C., F., E., & Rivero, G., E., A. (2022). *Emotional Education: A New Paradigm*. Journal of Higher Education Theory and Practice, Vol. 22, No. 4.
- Huberty, T. J. (2009). *Test and performance anxiety*. Student services in collaboration with the National Association of School Psychologists (NASP).
- Humphreys, M., & Revelle, W. (1984). *Personality, motivation and performance: a theory of the relationship between individual differences and information processing*. Psychological review, Vol. 91, No. 2, pp.153-84.
- Iniciativa Internacional Joven. *Inteligencia emocional; herramienta educativa para el desarrollo de competencias claves*. Disponible in: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f4d80f2b-2f92-447a-ab79-bc3761f62297/InEmotion-%20eBook%20ES.pdf>

- Iori, V. (2010). *Vita emotiva e formazione*. Education Sciences & Society.
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). *The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: facilitating enjoyment of play, responsible work behavior and self-control*. Motivation and emotion, Vol. 29, No. 4, pp. 297-323.
- Ishak, I., Jufri, N. F., Lubis, S. H., Saat, N. Z., Omar, B., Arlin, R., Hazdi, K., Mohamed, N. (2012). *The study of working memory and academic performance of Faculty of Health Sciences Students*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 60, pp. 596-601.
- Ismail, N. A. H., & Tekke, M. (2015). *Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality*. Journal of Educational Health and Community Psychology, Vol. 4, No. 3, pp. 2088-3129.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Disponibile in: public-library.uk.
- Jamet, M. C. (2020). *Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation*. Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università. Disponibile in: <https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-systeme-phonologique-de-la-nature-de-l-erreur-a-sa-remediation/>
- Javier, F., Sanchez, P., Dolores, M., Roda, S. (2003). *Relationships between self-concept and academic achievement in primary students*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, Vol. 1, No. 1, pp. 95-120.
- Johnson, D. (2017). *The role of teachers in motivating students to learn.*, BU Journal of Graduate Studies in Education, Vol 9, Issue 1.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd R. (2013). *Educators 'social and emotional skills vital to learning*. Phi Delta Kappan, Vol. 94, No. 8, pp. 62-65.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A (2010). *Emotional Intelligence: an integrative Meta-analysis and cascading model*. Journal of applied psychology, Vol. 95, No. 1, pp. 54-78.
- 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, Vol. 24, pp.103-109.

- Krapp, A. (2002). *An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory*. In the Handbook of self-determination research, University of Rochester Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1998). *The natural approach; Language acquisition in the classroom*. Disponibile in: https://library.brownblog.com/The_Natural_Approach_Krashen&Terrell1983.pdf (p.32).
- Laird, J. D., Cuniff, M., Sheehan, K., Schulman, D., & Strum, G. (1989). *Emotion specific effects of facial expressions on memory for live events*. Journal of social behavior and personality, Vol. 4, No. 2, pp. 87-98.
- Larson, A. A., Britt, M. A., & Kurby, C. A. (2009). *Improving student's evaluation of informal arguments*. The journal of Experimental Education, 77(4), source: Pubmed.
- Ledoux, J. (1986). *Sensory systems and emotion: A model of affective processing*. Integrative Psychiatry, Vol. 4.
- Levine, L. J., & Burgess, S. L. (1997). *Beyond general arousal: Effects of specific emotions on memory*. Social Cognition, Vol. 15, No. 3, pp. 157-181.
- Li, H. C. W., Chan, S. L. P., Chung, O. K. J., & Chui, M. L. M. (2010). *Relationships among mental health, self-esteem and physical health in Chinese adolescents and exploratory study*. Journal of Health Psychology, Vol. 15, No. 1, pp. 96–106.
- Li, W., & Zhang, J. (2018). *A meta-analysis of the correlations in SILL-based studies on Chinese university students' language learning strategies and English learning achievement in China*. Disponibile in: www.researchgate.net.
- Lim, Y., & Lee, O. (2017). *Relationships between parental maltreatment and adolescents' school adjustment: mediating roles of self-esteem and peer attachment*. Journal of Child and Family Studies, New York, Vol. 26, pp. 393–404.
- Little, D. (2007). *Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited*. In Innovation in Language learning and teaching, p. 156.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni, leggere sull'emozione di apprendere*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Maehr, M. L., Mensing, J., & Nafzger, S. (1962). *Concept of Self and the Reaction of Others*. Sociometry, Vol. 25, No. 4.

