



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in

Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**Aspetti emotivi e rendimento scolastico:
un'analisi su studenti universitari**

Relatrice

Chiar.ma Prof.ssa Melissa Scagnelli

Correlatrice

Chiar.ma Prof.ssa Francesca Santulli

Laureanda

Miriana Saracino

Matricola 855355

Anno Accademico

2022/2023

ai miei genitori

INDICE

ABSTRACT	8
ABSTRACT IN ITALIANO	9
INTRODUZIONE	10
1. IL SUCCESSO ACCADEMICO	
INTRODUZIONE.....	12
1.1 Definizione di successo accademico.....	12
1.2 L'adattamento accademico.....	14
1.3 Motivazione e successo accademico.....	16
1.4 L'autoregolazione dell'apprendimento.....	19
2. LA COMPONENTE EMOTIVA	
INTRODUZIONE.....	22
2.1 Le teorie delle emozioni.....	22
2.2 Emozione e cognizione nell'apprendimento.....	24
2.3 Le competenze trasversali.....	26
2.4 L'ansia da esame.....	28
2.4.1 Ansia da esame e successo accademico.....	30
2.5 Attribuzioni di successo e autoefficacia.....	32
2.5.1 Autoefficacia e successo accademico.....	35
2.6 L'immagine di sé.....	37
2.6.1 Immagine di sé e successo accademico.....	39
2.7 Le strategie di studio.....	40
2.7.1 Strategie di studio e successo accademico.....	42

3. VARIABILI EMOTIVE E SUCCESSO ACCADEMICO IN UN CAMPIONE DI STUDENTI

UNIVERSITARI

INTRODUZIONE.....	45
3.1 Domanda di ricerca.....	46
3.2 Disegno di ricerca.....	46
3.3 Popolazione di studio.....	46
3.4 Materiali.....	46
3.4.1 Questionario <i>Ansia da esame</i>	47
3.4.2 Questionario <i>Autovalutazione delle competenze</i>	47
3.4.3 Questionario <i>Immagine di sé</i>	48
3.4.4 Questionario <i>Autoefficacia</i>	48
3.4.5 Questionario <i>Strategie di studio (QSS)</i>	49
3.5 Risultati.....	50
3.5.1 <i>Indice di successo accademico (ISA)</i>	50
3.5.2 <i>Ansia da esame</i>	50
3.5.3 <i>Autovalutazione delle competenze</i>	53
3.5.4 <i>Immagine di sé</i>	54
3.5.5 <i>Autoefficacia</i>	55
3.5.6 <i>Strategie di studio (QSS)</i>	56
3.6 Analisi statistiche inferenziali.....	58
3.6.1 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive.....	58
3.6.2 Correlazione tra <i>Autoefficacia</i> e <i>Ansia da esame</i>	59
3.6.3 Correlazione tra <i>Autoefficacia</i> e <i>Autovalutazione</i>	60
3.6.4 Correlazione tra <i>Autovalutazione</i> e <i>Ansia da esame</i>	60
3.6.5 Correlazione tra <i>Autoefficacia</i> e <i>Immagine di sé</i>	61
3.6.6 Correlazione tra <i>Autovalutazione</i> e <i>Immagine di sé</i>	62
3.7 Discussione.....	62
3.7.1 Discussione risultati <i>Ansia da esame</i>	63
3.7.2 Discussione risultati <i>Autovalutazione delle competenze</i>	63
3.7.3 Discussione risultati <i>Immagine di sé</i>	65
3.7.4 Discussione risultati <i>Autoefficacia</i>	66
3.7.5 Discussione risultati <i>Strategie di studio</i>	67

3.8 Limiti metodologici dello studio e considerazioni per ricerche future.....	70
CONCLUSIONI.....	72
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	74
RINGRAZIAMENTI.....	82

ABSTRACT

This study aims to conduct a comprehensive analysis of variables influencing the academic success of a specific sample of university students, with a particular focus on emotional variables recognized as significant in this context. Numerous studies attest to a significant correlation between the emotional sphere and academic performance (Di Nuovo & Magnano, 2013; Pekrun et al., 2017; Camacho-Morles et al., 2021). Attention has been devoted to transversal skills, or "soft skills," including cognitive and emotional abilities that inevitably influence the learning process and academic performance. Specifically, the investigation focuses on test-anxiety, self-efficacy, attribution of causality, self-image, and perception of one's own skills, as well as cognitive and metacognitive strategies. The examined sample consists of 38 university students with normal reading abilities, divided into 20 females and 18 males, aged between 19 and 29 years. The administered questionnaires explore students' perceptions during exam situations, self-evaluation, and the adoption of study strategies. Academic success is assessed by multiplying earned credit points by the average grades. The emerged results will be critically presented and discussed, focusing on the potential correlation between academic success and the considered emotional components.

ABSTRACT IN ITALIANO

Il presente studio si propone di condurre un'analisi approfondita sulle variabili che incidono sul successo accademico di uno specifico campione di studenti universitari, con particolare attenzione alle variabili emotive, riconosciute quale elemento di rilievo in questo contesto. Numerose ricerche attestano l'esistenza di una correlazione significativa tra la sfera emotiva e il rendimento accademico (Di Nuovo & Magnano, 2013; Pekrun et al., 2017; Camacho-Morles et al., 2021). A tal fine, si è dedicata attenzione alle competenze trasversali, o "soft skills", comprendenti abilità cognitive ed emotive che inevitabilmente influenzano il processo di apprendimento e la performance accademica. In modo specifico, l'indagine verte sulla gestione dell'ansia da esame, l'autoefficacia, l'attribuzione di causalità, l'autoimmagine e la percezione delle proprie competenze, nonché sulle strategie cognitive e metacognitive. Il campione oggetto di esame è composto da 38 studenti universitari normolettori, suddivisi in 20 femmine e 18 maschi, con un'età compresa tra 19 e 29 anni. I questionari somministrati indagano le percezioni degli studenti durante situazioni di esame, la loro autovalutazione e l'adozione di strategie di studio. Il successo accademico è valutato attraverso la moltiplicazione dei crediti formativi conseguiti per la media dei voti. I risultati emersi saranno presentati e discussi in modo critico, focalizzandosi sulla possibile correlazione tra il successo accademico e le componenti emotive considerate.

INTRODUZIONE

Le emozioni che ciascuno studente sperimenta in ambito accademico che effetto possono avere sull'apprendimento e sul rendimento scolastico? Il successo o l'insuccesso universitario è condizionato dalla dimensione affettiva? Le variabili emotive, autovalutative e strategiche sono causa, conseguenza, o in relazione reciproca tra loro rispetto al successo accademico?

Questo studio cerca di esplorare se esiste una correlazione tra il successo accademico degli studenti e alcune variabili emotive, indagando l'ansia da esame, l'autoefficacia, l'immagine di sé e delle competenze e le strategie di studio.

Numerosi studi (Di Nuovo & Magnano, 2013; Pekrun et al., 2017; Camacho-Morles et al., 2021) si sono occupati di approfondire e spiegare l'interconnessione e l'interazione delle esperienze emotive degli studenti con le dinamiche accademiche, mostrando evidenze dell'effettivo impatto emotivo sul rendimento accademico, e considerando i molteplici fattori che influenzano il percorso formativo ed il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Oltre alle manifestazioni emotive, anche le risposte fisiologiche, i fattori ambientali, sociali, e culturali sono coinvolti nel definire l'intero assetto emotivo. Di questo abbiamo evidenza, ad esempio, nei numerosi studi sull'ansia da esame (Dawood et al., 2016; Bonaccio et al., 2012; Rana & Mahmood, 2010; Cassady & Johnson, 2002; Moadeli & Ghazanfari-Hesamabadi, 2005; DordiNejad et al., 2011), che provoca non solo emozioni negative quali apprensione, preoccupazione, o difficoltà di concentrazione, ma anche risposte fisiologiche negative quali aumento del battito cardiaco, sudorazione o tremori; inoltre, contesti sociali di competizione o di pressione possono accentuare la percezione del disturbo. Anche le variabili autovalutative e strategiche hanno un'influenza nel processo di apprendimento e nel rendimento accademico (Di Nuovo & Magnano, 2013; Chevalier et al., 2015; Moè et al., 2001; Zimmerman, 2000), in quanto le prime determinano la percezione di noi stessi, in relazione alle nostre capacità e competenze, mentre le seconde regolano i nostri processi di acquisizione attraverso le abilità metacognitive, quali controllo o uso di strategie.

Lo scopo di questo studio è quindi quello di indagare se e in quale modo queste variabili condizionano gli studenti universitari e se sono realmente responsabili del successo o dell'insuccesso accademico. Inoltre, approfondire la comprensione di queste dinamiche potrebbe permettere di delineare strategie di intervento per supportare gli studenti emotivamente e riflettere sulla creazione di ambienti accademici più sensibili alle dimensioni emotive.

Il presente studio ha raccolto un campione di 38 studenti universitari normolettori, e ha indagato la correlazione tra successo accademico e variabili emotive attraverso l'uso di questionari mirati, esplorando le percezioni degli studenti durante situazioni di esame, la loro autovalutazione e l'adozione di strategie di studio.

La tesi si compone di tre capitoli. Il primo capitolo fornisce una panoramica su cosa si intende per successo accademico e su alcune variabili ambientali e individuali che possono condizionarlo, quali l'adattamento accademico, la motivazione e l'autoregolazione dell'apprendimento.

Il secondo capitolo offre una breve introduzione alle teorie delle emozioni, sottolineando la rilevanza dell'interazione tra emozione e cognizione nel contesto dell'apprendimento. Si mette in luce come le emozioni influenzino sia gli aspetti cognitivi, come l'attenzione e la memoria, che gli aspetti metacognitivi, incluse le competenze trasversali, come evidenziato da Di Nuovo & Magnano (2013). In seguito, vengono dettagliatamente esaminate ciascuna delle variabili oggetto di indagine in questa ricerca: competenze trasversali, ansia da esame, attribuzioni di successo e autoefficacia, immagine di sé, e strategie di studio. In aggiunta, vengono presentati studi precedenti che hanno indagato la possibile correlazione di ciascuna variabile con il successo accademico.

Il terzo capitolo descrive e presenta l'intera ricerca condotta su un campione di studenti universitari. Si rendono noti la domanda di ricerca, il disegno di ricerca, la popolazione di studio coinvolta, i materiali utilizzati per la raccolta dati, e i software utilizzati per l'analisi. Successivamente si presentano le analisi statistiche descrittive, le quali mostrano i risultati ottenuti dall'analisi dei dati e si confrontano con i valori medi della popolazione normativa; in seguito, si presentano le analisi statistiche inferenziali, le quali mostrano le correlazioni indagate tra il successo accademico e le variabili emotive e, infine, le correlazioni indagate tra le variabili emotive stesse. L'ultima parte del capitolo presenta la discussione dei risultati emersi e i limiti metodologici del presente studio, insieme a possibili spunti per ricerche future.

1. IL SUCCESSO ACCADEMICO

INTRODUZIONE

Il primo capitolo si propone di esplorare il concetto di successo accademico, andando oltre la mera valutazione dei voti per considerare una prospettiva più ampia. Il successo accademico si rivela essere influenzato da variabili individuali, contesti familiari, culturali ed ambientali, tra cui la soddisfazione personale, la motivazione accademica, l'autoregolazione dell'apprendimento e l'integrazione sociale.

1.1 Definizione di successo accademico

Il concetto di 'successo accademico' è una tematica complessa che va oltre una semplice valutazione oggettiva basata sui voti. Il termine 'successo' deriva dal latino *successus* – *us* "avvenimento, buon esito", e da 'succedere', assumendo il significato di "avvenire" e "riuscire, avere buon esito"¹. L'attributo 'accademico' chiarifica il contesto specifico a cui fa riferimento il tipo di successo, in questo caso a quello educativo e di formazione universitaria (Goegan et al., 2020).

Definire che cosa sia realmente il successo accademico risulta essere molto difficile e fuorviante in ambito educativo poiché riflette ed è influenzato da numerosi aspetti e variabili soggettive. Nel corso di numerosi studi ed in ricerca empirica generalmente si attribuisce il successo accademico al raggiungimento di risultati positivi in ambiente accademico, il quale potrebbe essere attribuito ad esempio alla media di voti, definita GPA *grade point averages*, la quale comporta un significativo limite in quanto indicatore oggettivo della performance accademica (Goegan et al., 2020). La letteratura (York et al., 2015) suggerisce che il successo accademico non può essere definito unicamente in base ai voti ottenuti o ai risultati oggettivi, ma dipende invece da una serie di fattori che contribuiscono alla realizzazione personale e alla soddisfazione degli studenti.

Ci si interroga sul significato intrinseco del successo e dell'ampia gamma di variabili che incidono su di esso, che possono variare in termini qualitativi e quantitativi a seconda di background personale, obiettivi, prospettive, e differenti attribuzioni di significato.

York, Gibson & Rankin (2015) hanno identificato sei componenti chiave del successo accademico identificando quali potrebbero essere i fattori principali che ne guidano e ne stimolano il raggiungimento: rendimento accademico, soddisfazione, acquisizione di abilità e competenze,

¹ www.treccani.it

persistenza, raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e successo professionale o “prestazioni post-laurea” (York et al., 2015).

Principalmente, l’indicatore del rendimento accademico è identificato dai voti, e dalla media dei risultati ottenuti, ma è una componente limitante in quanto non sempre rappresenta l’acquisizione reale di abilità e competenze. York e colleghi, infatti, distinguono il rendimento accademico, che rappresenta l’abilità degli studenti e la capacità di soddisfare i criteri di prestazione (performance), dal raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e dall’ acquisizione di abilità e competenze: il rendimento accademico dovrebbe essere il risultato dell’apprendimento (York et al., 2015).

Inoltre, identificano componenti rilevanti nel successo accademico anche la soddisfazione, la persistenza ed il successo professionale, i quali svolgono un ruolo determinante sul rendimento accademico poiché determinano i processi motivazionali di ciascuno studente, che a loro volta influiscono sull’apprendimento. La soddisfazione è un risultato che riflette la percezione di idoneità accademica, e la persistenza si riferisce alla capacità degli studenti di progredire con costanza nel loro percorso; il successo professionale è considerato parte del successo accademico in quanto rappresenta la realizzazione e l’applicazione pratica delle conoscenze, competenze e abilità acquisite durante il percorso accademico (York et al., 2015).

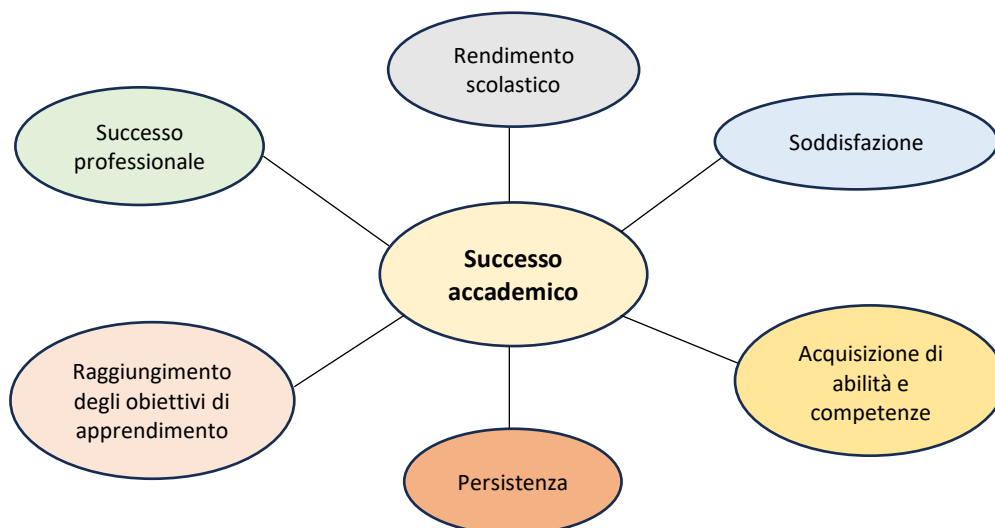


Figura 1.1 Modello concettuale del successo accademico di York, Gibson e Rankin (2015)

La definizione di successo accademico cambia in relazione alla prospettiva che si assume quando si cerca di identificarne il significato. Uno studente potrebbe definire il successo come l’insieme dei risultati raggiunti, indipendentemente dal risultato, al contrario un altro studente potrebbe non

sentirsi completamente soddisfatto se il risultato non riflette ciò che si era prefissato di raggiungere. La soddisfazione, come il raggiungimento dei propri obiettivi, sono strettamente connessi all'individualità, alla personalità e alla prospettiva soggettiva di chi li raggiunge (Biasi et al., 2017).

Un insegnante potrebbe assumere una prospettiva a sua volta differente, considerando il successo come un tema standardizzato, strettamente connesso all'acquisizione di determinate conoscenze di uno specifico corso di laurea e alla performance effettiva di ciò che si ha acquisito. Ma anche l'esito della performance potrebbe suggerire ulteriori errori di valutazione, se si analizza da una prospettiva più ampia e non solamente scolastica. La performance, infatti, potrebbe riferirsi anche alla capacità di traslare le proprie conoscenze in una ipotetica realtà, in un futuro prossimo, oppure nella propria carriera personale (Goegan et al., 2020).

A tali propositi, è importante tenere in considerazione le caratteristiche demografiche, il background familiare e accademico, l'esperienza, la cultura, l'ambiente, i valori e le credenze, le attitudini, le abilità e le conoscenze, e in generale tutti quegli aspetti che possono influire individualmente nell'approccio accademico (Goegan et al., 2020).

1.2 L'adattamento accademico

L'adattamento accademico riveste un ruolo fondamentale nel determinare il successo degli studenti all'interno dell'ambiente educativo. La capacità di adeguarsi alle sfide accademiche, comprendere le metodologie di studio e interagire in modo efficace con il contesto accademico sono fattori che influenzano positivamente il percorso di apprendimento. L'adattamento accademico non riguarda solo la competenza nelle materie di studio, ma coinvolge anche abilità trasversali come la gestione del tempo, la partecipazione attiva alle lezioni e la capacità di integrarsi nell'ambiente. Gli studenti che riescono a integrarsi con successo nel contesto accademico tendono a mostrare una maggiore motivazione, un miglior rendimento e una maggiore soddisfazione nell'esperienza di apprendimento, fattori che contribuiscono in modo significativo al loro successo nel percorso accademico (Floris, 2023). Pertanto, per adattamento accademico si intende la relazione tra l'individuo, in questo caso lo studente, e l'istituzione di riferimento. Il tipo di relazione che si instaura tra questi due elementi prende anche il nome di integrazione, ovvero si costruisce attraverso l'interazione sociale e accademica tra le caratteristiche dello studente e le richieste dell'ambiente universitario (Floris, 2023).