- Marcacci, G., *Le principali teorie delle emozioni I. James & Lange, Cannon-Bard*. In Mindful Path. Disponibile in: <http://www.mindfulpath.it/portfolio/le-principali-teorie-delle-emozioni-1-james-lange-cannon-bard>
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Tannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Erickson: Trento.
- Mayer, J. D. (2004). *What is emotional intelligence?* University of New Hampshire Scholar's Repository.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso D. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. In R. Sternberg. *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L. & Roditi, B. (2001). *The Impact of Effort and Strategy Use on Academic Performance: Student and Teacher Perceptions* Author(s) Reviewed work(s). In *Learning Disability Quarterly*, Vol. 24, No. 2, pp. 85-98.
- Miles, M.B. (1965). *Changes During and Following Laboratory Training: A Clinical-Experimental Study*. *Sage journals*, Vol. 1, Issue 3.
- Mims, C. (2003). *Authentic learning: a practical introduction and guide for implementation*. *Meridian a middle school computer technologies journal*.
- Moderato, P. (2019). *Interazioni umane. Manuale di psicologia contestualista*. Collana: Serie di psicologia. Ed: Franco Angeli, Milano.
- Moè, A., Frenzel, A. C., Au, L., & Taxer, J. L. (2021). *Displayed enthusiasm attracts attention and improves recall*. In *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 3.
- Mousavi M., Haghshenas, H., & Alishahi, M. J. (2008). *Effect of gender, school performance and school type on text anxiety among Iranian adolescents*. *Iranian Red Crescent Medical Journey*, Vol. 10, pp. 4-7.
- Mueals A., & Navarro E. (2015). *Learning strategies and academic achievement*. *Procedia Social and Behavioral sciences*, Vol. 165, pp. 217-221.
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence, achieving academic and career excellence*. II[^] Edition.
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1982). *An Evolutionary Theory of economic change*. England: Belknap Press.

- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. Disponibile in:
http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/developing_students_multiple_intelligences_.pdf.
- Nicholson, A. M. (2010). *Effects of text anxiety on student achievement (ACT) for college bound students*. Dissertation Abstracts International, Vol. 70, No. 7.
- Nissim, Y., Weissbluth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). *The Effect of a stimulating learning environment on pre-service teachers' motivation and 21st century skills*. Journal of Education and Learning; Vol. 5, No. 3. Pub: Canadian Center of Science and Education.
- Núñez Pereira, C., & Válcarcel, R. R. (2015). *Emozionario. Dimmi cosa senti*. Nord-Sud, 7^a Edizione.
- Nunez, N., Rojas-Libano, D. & Salas, C. E. (2020). *Exploring the Neuropsychology of Attention deployment*. Conference: International Neuropsychological Society Meeting. Affiliation: Universidad Diego Portales.
- Oludipe, B. (2009). *Influence of text anxiety on performance levels on numerical tasks of secondary school physics students*. Academic Leadership: Online Journal, No. 7, pp. 1-10.
- Ormrod, J. E. (2000). *Educational psychology*. Upper Saddle River, N. J: Prentice Hall.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). *Self-assessment: theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol. 11, No. 2, pp. 551–576.
- Pani, E., Biolcati R., & Sagliaschi, S. (2009). *Psicologia clinica e psicopatologia per l'educazione e la formazione*. Il Mulino.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). *Learning styles: concepts and evidence*. Psychological Science in the Public Interest, Vol. 9, No. 3, pp. 105–119.
- Payars, F., & Miller, M. D. (1994). *Role of Self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis*. Journal of Education Psychology, Vol. 86, No. 2, pp. 193-203.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2019). *La bussola delle emozioni*. Mondadori.