I fattori individuali di ciascuno studente appartengono ad un set di attributi 'pre-universitari' che variano in base al contesto di appartenenza e di origine, al background scolastico e alle

caratteristiche e competenze personali in possesso. Il modello sociale di Tinto (1997) analizza l'importanza dell'integrazione sociale e accademica nel contrastare il fenomeno dell'abbandono universitario: l'adattamento accademico, infatti, rappresenta la capacità di integrarsi nell'ambiente istituzionale e di interagire efficacemente con l'istituzione. Nel corso dei suoi studi Tinto (1997) considera l'ambiente classe come principale contesto per la promozione dell'apprendimento, dell'interazione e del coinvolgimento degli studenti. La classe, intesa sia come luogo fisico che sociale, può influenzare significativamente sia l'integrazione accademica che la persistenza degli studenti nel completare il corso di studi. L'adattamento accademico, o integrazione accademica, condiziona l'apprendimento e la qualità degli sforzi degli studenti, stabilendo una relazione di fiducia tra studente ed istituzione. Secondo Endo & Harpel (1982), gli studenti che presentano un alto livello di integrazione con i loro compagni e con l'istituzione tendono ad ottenere risultati di apprendimento più elevati durante il corso degli studi. Numerosi studi confermano che il livello di adattamento universitario è correlato in modo significativo al rendimento effettivo e all'impegno degli studenti nel perseguire i propri obiettivi (Floris, 2023).

Per comprendere a fondo quali variabili influenzino positivamente il rendimento accademico è necessario far riferimento non solo all'esperienza singola dello studente nella classe, quindi al bagaglio di competenze o risorse personali, ma anche alle esperienze condivise che si instaurano all'interno di essa. Uno dei fattori più influenti nel successo accademico è il senso di autoefficacia degli studenti, ovvero la percezione individuale riguardo le proprie capacità personali. Bandura (2000) afferma infatti che "agire in base a una valutazione accurata delle capacità personali aumenta le prospettive di successo" (Autoefficacia Teoria e applicazioni, p. 97). Nel corso dei suoi studi Bandura (2000) distingue i concetti di autoefficacia e autostima in quanto il primo riguarda strettamente il giudizio delle capacità personali, mentre il secondo si riferisce ai giudizi di valore personale. I due concetti non sono intercambiabili poiché il fatto che una persona si senta completamente inefficace in una qualsiasi attività non necessariamente ne consegue una perdita di autostima, viceversa si può risultare efficaci nel raggiungere un obiettivo ma non avere ugualmente un'autostima elevata. Bandura (2000) considera il contesto scolastico un'agenzia per sviluppare l'autoefficacia in quanto principale luogo in cui le capacità cognitive vengono coltivate e consolidate. Per questo motivo il contesto sociale ed il confronto con i propri pari e con gli insegnanti risultano determinanti dai primi anni del periodo formativo nella costruzione dell'autoefficacia, e modella nel tempo positivamente o negativamente la percezione delle proprie capacità.

La struttura della classe costruita attraverso il confronto sociale influisce sulla percezione delle capacità cognitive e di valutazione positiva di sé stessi, favorendo di conseguenza un alto livello di motivazione, il successo scolastico e lo sviluppo dell'interesse (Bandura e Schunk, 1981). Ridefinire l'apprendimento come esperienza condivisa piuttosto che individualistica o competitiva porterebbe maggiori benefici nel successo accademico e il raggiungimento di livelli di prestazione più elevati, come dimostra l'esperienza del 'cooperative learning' in cui ciascuno studente acquisisce conoscenza attraverso un attivo coinvolgimento e l'apprendimento del gruppo dipende dall'apprendimento del singolo (Tinto, 1997).

1.3 Motivazione e successo accademico

La motivazione accademica è un aspetto critico nel contesto dell'apprendimento e può avere un impatto significativo sul successo accademico degli studenti. Questo concetto riflette il desiderio, la curiosità e la volontà di un individuo nell'impegnarsi nell'apprendimento e nel raggiungimento degli obiettivi accademici. La motivazione accademica è la forza trainante che spinge gli studenti a studiare con dedizione, a perseverare nelle sfide e a cercare l'eccellenza nei loro percorsi educativi (Biasi et al, 2017).

Si distingue motivazione intrinseca da motivazione estrinseca. La motivazione intrinseca in ambito accademico è il tipo di motivazione che deriva da una spinta interna e da un proprio volere. Gli studenti intrinsecamente motivati si impegnano nello studio non solo per ottenere buoni voti o soddisfare esigenze esterne, ma perché trovano un significato personale e un piacere intrinseco nell'atto di apprendere. Questo tipo di motivazione è profondamente correlato alla curiosità intellettuale e al desiderio di comprendere il mondo che ci circonda. Gli studenti intrinsecamente motivati spesso cercano di capire i concetti in profondità e sono guidati dalla soddisfazione personale che deriva dalla crescita e dal successo accademico (Bandura & Schunk, 1981).

La motivazione intrinseca è un potente motore per il successo accademico, poiché promuove l'autoapprendimento e contribuisce in modo significativo alla soddisfazione personale. Questa forma di motivazione, come indicato da Bandura (2000), è intrinsecamente legata allo sviluppo dell'autoefficacia, cioè la fiducia in sé stessi e nella propria capacità di affrontare le sfide. In altre parole, quando si è intrinsecamente motivati, si è più propensi a sviluppare una fiducia crescente nella propria capacità di padroneggiare nuove conoscenze e competenze, il che a sua volta aumenta il rendimento accademico e la gratificazione derivante dall'apprendimento.

D'altro canto, la motivazione estrinseca coinvolge l'impegno nello studio con l'obiettivo di ottenere una ricompensa esterna o di evitare una punizione (Ayub, 2010). Ad esempio, uno studente potrebbe studiare per ottenere buoni voti e ricevere elogi dai genitori o insegnanti, o per evitare una sanzione in caso di cattivi risultati. La motivazione estrinseca può essere efficace nel breve termine, ma può avere effetti negativi sulla motivazione intrinseca se diventa la principale fonte di incentivo. Tuttavia, in un contesto educativo, è importante riconoscere che una certa quantità di motivazione estrinseca può essere necessaria per mantenere uno studente sul cammino dell'apprendimento.

È interessante notare che la letteratura (Ayub, 2010) ha evidenziato differenze di genere nella motivazione accademica. Secondo Ayub (2010), i ragazzi tendono ad assumere un orientamento motivazionale più estrinseco, concentrandosi spesso su obiettivi esterni come buoni voti o riconoscimento sociale. D'altra parte, le ragazze mostrano una maggiore inclinazione verso la motivazione intrinseca, mettendo un'enfasi maggiore sulla soddisfazione personale derivante dal processo di apprendimento stesso (Ayub, 2010). Queste differenze di genere possono essere influenzate da molteplici fattori culturali, sociali ed educativi e sottolineano l'importanza di adottare strategie di insegnamento e motivazione che tengano conto delle singole esigenze e preferenze degli studenti.

La tendenza ad assumere un atteggiamento più o meno motivato deriva anche dall'intensità e della priorità dei bisogni individuali. La teoria della motivazione di Maslow, sviluppata nel 1954, fornisce un quadro utile per comprendere come i bisogni umani influenzino la motivazione ed il comportamento. Maslow ha delineato un modello motivazionale dello sviluppo umano basato su una gerarchia di bisogni, identificando una teoria secondo la quale "la spinta motivazionale a sperimentare con successo le proprie capacità è anche relativa al grado di soddisfacimento dei bisogni" (Di Nuovo & Magnano, 2013).

La gerarchia dei bisogni di Maslow (1954) è organizzata in cinque livelli disposti a forma di piramide:



Fig. 1.2 Piramide dei bisogni di Maslow (1954)

La classificazione dei bisogni di Maslow è il tentativo di classificare i bisogni umani in modo progressivo a seconda della loro intensità, i quali spingono i comportamenti di un individuo in un determinato momento. I bisogni fisiologici sono i bisogni di sopravvivenza, seguiti dai bisogni di sicurezza nei quali rientrano la ricerca di contatto e protezione, e dai bisogni di affetto. Al livello più alto del continuum vi sono i bisogni di stima e di autorealizzazione, i quali contribuiscono alla realizzazione e al soddisfacimento degli obiettivi individuali. Maslow parla di gerarchia dei bisogni poiché ha osservato che la soddisfazione dei bisogni più fondamentali è un prerequisito per poter perseguire con successo quelli di livello superiore, inclusi i "bisogni di autorealizzazione" che rappresentano i più alti obiettivi personali di una persona. In altre parole, il mancato soddisfacimento dei bisogni più elementari può ostacolare o rendere impossibile la ricerca e il raggiungimento dei bisogni di ordine superiore, che sono legati all'autorealizzazione (Maslow, 1954).

Freitas e colleghi (2011) fanno riferimento alla struttura gerarchica dei bisogni di Maslow per andare ad indagare i fattori salienti che facilitano o ostacolano la performance accademica di successo di un campione di studenti di infermieristica. Dallo studio emerge che le ragazze, rispetto ai ragazzi, sono più inclini a creare gruppi di studio, partecipare ad associazioni e adottare strategie di apprendimento di gruppo, mostrando una maggiore propensione a soddisfare i bisogni di sicurezza, come la ricerca di contatto e protezione; questo fenomeno potrebbe avere un impatto positivo sulla motivazione e sulle prestazioni accademiche.

Inoltre, lo studio mette in evidenza come livelli elevati di stress dovuto a condizioni personali o ambientali possano influenzare negativamente la motivazione. A tale proposito, l'autore suggerisce la creazione di servizi di supporto psicologico per contribuire a soddisfare i bisogni di sicurezza e affetto degli studenti in difficoltà, incentivando e promuovendo la motivazione ed il raggiungimento del successo accademico (Freitas & Leonard, 2011).

I fattori motivazionali sono complessi e influenzati da una vasta gamma di variabili, molte delle quali possono essere legate a condizioni personali, contesti familiari, situazioni socioeconomiche e fattori psicologici. Pertanto, è essenziale condurre un'analisi dettagliata delle situazioni specifiche, identificando i bisogni sottostanti e le possibili cause di demotivazione. Solo comprendendo appieno queste variabili è possibile sviluppare strategie mirate per stimolare e favorire il raggiungimento degli obiettivi individuali.

1.4 L'autoregolazione dell'apprendimento

L'autoregolazione cognitiva dell'apprendimento è un tipo di approccio guidato dalla metacognizione, ovvero la capacità di riflettere su come si apprende e sui propri stati mentali; per metacognizione si intende anche la consapevolezza e il controllo che una persona ha dei propri processi cognitivi (Brown, 1984).

L'autoregolazione fa riferimento quindi alla capacità di gestire, monitorare e regolare il proprio processo di apprendimento attraverso l'autoriflessione e l'autoconoscenza. Man mano che gli studenti progrediscono nella loro istruzione dovrebbero sviluppare atteggiamenti sempre più autodiretti nell'apprendimento, come la pianificazione individuale delle attività, la gestione adeguata del tempo, e l'adattamento di strategie di studio in base alle esigenze (Brown, 1984).

Bandura (2000) osserva come l'autoregolazione nell'acquisizione di contenuti svolga un ruolo chiave nell'ottimizzare il processo di apprendimento; egli sottolinea che il possesso di conoscenze da solo non è sufficiente se non integrato dall'applicazione di strategie metacognitive. Gli studiosi che si occupano della metacognizione hanno esaminato le pratiche relative all'autoregolazione concentrandosi su aspetti quali la selezione di strategie idonee, la valutazione della propria comprensione e del proprio livello di conoscenza, ed il riconoscimento dell'efficacia delle strategie cognitive (Brown, 1984). Bandura (2000), a tal proposito, afferma anche che: "(...) l'apprendimento autodiretto ha bisogno di motivazione tanto quanto di strategie cognitive e metacognitive. La motivazione è un costrutto generale che comprende un sistema di meccanismi autoregolativi" (Bandura, 2000, p.317).

Zimmerman & Martinez-Pons (1986; 1988) in uno studio sull'uso di strategie dell'apprendimento autoregolato hanno osservato che gli studenti con maggiore successo accademico fanno un maggior uso delle strategie di autoregolazione. Queste ultime, infatti, permettono un apprendimento più profondo e trasferibile a situazioni differenti, poiché non vi è una mera memorizzazione meccanica dei contenuti. Le strategie metacognitive e l'autoregolazione consapevole aiutano quindi lo studente a sviluppare dei processi di apprendimento rivolti alla consapevolezza rispetto a ciò che fa, perché lo fa, quando è opportuno farlo e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo è importante perché permette di ottimizzare le proprie capacità, guidandosi consapevolmente nella valutazione, ed eventualmente modificando e adattando i propri processi cognitivi rispetto all'apprendimento.

La gestione dell'attività di apprendimento è un processo dinamico che richiede un impegno costante per sviluppare e mantenere abilità cognitive elevate. Queste abilità non possono essere acquisite in modo isolato ma necessitano di essere coltivate attraverso l'esperienza ripetuta. La chiave per il successo nell'apprendimento e nello sviluppo di abilità metacognitive risiede nell'applicazione continua delle conoscenze e delle abilità in diversi contesti, a tale proposito si osserva che ripetuti successi nel superare ostacoli e nell'applicare le proprie competenze aumentano la fiducia in sé stessi e rafforzano la capacità di adattarsi a nuove situazioni (Bandura, 2000).

Non è sufficiente, quindi, acquisire semplicemente conoscenze teoriche, ma è fondamentale tradurle in azioni pratiche attraverso una pianificazione attenta e una buona gestione e organizzazione delle risorse. Inoltre, le credenze di efficacia (autoefficacia) influenzano il rendimento accademico in quanto riflettono la convinzione di saper gestire e adattarsi efficacemente al processo di apprendimento: ad elevate convinzioni di autoefficacia si correlano positivamente una maggiore motivazione, un apprezzamento più positivo delle attività e una performance accademica superiore. Quando gli studenti credono di essere in grado di gestire il proprio apprendimento e di soddisfare le aspettative delle attività accademiche, sono più propensi a impegnarsi nello studio e a raggiungere risultati positivi (Biasi et al., 2017).

Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) in uno studio esaminano, in un gruppo di studenti di scuola superiore, gli effetti sia dell'autoefficacia che dell'autoregolazione: emerge che essi siano fattori distinti, possono coesistere ma non sempre si manifestano congiuntamente, però sicuramente si influenzano in modo reciproco. Buone capacità di autoregolazione non coincidono necessariamente ad alti livelli di autoefficacia: mentre la capacità di autoregolazione permette di

controllare i processi di apprendimento, l'autoefficacia è fondamentale per mantenere tale controllo e perseguire con determinazione gli obiettivi, oltre a regolare la motivazione personale.

Immaginiamo che uno studente potrebbe avere una percezione negativa delle sue abilità (bassa autoefficacia) ma dimostrare eccellente autoregolazione. Questo studente potrebbe essere molto diligente nel pianificare e organizzare il proprio lavoro, evitando distrazioni e mantenendo un alto livello di concentrazione. Nonostante dubiti delle sue capacità, la sua capacità di autoregolazione potrebbe consentirgli di raggiungere risultati soddisfacenti nello studio. In contrasto, un altro studente che ha una forte convinzione nelle sue capacità (alta autoefficacia) ma tende a procrastinare spesso, non riesce a pianificare adeguatamente i compiti e spesso si distrae durante lo studio. Nonostante creda di essere in grado di svolgere con successo un compito, la sua mancanza di autoregolazione potrebbe portarlo a ottenere risultati scadenti a causa di cattive abitudini di studio. In un terzo caso uno studente potrebbe avere sia una forte convinzione nelle sue abilità (alta autoefficacia) che abilità di autoregolazione ben sviluppate. Questo studente potrebbe essere altamente motivato a fissare obiettivi ambiziosi, pianificare il proprio lavoro in modo efficiente e rimanere concentrato durante lo studio. Di conseguenza, questo studente potrebbe ottenere risultati eccezionali e dimostrare un alto livello di autoregolazione. Zimmerman e colleghi (1992) evidenziano quindi l'importante interazione tra autoefficacia e autoregolazione nel contesto dell'apprendimento e del successo accademico. I risultati mostrano che questi fattori sono distinti ma collegati in modo significativo: un individuo può avere una bassa autoefficacia ma dimostrare eccellente autoregolazione, consentendogli di raggiungere risultati positivi grazie a una pianificazione accurata e alla capacità di concentrarsi. Allo stesso modo, un alto livello di autoefficacia potrebbe non tradursi automaticamente in un comportamento di studio efficace, se non è accompagnato da adeguate capacità di autoregolazione. È interessante notare che sarebbe importante sviluppare entrambi gli aspetti per favorire un apprendimento produttivo e duraturo.

2. LA COMPONENTE EMOTIVA

INTRODUZIONE

Il secondo capitolo offre una breve introduzione alle teorie delle emozioni, evidenziando l'importanza dell'interazione tra emozione e cognizione nell'apprendimento, con le emozioni che influenzano gli aspetti cognitivi come l'attenzione e la memoria e gli aspetti metacognitivi come le competenze trasversali (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Vengono esaminate alcune variabili emotive significative, quali *ansia da esame*, *attribuzioni di successo e autoefficacia*, *immagine di sé*, e *strategie di studio*, che possono influenzare il successo accademico. Inoltre, per ciascuna di esse, viene fornita una panoramica di precedenti studi che hanno indagato la relazione tra capitale psicologico e raggiungimento degli obiettivi accademici.

2.1 Le teorie delle emozioni

Molti studiosi si sono occupati di definire l'origine, la natura ed il ruolo delle emozioni nella vita umana (Darwin, 1872; James, 1884; Lange, 1885; Cannon, 1927; Bard, 1928). Questa vasta area di studio coinvolge diverse prospettive, tra cui approcci fisiologici, cognitivi e sociali. Nel tempo, vari teorici hanno sviluppato modelli e spiegazioni per comprendere come e perché le emozioni si manifestano, offrendo informazioni preziose sul legame tra mente e corpo, sulle risposte agli stimoli ambientali e sul significato evolutivo di questi stati emotivi. In questa panoramica, esploreremo alcune delle principali teorie delle emozioni e come contribuiscono alla nostra comprensione delle esperienze emotive umane.

Secondo Darwin (1872), le manifestazioni emotive sono residui di risposte che un tempo erano funzionali al processo evolutivo, nonché risposte adattive della mente alle pressioni esterne, finalizzate alla sopravvivenza e all'adattamento. Ad esempio, il riso umano potrebbe essere visto come un residuo di un comportamento di avvertimento o minaccia presente in animali, come il ringhio, che veniva utilizzato per prepararsi a situazioni di attacco. Nel contesto evolutivo, le risposte emozionali avrebbero avuto un ruolo chiave nel garantire la sopravvivenza dell'individuo (Darwin, 1872).