- Peng, W., Li, D., Jia, J., Wang, Y., & Sun, W. (2019). *School disconnectedness and adolescent internet addiction: mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence*. *Computers in Human Behaviour*, Vol. 98, pp. 111–121.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic Emotions in Student's Self-regulated learning and Achievement: A Program of qualitative and quantitative research*. In *Educational Psychologist*, Vol. 37, No. 2, pp. 91-106.
- Pekrun, R., & Stöber, J. (2004). *Advances in text anxiety research*. *Anxiety, Stress and Coping*, Vol. 17, No. 3, pp. 205-211.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). *Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 36, pp. 36-48.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education. Disponibile in: http://www.iaaed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf.
- Pirotta L., (2016). *Le teorie sulle emozioni*. Disponibile in: <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=teoria+dell%27appraisal+video&ie=UTF-8&oe=UTF8#fpstate=ive&vld=cid:d33f7d1d,vid:dk0XCVVCR6Y>
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni*, Il Mulino.
- Plutchik, R. (1983). *Emotions in early development, a psychoevolutionary approach*. In R. Plutchik, H. Kellerman, (a cura di), *Emotions in early development*, Academic Press, New York.
- Polli, E., Bersani, F. S., De rose, C., Liberati, D., Valeriani, G., Weisz, F., Colletti, C., Anastasia, A., & Bersani, G. (2012). *Facial Action Coding System (FACS): an instrument for the objective evaluation of facial expression and its potential applications to the study of schizophrenia*. *Rivista di Psichiatria*, Vol. 47, No. 2.
- Putwain, D. W. (2008). *Do examination stakes moderate the text-anxiety examination performance relationship?*. *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 2, pp.109-118.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). *The Relationship between text anxiety and academic achievement*. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 32, No. 2, pp. 63-74.
- Rezazadeh, M., & Tavakoli, M. (2009). *Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students*. *English Language Teaching*, Vol. 2, No. 4.

- Ricciari, P. (2021). *Lo sguardo: password delle nostre relazioni quotidiane. Comunicando s'impara*. Disponibile in: <https://www.paoline.it/blog/giovani/lo-sguardo-password-delle-nostre-relazioni-quotidiane.html>
- Rickinson B., & Rutherford, D. (1995). *Increasing undergraduate student retention rates*". British Journal of Guidance and Counselling, Vol. 23, pp. 161–171.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L., & Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytic approach*. In revision for publication in Review of Educational Research.
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg self-esteem scale (RSE): acceptance and commitment therapy*. Measur. Pack, Vol. 61, No. 52.
- Rosenberg, M. (1989). *Self-Concept Research: A Historical Overview*. Oxford University Press Vol. 68, No. 1, pp. 34-44.
- Rusu, C., Soitu, L., & Panaite, O. (2012). *The ideal teacher. Theoretical and investigative approach*. Procedia, Social and Behavioral Sciences.
- Saladino, V., & Verrastro, V. (2015). *Le competenze trasversali; Teorie e ambiti applicativi*. QUALE psicologia, Nuova Serie, Anno 3, Numero 5, Supplemento No. 2.
- Santospirito, S. (2022). *La teoria periferica delle emozioni di James-Lange*. Disponibile in: <https://www.passionepsicologia.org/la-teoria-periferica-delle-emozioni-di-james-lange>
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). *Peer models: Influence on children' self-efficacy and Achievement*". Journal of Educational Psychology, Vol. 77, pp. 313-322.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Seligman, M. E. (1972). *Learned helplessness*. Annual review of medicine, Vol.23, No.1, pp. 407-12.
- Semeraro, A., Vilella, S., & Ruffo, G. (2021). *PyPlutchik: Visualising and comparing emotion-annotated corpora*. PLoS ONE 16(9), source: Pubmed.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. A cura di Giampaolo Nicolais. Ed: Piccin-Nuova Libreria.

- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). *Impact of self-assessment by students on their learning*. International Journal of Applied and Basic Medical Research, Vol. 6, pp. 226–229.
- Shavelson, R. J., & Stanton, G. C. (1976). *Self-Concept: Validation of Construct Interpretations*. Review of Educational Research.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *Exploring school engagement of middle-class African American adolescents*. Youth Soc., Vol. 35, pp. 323–340.
- Steinmayr, R., B., & Spinath B. (2009). *The importance of motivation as a predictor of school achievement*. Learning and Individual Differences, Vol. 19, pp. 80–90.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou M. (2013). *The role of Teachers' Self- and collective-efficacy Beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school*. SciRes, Vol. 4., No. 3A, p. 269. Disponible in: <https://www.scirp.org/html/29237.html>
- Stern J. A., & Cassidy J. (2018). *Empathy from infancy to adolescence: an attachment perspective on the development of individual differences*. In Developmental Review.
- Tan, T. Y., Wachsmuth, L. S., & Tugade, M. M. (2021). *Chapitre 21: Gratitude et joie à l'école: l'impact des émotions positives dans l'éducation*. In Grand Manuel de Psychologie positive, pp. 403-412.
- Tariq, S., Khan, M., Afzal, S., Shahzad, S., Hamza, M., Khan, H., & Shaikh, S. (2016). *Association between academic learning strategies and annual examination results among medical students of King Edward medical university*. Annals of King Edward Medical University, Vol. 22, No. 2, pp. 124-134.
- Taylor, J. A., Krakauer, J. W., & Ivry, R. B. (2014). *Explicit and implicit contributions to learning in a sensorimotor adaptation task*. J Neurosci. Source: Pubmed.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research*. Review of Educational Research, Vol. 45, pp. 89-125.
- Tomar, S., & Jindal, A. (2014). *A study of effective learning strategies in relation to intelligence level across the science and arts academic streams of secondary level*. IOSR Journal of research and Method in Education, Vol. 4, No. 6, pp. 41-50.
- Trampe, D., Quoidbach, J., & Taquet, M. (2015). *Emotions in Everyday Life*. PLoS ONE, Vol. 10, No. 12.
- Twenge, J. M. (2000). *The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993*. Journal of Personality and social psychology, Vol. 79.

- Um, E. "R.", Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2011). *Emotional design in Multimedia learning*. Journal of Educational Psychology.
- Van Loon, M. H., & Roebbers, C. M. (2017). *Effects of feedback on self-evaluations and self-regulation in elementary school*. Applied Cognitive Psychology, Vol. 31, No. 5, pp. 508–519.
- Vasey, M. W., Crnic, K. A., & Carter, W. G. (1994). *Worry in childhood: A developmental perspective*. Cognitive Therapy and Research, 18.
- Vianello, R. (2004). *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta età senile*. Ed. Junior Bergamo.
- Vögel, S., & Schwabe, L. (2016). *Learning and memory under stress: Implications for the classroom*. Npj Science of learning.
- Watt Smith, T. (2017). *L'atlante delle emozioni umane. 156 emozioni che hai provato, che non sai di aver provato, che non proverai mai*. UTET, 1^a Edizione.
- Wei, P. (2018). *Differential brain mechanisms for processing distracting information in task relevant and -irrelevant dimensions in visual search*.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of Behavioral Science*. New York: Van Nostrand Company.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. 9th Ed., India: Pushp Print Services.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). *Measuring text anxiety in children: Scale development and internal construct validation*. Anxiety, Stress and Coping: An International Journal, Vol. 17, pp. 227-240.
- Yale Center for Emotional Intelligence. *Ruler, an evidence-based approach to social and emotional learning*. Disponibile in: http://www.rulerapproach.org/wpcontent/uploads/2019/04/RULER_Brochure.pdf
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). *Defining and measuring Academic success*. Practical assessment research and evaluation, Vol. 20.
- Zajacova, A., Scott, M., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). *Self-efficacy, stress and academic success in college*. Research in Higher Education, Vol. 46, No. 6, pp. 132-143.
- Zango, H. U., Kwalli, M., & Danlami A. (2010). *The characteristics of a good teacher and how to become one*. Chemsearch Journal 1(1), Publication of Chemical Society of Nigeria, Kano Chapter, pp. 48-51.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Poons, M. (1992). *Self -motivation for academic attainment. The role of self-efficacy belief and personal goals-setting*". American Educational Research Journal, Vol. 29, pp. 663-676.
- Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. American Educational Research Journal, Vol. 45, No. 1, pp.166–183.
- Zlotnik, G., & Vansintjan, A. (2019). *Memory: an extended definition*. Frontiers in Psychology, Sec. Cognition, Vol.10.
- Zheng Z., & Mustapha S. M. (2022). *A literature review on the academic achievement of college students*. Journal of Education and social sciences, Vol. 20, Issue 1.