Tra le teorie neurofisiologiche delle emozioni troviamo la teoria di James-Lange (di William James e Carl Lange) del 1884 e la teoria centrale di Cannon-Bard (di Walter Cannon e Philip Bard) del 1927 (Cannon, 1927; Cannon, 1931; Bard, 1928). La principale differenza tra le due teorie riguarda la relazione causa-effetto tra la risposta fisiologica e l'emozione: James-Lange sosteneva

che la risposta fisiologica è la causa diretta dell'emozione, mentre Cannon-Bard sosteneva che entrambe si verificano simultaneamente e indipendentemente (James, 1884; Lange, 1885; Cannon, 1927; Bard, 1928).

La teoria di James-Lange (James, 1884; James, 1894; Lange, 1885) argomentava che le emozioni fossero il risultato della percezione dei cambiamenti corporei che avvengono quando una persona è esposta a uno stimolo specifico o si trova in una situazione particolare. In questo contesto, egli sosteneva che le emozioni non potessero manifestarsi senza che vi fosse la produzione o la percezione di tali cambiamenti, che erano principalmente connessi al sistema nervoso simpatico. Un evento stimolante quindi (per esempio, un pericolo) provoca una reazione fisica nel corpo (ad esempio, aumento del battito cardiaco o tremori), e questa risposta fisica viene percepita dal cervello, che genera l'emozione corrispondente (paura); la manifestazione emotiva, in questo caso la paura, è il risultato della risposta fisiologica (James, 1884; James, 1894; Lange, 1885).

La teoria centrale di Cannon-Bard (Cannon, 1927; Cannon, 1931; Bard, 1928), invece, sosteneva che le emozioni e le risposte fisiologiche si verificano contemporaneamente, ma indipendentemente l'una dall'altra; entrambe le reazioni (fisiologica ed emotiva) sono il risultato di una risposta generale del sistema nervoso. Tuttavia, un evento stimolante attiva simultaneamente il sistema nervoso centrale, che provoca sia la risposta fisiologica (ad esempio, aumento del battito cardiaco) che l'emozione (ad esempio, paura) (Cannon, 1927; Cannon, 1931; Bard, 1928; Dror, 2014).

La teoria della valutazione cognitiva delle emozioni di Magda B. Arnold (1960; 1968), conosciuta anche come "teoria dell'input *appraisal*", rientra tra le teorie cognitive delle emozioni, ed è stata ampiamente accettata nelle scienze dell'educazione e nell'insegnamento. Secondo Arnold (1960; 1968) le emozioni sono controllate da un giudizio razionale, definito *appraisal* o *valutazione*, che permette di definire se un evento è benefico o dannoso; successivamente, questa valutazione porta alla formazione di un sentimento positivo o negativo, e ad un'azione di attrazione o avversione verso l'oggetto o la situazione. La sequenza è quindi: stimolo/percezione (*input*) – valutazione (*appraisal*) – emozione (*arousal*) – azione. Si osserva che affinché uno stimolo produca sentimento emotivo, il cervello ne deve prima valutare l'importanza (cosciente processo di valutazione), e successivamente la valutazione porterà a certe tendenze all'azione (Arnold, 1960; 1968; Balboni, 2013).



Fig. 2.1 Teoria dell'input appraisal di Magda B. Arnold (1960; 1968)

Arnold (1960; 1968) identifica i seguenti aspetti nella valutazione emotiva: *differenza tra percezione e valutazione*, ove la percezione di un oggetto implica il riconoscimento delle sue caratteristiche fisiche, mentre la valutazione consiste nel relazionare l'oggetto a sé stessi e classificarlo come piacevole o spiacevole; *immediatezza della valutazione emotiva*, ove la valutazione emotiva va oltre la semplice categorizzazione come piacevole o spiacevole, ma comporta anche giudizi immediati, automatici, diretti e non riflessivi sulla situazione o sull'oggetto; *tendenza all'azione*, ove la valutazione emotiva di un oggetto o di una situazione genera una propensione all'azione, connessa a cambiamenti fisici e in grado di condurre a comportamenti concreti - ad esempio quando una persona si trova in una situazione di gioia intensa, come ricevere una sorpresa gradita, oltre alle sensazioni fisiologiche di eccitazione, come il battito accelerato del cuore e il sorriso sul volto, potrebbe essere spinta a compiere azioni spontanee, come abbracciare qualcuno o saltellare di gioia -. Quest'ultimo tipo di valutazione emotiva influenza quindi il nostro comportamento, poiché tendiamo ad avvicinarci emotivamente o fisicamente a ciò che percepiamo come piacevole, mentre ci allontaniamo da ciò che consideriamo spiacevole (Arnold, 1960; 1968).

2.2 Emozione e cognizione nell'apprendimento

Le ricerche condotte (Chung et al., 2019; Tan et al., 2021) sul ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento portano ad ipotizzare che l'interazione tra emozione e cognizione abbia un profondo impatto sull'apprendimento, la percezione ed il pensiero (Balboni, 2013; Visconti, 2019). Questo connubio tra mente ed emozioni rivela una rete intricata di reciproche influenze, dove entrambi i processi giocano un ruolo attivo nella definizione del nostro mondo interiore. I processi cognitivi, dunque, svolgono un ruolo centrale nell'orientare le emozioni: l'interpretazione di stimoli esterni è mediata dalla nostra cognizione, e questa interpretazione può scatenare una vasta gamma di risposte emotive. Ad esempio, una persona che interpreta un evento come minaccioso può sperimentare paura, mentre un'altra che lo interpreta come una sfida potrebbe sperimentare eccitazione (Visconti, 2019).

Si può affermare quindi che le emozioni influenzino profondamente i processi cognitivi e possono dirigere l'attenzione, influenzare la memoria e persino influire sul processo decisionale.

Quando siamo felici, ad esempio, tendiamo a essere più creativi e positivi, mentre lo stress o l'ansia possono restringere la nostra attenzione e renderci meno flessibili nelle soluzioni ai problemi.

Secondo uno studio condotto da Tan e colleghi (2021), che ha indagato gli effetti delle emozioni sull'apprendimento, gli studenti che manifestano maggior equilibrio cognitivo sperimentano emozioni positive che hanno effetto promozionale sulle prestazioni. Inoltre, Tan e colleghi (2021) osservano che, a loro volta, le emozioni sono influenzate da fattori come il periodo di studio, i materiali didattici e l'ambiente di apprendimento. Dallo studio, infatti, emerge che materiali didattici online – *come pagine web, giochi e programmi* – promuovono emozioni positive migliorando gli effetti di apprendimento degli studenti (Tan et al., 2021).

Altri studi (Chung et al., 2019) osservano che, in un ambiente in cui le emozioni accademiche degli studenti risultano positive, i punteggi dei test sono più alti e le loro prestazioni nel processo di apprendimento sono superiori. In un altro studio (Marchand & Gutierrez, 2012) è emerso che il miglioramento degli effetti di apprendimento era correlato all'utilizzo attivo e flessibile delle strategie di apprendimento dopo aver regolato le emozioni accademiche.

La letteratura dimostra che la cognizione - compreso l'apprendimento multimediale, la risoluzione dei problemi, l'influenza, la stima, la flessibilità cognitiva – gioca un ruolo importante nelle emozioni accademiche in molti aspetti. Conseguentemente, sia la potenza (dal passivo all'attivo) che l'*arousal* (dalla calma all'eccitazione) producono diversi effetti e risultati nel processo cognitivo. Molti risultati di ricerca correlati mostrano che esiste una forte relazione tra le emozioni sperimentate in ambito accademico e gli effetti di apprendimento: è stato riscontrato che un effetto positivo sull'*arousal* migliora le prestazioni di apprendimento e la performance, mentre le emozioni negative, come insoddisfazione ed inquietudine, di solito portano a una minore attenzione ai materiali di apprendimento, distrazione e ridotta efficienza, con conseguente scarso rendimento. Inoltre, è stato argomentato che un carico emotivo ad alta intensità può compromettere le prestazioni di apprendimento ed il successo accademico (Tan et al., 2021). Si può quindi affermare che nel contesto educativo le emozioni possono essere un potente catalizzatore dell'apprendimento: questo darebbe ragione al fatto che quando siamo interessati, curiosi o intraprendiamo un compito con un atteggiamento positivo, l'apprendimento è facilitato; al contrario, quando sperimentiamo ansia, noia o frustrazione l'apprendimento risulta rallentato o ostacolato. Gli studenti che si sentono felici, fiduciosi e soddisfatti delle loro prestazioni tendono a essere più produttivi e aperti a nuove sfide, diversamente gli studenti che si sentono sopraffatti o preoccupati per il fallimento possono avere difficoltà a concentrarsi, a ricordare le informazioni e a

eseguire compiti complessi; l'ansia e il timore del giudizio possono anche influire negativamente sulle prestazioni in situazioni di valutazione (Tan et al., 2021).

Pertanto, la gestione delle emozioni è fondamentale nell'ambiente educativo; gli studenti possono beneficiare della consapevolezza delle proprie emozioni e della capacità di regolarle in modo positivo al fine di migliorare il proprio apprendimento e le prestazioni accademiche. A tali propositi, gli educatori dovrebbero cercare di creare un ambiente in cui gli studenti si sentano motivati, sostenuti e in cui possano sviluppare competenze socio-emotive per affrontare lo stress e la frustrazione.

2.3 Le competenze trasversali

Dall'interazione tra emotività e cognizione possono svilupparsi le competenze trasversali, spesso indicate come 'soft skills' o 'competenze del 21° secolo'. Si tratta di competenze interpersonali, sociali ed emotive, trasversali a vari campi del sapere e della vita, e comprendono tutte le abilità individuali che hanno un impatto sulla gestione delle relazioni interpersonali all'interno di un determinato ambiente sociale o lavorativo (Freitas & Almendra, 2021).

In ambito accademico ma anche generalmente in ambito professionale, le soft skills sono connesse sia a cognizione che a emotività, e si integrano alle abilità e alle conoscenze svolgendo un ruolo essenziale nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tuttavia, sono ancora pochi gli studi sulle soft skills. Queste competenze includono l'autovalutazione, la gestione dello stress e dell'ansia da prestazione, l'autoregolazione delle emozioni e dell'apprendimento, l'acquisizione e l'adozione di strategie di studio, il pensiero critico, la consapevolezza delle proprie abilità e limiti, e molte altre: ognuna di esse svolge un ruolo specifico nell'ambito accademico, aiutando l'individuo ad essere più riflessivo, flessibile, adattabile e in grado di risolvere problemi in una varietà di contesti (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Nonostante gli studi dimostrino l'incidenza di tali fattori sul successo e il raggiungimento degli obiettivi accademici, spesso essi non ricevono l'attenzione adeguata nella progettazione didattica e nella gestione degli studenti da parte dei docenti. In tal senso cresce il bisogno e la necessità di guidare lo sviluppo delle competenze trasversali attraverso adeguamenti curriculari in grado di sostenere e accompagnare il processo di formazione.

Uno studio (Ingusci et al., 2023), effettuato su un campione di studenti universitari, ha indagato il ruolo delle soft skills nella relazione tra capitale psicologico (patrimonio psicologico positivo che caratterizza un individuo, rilevato nelle sottodimensioni di speranza, autoefficacia,

resilienza e ottimismo) e raggiungimento degli obiettivi accademici, sulla base del modello teorico JD-R *Job Demands-Resources*. Tale modello, proposto da Bakker & Demerouti (2017), costituisce un quadro concettuale utilizzato per comprendere e spiegare il benessere e la performance dei lavoratori all'interno dell'ambiente lavorativo; esso identifica due categorie principali di fattori, le *job demands* (richieste del lavoro) e le *job resources* (risorse del lavoro). Le *job demands* sono gli aspetti che richiedono sforzo fisico, emotivo o cognitivo, e possono includere elevati carichi di lavoro, pressioni temporali, complessità delle mansioni; le *job resources* sono le risorse che possono aiutare ad affrontare le sfide richieste, quindi la formazione, l'autonomia, l'autoregolazione o l'immagine positiva di sé. Il modello JD-R sostiene che l'elevata presenza di risorse può mitigare gli effetti negativi delle richieste, favorendo il benessere e migliorando la performance. Inoltre, il modello suggerisce che queste due categorie di fattori possono influenzare sia gli esiti di tipo negativo (come lo stress) che quelli positivi (come l'impegno e il rendimento) (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Le analisi di ricerca di Ingusci e colleghi (2023) sono state svolte su 457 studenti iscritti a diversi corsi di laurea, che hanno compilato un questionario online composto da differenti domande. I risultati evidenziano l'interconnessione e l'esistenza di una relazione positiva tra capitale psicologico, raggiungimento degli obiettivi accademici e soft skills: all'aumentare del capitale psicologico, ossia lo sviluppo positivo delle potenzialità psicologiche di un individuo che si manifesta attraverso prestazioni efficaci (Luthans et al., 2007), aumenta sia il possesso delle soft skills che la capacità degli obiettivi accademici prefissati; in egual modo, alla maggiore padronanza delle soft skills aumenta anche la probabilità di raggiungere i risultati accademici. Alla luce di tali risultati, emerge che il capitale psicologico svolge un ruolo predittivo significativo, influenzando gli obiettivi accademici, e le soft skills danno un contributo rilevante come mediatore in tale relazione (Ingusci et al., 2023). Ingusci e colleghi (2023) propongono il seguente ipotetico modello di mediazione:

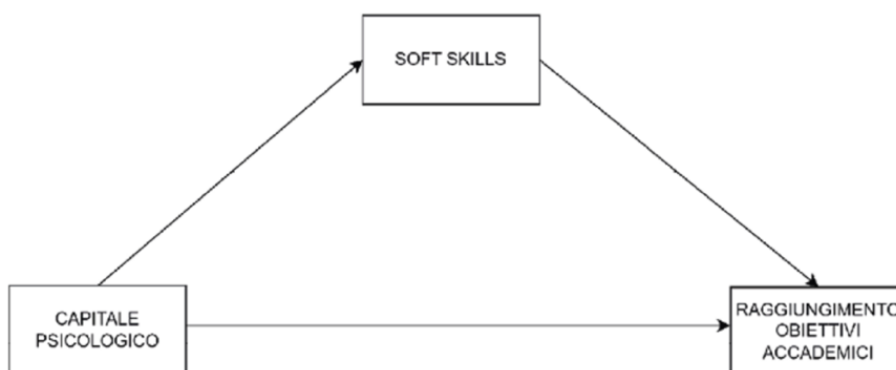


Fig. 2.2 Modello di mediazione ipotizzato da Ingusci e colleghi (2023)

Le azioni di orientamento in ambito accademico dovrebbero rivolgersi in modo significativo alla promozione e consolidazione della relazione tra capitale psicologico e raggiungimento degli obiettivi accademici, considerando come le soft skills siano strettamente correlate ad essa e siano corresponsabili nel miglioramento del benessere individuale e di un miglior esito della performance (Ingusci et al., 2023).

Un'indagine condotta da Freitas & Almendra (2021) ha esplorato i metodi adottati da alcuni professori di corsi di design per promuovere lo sviluppo delle soft skills negli studenti. Dalla ricerca è emerso che, per raggiungere questo obiettivo educativo, i professori adottano un approccio didattico rivolto all'analisi di un dato problema per l'acquisizione di nuove conoscenze, il *problem-based approach* (Freitas & Almendra, 2021).

Il *problem-based learning* (PBL) è una metodologia didattica che pone al centro dell'apprendimento la risoluzione di problemi reali o situazioni complesse, promuovendo un apprendimento più significativo e orientato all'applicazione pratica. In questo contesto, gli studenti affrontano sfide pratiche, collaborano e applicano le loro conoscenze per trovare soluzioni, sviluppando non solo la comprensione dei concetti teorici, ma anche le abilità critiche, decisionali e di *problem-solving* (Freire, 1997; Freitas & Almendra, 2021;). Secondo Freire (1997), il PBL propone di vedere l'apprendimento come una pratica trasformativa che guida l'autonomia individuale dei soggetti in quanto i principali costruttori della propria conoscenza (Freire, 1997).

Questo approccio metodologico si configura come un metodo attivo con un focus centrale sul ruolo degli studenti, identificando l'insegnante come guida facilitatore dello sviluppo delle soft skills. A differenza dell'approccio deduttivo, che si basa sulla trasmissione dell'insegnante per una successiva applicazione da parte dello studente, il *problem-based approach* avvicina gli studenti alla realtà fornendo un apprendimento contestualizzato, incentivando la partecipazione attiva e lo sviluppo di soft skills (Freitas & Almendra, 2021).

2.4 L'ansia da esame

L'ansia da prestazione, conosciuta anche come ansia da esame o *test-anxiety*, costituisce una variabile di notevole rilevanza esaminata nella letteratura e nella psicologia in relazione al successo accademico; questo fenomeno si attiva come risposta sia cognitiva che psicofisiologica nel momento in cui uno studente è sottoposto a una verifica o valutazione (*appraisal*), e il suo impatto può compromettere significativamente il rendimento effettivo (Di Nuovo & Magnano, 2013).

La prestazione e, in senso più ampio, il funzionamento mentale sono associati a processi motivazionali ed emozionali che interagiscono continuamente con quelli cognitivi e questi ultimi, come precedentemente menzionato, influenzano reciprocamente le emozioni, secondo il principio di causalità reciproca di Bandura (1977). In generale, la componente cognitiva abbraccia la conoscenza, che include percezioni, pensieri e memorie, oltre alla valutazione di significati come atteggiamenti, opinioni e valori; parallelamente, la componente emozionale o affettiva coinvolge aspetti relativi alle emozioni, che possono essere sia positive che negative (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Nel contesto specifico dell'ansia da esame, gli elementi cognitivi si manifestano attraverso le preoccupazioni o *worries*, ovvero le sensazioni negative associate a una situazione di esame che possono generare la paura di un eventuale fallimento, la percezione di non essere sufficientemente preparati o la mancanza di fiducia nelle proprie capacità; gli aspetti emotivi o affettivi noti come emotività o *emotionality*, comprendono le reazioni psicofisiologiche come agitazione, sudorazione, tremore o tensione addominale (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Di Nuovo & Magnano (2013) evidenziano la distinzione tra uno stato di apprensione considerato una reazione normale di adattamento e uno stato disfunzionale, differenziando la paura da ansia o fobia; mentre la paura è una reazione emotiva giustificata da una dimostrabile pericolosità, l'ansia o la fobia si verificano in condizioni in cui l'oggetto o la situazione non sono obiettivamente pericolosi. In tal senso l'ansia da esame costituisce una reazione disfunzionale, ovvero disadattiva, in quanto condiziona le capacità di cognizione e adattamento; essa è considerata un'attivazione emotiva eccessiva in quanto altera e influisce sulla qualità della performance (Di Nuovo & Magnano (2013).

Il livello di attivazione psicofisiologica di un individuo, noto come *arousal*, interagisce con le emozioni e le capacità cognitive, interferendo nei normali processi di elaborazione e organizzazione; l'*arousal* compromette lo *span* di attenzione, la memoria e la concentrazione, distraendo il soggetto dall'obiettivo, e compromettendone così la prestazione. Lo studente che sperimenta l'ansia da prestazione percepisce il contesto dell'esame come una sfida, interpretandolo come una minaccia alle proprie capacità e competenze; questo può portare gli studenti a valutare in modo negativo se stessi e a sviluppare una bassa autostima (Di Nuovo & Magnano, 2013).

2.4.1 Ansia da esame e successo accademico

L'ansia da esame e le sue implicazioni sul successo accademico sono diventate una delle aree di ricerca più ampie negli ultimi anni; numerosi sono gli studi (Dawood et al., 2016; Bonaccio et al., 2012; Rana & Mahmood, 2010; Cassady & Johnson, 2002; Moadeli & Ghazanfari-Hesamabadi, 2005; DordiNejad et al., 2011) che si occupati di osservare se effettivamente vi è una correlazione tra ansia da esame e successo accademico.

Sebbene sia normale sperimentare un livello medio-basso di ansia in preparazione o durante lo svolgimento di un esame, un livello elevato o eccessivo di ansia può rivelarsi debilitante e compromettente nell'elaborazione di alcuni processi cognitivi. È stato osservato che un livello medio-basso di ansia sarebbe una condizione in grado di produrre effetti positivi, rendendo favorevole la concentrazione e l'impegno, e accrescendo di conseguenza un atteggiamento più motivato nei confronti dello studio (Dawood et al., 2016).

Dawood e colleghi (2016) hanno identificato una correlazione negativa statisticamente significativa tra i punteggi di ansia da test e il livello accademico degli studenti universitari; si osserva inoltre che l'ansia da test tende a diminuire con l'avanzare dell'età degli studenti. Nei risultati di questo studio, solo il 14,4% degli studenti ha manifestato un'ansia da test grave, mentre il 50,9% ha sperimentato un'ansia da test moderata e oltre un quarto ha riportato un'ansia da test lieve. Questi risultati indicano che solo una percentuale limitata di studenti mostra livelli elevati di ansia durante gli esami, mentre la maggioranza sperimenta un'ansia di lieve entità; questo suggerisce che l'ansia in una situazione di esame potrebbe agire non tanto come un fattore negativo sul rendimento accademico degli studenti, ma piuttosto come un elemento motivante.

Uno studio condotto da Bonaccio e colleghi (2012) dimostra, invece, come l'ansia da esame possa avere effetti negativi sulla prestazione degli studenti, risultando disfunzionale e disadattiva. I risultati dimostrano che possono verificarsi più errori decisionali all'interno del gruppo che sperimenta livelli di ansia più elevati, individuando che l'ansia da test è un'esperienza altamente frustrante per gli studenti che non riuscirebbero a massimizzare il loro potenziale nonostante gli sforzi. L'ansia diventa una forma di auto-preoccupazione che si manifesta come auto-minimizzazione delle proprie capacità e competenze, interferendo in processi cognitivi fondamentali per l'apprendimento e lo studio. Si presentano così reazioni fisiologiche sfavorevoli, mancanza di concentrazione, memoria e insuccesso accademico. Bonaccio e colleghi (2012) osservano anche che nella loro analisi sono state omesse variabili come abitudini di studio o

frequenza alle lezioni, poiché non vi era possibile accedere a queste informazioni; queste variabili potrebbero essere correlate all'ansia e alla prestazione e di conseguenza alterare i risultati.

Anche Rana & Mahmood (2010) hanno esplorato la possibile correlazione tra il rendimento degli studenti e i fattori affettivi e cognitivi legati all'ansia da esame. In particolare, essi hanno evidenziato che i fattori cognitivi, espressi attraverso le preoccupazioni degli studenti (worries), giocano un ruolo più significativo nella generazione dell'ansia rispetto ai fattori emotivi (emotionality). Inoltre, ciò che emerge di interessante in questo studio è una sfida alla prospettiva precedentemente suggerita da altre ricerche (Chapell et al., 2005; Cassady & Johnson, 2002; Birenbaum & Nasser, 1994), che ipotizzavano una relazione proporzionale tra l'ansia degli studenti e la difficoltà del test. Contrariamente a questa ipotesi, Rana e Mahmood (2010) hanno osservato che gli studenti manifestano ansia cognitiva in modo uniforme, indipendentemente dalla difficoltà del test; durante la fase di preparazione, gli studenti sperimentano preoccupazioni legate al timore di un possibile insuccesso, associato a una crescente tensione e alla pressione di ottenere un punteggio sufficientemente elevato. Questo tipo di ansia cognitiva non contribuisce positivamente alla motivazione o al rendimento degli studenti, ma al contrario, interferisce negativamente con la performance, ostacolando la produttività, e rallentando i processi cognitivi, affettivi e di adattamento. Anche l'aspetto emotivo, di conseguenza, viene coinvolto, generando sensazioni di disagio e tensione che possono influire negativamente sul rendimento, indipendentemente dall'effettiva preparazione dell'esame da parte dello studente. In base a tali risultati, si evidenzia un impatto significativo dell'ansia da esame sulle prestazioni degli studenti e, di conseguenza, si sottolinea l'importanza di gestire e stabilizzare sia l'ansia cognitiva che quella emotiva al fine di migliorare le performance accademiche. Questo suggerisce che non solo la preparazione tecnica al test, ma anche l'attenzione e l'intervento sul fronte emotivo, possono contribuire in modo significativo a favorire un ambiente più produttivo e motivante per il superamento degli esami (Rana & Mahmood, 2010).

Anche Cassady & Johnson (2002) esplorano la complessa relazione tra le prestazioni accademiche e l'ansia da test, sottolineando l'incertezza su quale sia il fattore causale: se le prestazioni accademiche influenzino l'ansia da test o se quest'ultima sia derivata da una bassa competenza accademica. In parallelo, ricerche condotte da Moadeli & Ghazanfari-Hesamabadi (2005) suggeriscono che l'ansia da esame potrebbe derivare da una molteplicità di fattori, i quali possono variare in base all'ambiente accademico, e possono essere programmi di studio complessi, differenti tipologie di domande d'esame, nonché l'approccio e il metodo di studio adottato dagli

studenti. Si evidenzia, pertanto, che le differenze riscontrate in vari studi potrebbero essere attribuite a tali fattori influenti (DordiNejad et al., 2011). Lo studio condotto da DordiNejad e colleghi (2011) ha evidenziato una correlazione negativa tra l'ansia da test e le prestazioni accademiche degli studenti, suggerendo che un aumento dell'ansia da test è associato a risultati accademici inferiori. Tuttavia, si evidenzia che diversi fattori possono intervenire in questa relazione complessa. Uno degli elementi chiave menzionati è la correlazione positiva tra l'età degli studenti e l'ansia da test; questo suggerisce che, con l'aumentare dell'età, gli studenti potrebbero essere in grado di gestire in modo più efficace l'ansia legata agli esami. L'esperienza e la maturità acquisite nel corso degli anni potrebbero contribuire a una migliore gestione delle risposte psicofisiologiche legate all'ansia, impedendo che quest'ultima abbia un impatto negativo sulle prestazioni accademiche (DordiNejad et al., 2011). L'ansia può anche essere modulata da vari fattori psicologici, sociali e ambientali, come ad esempio le esperienze passate degli studenti con gli esami, le aspettative sociali, la pressione da parte dei genitori o degli insegnanti e le condizioni ambientali durante il test.

2.5 Attribuzioni di successo e autoefficacia

Numerosi sono gli studi (Honicke & Broadbent, 2016; Putwain et al., 2013; Salanova et al., 2012) che indagano la possibile correlazione tra la percezione di autoefficacia degli studenti ed il loro successo accademico.

Nonostante, come precedentemente menzionato, il concetto di motivazione sia una forza trainante significativa per l'apprendimento e spesso di un miglior rendimento, non è certamente l'unico fattore predittivo della prestazione accademica; molti ricercatori sostengono che ci sarebbe un'altra variabile altrettanto importante che condiziona il successo o il fallimento, ovvero le *attribuzioni di successo e l'autoefficacia* (Di Nuovo & Magnano, 2013).

La teoria delle attribuzioni (*attribution theory*) di Weiner (1974) è un modello psicologico che si concentra sul modo in cui le persone attribuiscono le cause dei successi e dei fallimenti nelle diverse situazioni. Secondo Weiner, le attribuzioni delle cause agli eventi si basano sul concetto di *attribuzione causale*, cioè sulle ragioni che le persone conferiscono ai risultati delle proprie azioni. Weiner identifica tre dimensioni principali che generano molteplici possibili tipi di attribuzione causale, attraverso le quali le persone interpretano e spiegano gli eventi: locus di controllo (*locus of control*), stabilità (*stability*) e controllo (*controllability*) (Weiner, 1974). Nello specifico:

- 1) Locus di controllo: dimensione che riflette dove una persona attribuisce le cause di un risultato, se all'interno o all'esterno di sé stessa.

- 1.1) Locus di controllo interno: se una persona attribuisce il successo o il fallimento a fattori interni come abilità, sforzi personali o strategie adottate.
- 1.2) Locus di controllo esterno: se la causa viene attribuita a fattori esterni, come la fortuna, la difficoltà del compito o altre persone.
- 2) Stabilità: la stabilità temporale della causa attribuita.
 - 2.1) Stabile: se la persona crede che la causa sia relativamente costante nel tempo, come le abilità innate o la mancanza di esse; ad esempio, se una persona attribuisce il successo in una materia al fatto di essere naturalmente brava in quella materia, questa è un'attribuzione stabile.
 - 2.2) Instabile: se la causa è vista come variabile nel tempo, come sforzi specifici o eventi casuali.
- 3) Controllo: dimensione che si riferisce al grado in cui una persona crede che la causa sia sotto il suo controllo.
 - 3.1) Controllabile: se la persona ritiene di poter influenzare o controllare la causa, ad esempio, attraverso il proprio impegno o le proprie azioni.
 - 3.2) Incontrollabile: se la causa è considerata fuori dal controllo della persona, come nel caso della fortuna o di fattori non gestibili (Shaffer & Kipp, 2015; Weiner, 1974).

Attribuzione causale		
	Locus di controllo interno	Locus di controllo esterno
Stabile	<i>Abilità</i> "Non valgo niente in matematica"	<i>Difficoltà del compito</i> "Quel test era troppo difficile e troppo lungo"
Instabile	<i>Impegno</i> "Avrei dovuto studiare di più invece che andare al concerto"	<i>Fortuna</i> "Che sfortuna! Ogni domanda sembrava riguardare quelle informazioni che sono state insegnate nei giorni in cui non ero a scuola"

Fig. 2.3 Esempio di attribuzione causale degli eventi in caso di insuccesso (Shaffer & Kipp, 2015, p. 473)

Secondo Weiner (1974) il locus di controllo (interno o esterno) determina il valore che diamo ai nostri esiti di profitto, mentre le attribuzioni di stabilità influiscono sulle nostre aspettative di

successo; queste valutazioni cognitive, a loro volta, hanno un impatto sulla nostra motivazione futura e sulla possibilità che si affronti nuovamente la stessa sfida (Shaffer & Kipp, 2015).

Quando l'attribuzione delle cause dei propri successi è interna, stabile e controllabile emerge il concetto di *autoefficacia* di Bandura (1977). La teoria dell'autoefficacia di Albert Bandura è strettamente collegata al concetto di attribuzione di Weiner, poiché entrambe si concentrano sulla percezione che le persone hanno riguardo alle loro capacità e agli esiti delle loro azioni; essa fornisce una prospettiva psicologica sulla formazione delle attribuzioni di successo e sul modo in cui influenzano la motivazione e la performance.

Nella teoria sociocognitiva di Bandura (1986) ci sarebbe una struttura causale interdependente secondo la quale l'agentività umana opera in una relazione di causazione reciproca triadica: secondo questa concezione i fattori interni (eventi cognitivi, affettivi e biologici), il comportamento e gli eventi ambientali operano come fattori causali interagenti. Bandura considera l'azione umana il risultato dell'interazione reciproca tra questi fattori, e pone attenzione sull'inevitabile impatto che essi generano nel determinare i processi de Sé, in quanto essi sono influenzati e si autoinfluenzano socialmente contribuendo a ciò che si diviene e si fa (Bandura, 1986).

Secondo Bandura (2000), l'autoefficacia riflette le credenze e le convinzioni personali di un individuo sulla propria capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per avere successo in situazioni specifiche; queste credenze, però, non emergono in un vuoto isolato, bensì sono plasmate da un intricato intreccio di esperienze pregresse, osservazioni di modelli di riferimento e valutazioni cognitive personali. Le persone dotate di un elevato senso di autoefficacia si distinguono per la loro propensione a fronteggiare le sfide con maggiore impegno e persistenza; questa determinazione deriva dalla fiducia che nutrono nelle loro capacità di superare gli ostacoli e conseguire il successo. Al contrario, coloro che presentano un livello di autoefficacia più basso potrebbero trovarsi inclini a cedere più facilmente, sgomenti dalle percezioni di inadeguatezza (Bandura, 2000).

In sintesi, l'autoefficacia si configura come un elemento dinamico che si alimenta dalle esperienze, dalle osservazioni e dalle riflessioni personali: le persone che sperimentano successi non solo consolidano il proprio livello di autoefficacia ma spesso sono anche propense a rafforzarlo ulteriormente; viceversa, coloro che non sperimentano successo sono inclini a mantenere convinzioni negative di autoefficacia (Whyte et al., 1997).

2.5.1 Autoefficacia e successo accademico

Gli studi relativi alla relazione tra successo accademico e autoefficacia dimostrano una relazione positiva e significativa, in quanto il senso di autoefficacia sostiene la perseveranza ed influenza gli obiettivi personali (Bandura, 2000). Nello specifico, lo psicologo Albert Bandura approfondisce il concetto di autoefficacia in questi termini:

Nel processo di acquisizione delle competenze, gli obiettivi aiutano a costruire il senso di efficacia strutturando le attività e fornendo incentivi e indicatori utili per valutare le capacità personali. I successi ottenuti all'interno di processi di apprendimento strutturati in sottoobiettivi – che hanno valore di indicatori – aumentano il senso di autoefficacia e la soddisfazione di sé, gli stessi successi raggiunti in assenza di sottoobiettivi con cui valutare i progressi compiuti, hanno invece un effetto scarso (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1991; Stock & Cervone, 1990). Man mano che si vanno sviluppando, le convinzioni di efficacia influiscono sull'azione degli obiettivi, cosicché la motivazione e i livelli di prestazione raggiunti sono il prodotto di un processo di causazione reciproca. In una serie di esperimenti sulla regolazione della prestazione, Earley & Lituchy (1991) hanno testato le due possibili alternative di relazione causale fra obiettivi personali e convinzioni di autoefficacia. Il confronto ha accreditato maggiormente la sequenza causale in cui le convinzioni di efficacia influenzano gli obiettivi personali (Bandura, 2000, p. 199).

In favore di queste ipotesi, uno studio condotto da Honicke & Broadbent (2016) ha esaminato 59 ricerche al fine di investigare la relazione tra l'autoefficacia accademica (ASE) e le prestazioni scolastiche. Attraverso una meta-analisi, è emersa una correlazione moderatamente positiva tra l'ASE e le performance accademiche, sebbene con una considerevole variabilità osservata tra gli studi; questa variabilità è stata attribuita alle disparità nelle definizioni e nelle modalità di misurazione di ASE e delle performance. La revisione ha identificato diverse variabili mediatrici, tra cui la regolazione dello sforzo, le strategie di elaborazione approfondita, l'interesse dei genitori e gli obiettivi accademici; tali variabili sono risultate promuovere un maggiore coinvolgimento nello studio e ridurre la propensione alla procrastinazione. Lo studio ha confermato che gli studenti con un elevato livello di ASE manifestano performance accademiche superiori e pertanto, emerge che un'autoefficacia più elevata è associata a risultati accademici superiori e a una maggiore perseveranza nello studio (Honicke & Broadbent, 2016).

I risultati di una ricerca condotta da Putwain e colleghi (2013), invece, offrono un supporto parziale alla relazione *diretta* tra autoefficacia accademica e prestazioni accademiche. L'indagine mira a esplorare non solo la connessione tra l'autoefficacia accademica - intesa come la fiducia degli studenti nelle proprie abilità e nei comportamenti legati allo studio - e le prestazioni accademiche, ma anche le reciproche relazioni tra gli eventi emotivi correlati allo studio (*learning-related emotions, LREs*) e le prestazioni accademiche. I risultati indicano una significativa correlazione tra l'autoefficacia e le prestazioni accademiche nei primi due semestri. Tuttavia, l'autoefficacia non predice direttamente le prestazioni del secondo semestre, poiché anche le esperienze di apprendimento (LREs) hanno un effetto indiretto su di essa. Emerge che una migliore prestazione accademica nel primo semestre è predittiva di esperienze di apprendimento positive (LREs piacevoli), le quali, a loro volta, predicono le prestazioni accademiche nel secondo semestre (Putwain et al., 2013). Questi risultati sottolineano ulteriormente l'importanza delle variabili emotive nel contesto dell'apprendimento; in particolare, si evidenzia il ruolo chiave delle emozioni positive legate allo studio nel mediatizzare l'effetto dell'autoefficacia sulle prestazioni accademiche.

Uno studio condotto da Salanova e colleghi (2012) fornisce interessanti riscontri alle teorie di attribuzione di Weiner (*attribution theory*) e alla teoria sociocognitiva di Albert Bandura (1986); quest'ultima postula che le percezioni di autoefficacia, cioè le convinzioni degli studenti riguardo alle proprie future capacità di ottenere successo accademico, esercitino un'influenza sulla motivazione in comportamenti specifici, come l'alta performance (Bandura, 2000). Questa ricerca mira a testare l'ipotesi secondo cui l'autoefficacia influenzi il successo accademico futuro mediante il differenziale impatto dell'attribuzione causale interna, rispetto a quella esterna, del successo passato. Basando la loro ricerca su un campione longitudinale di 527 studenti universitari, i risultati confermano l'ipotesi che l'autoefficacia accademica e l'attribuzione causale svolgano un ruolo di mediazione tra il successo accademico passato e quello futuro. In particolare, si osserva che il successo accademico passato ha un'influenza positiva sull'autoefficacia accademica e sul successo accademico futuro. Il legame tra autoefficacia e attribuzione causale è evidenziato nel fatto che quando l'autoefficacia è correlata a un'attribuzione interna (*locus di controllo interno*), ha un impatto positivo sul successo accademico futuro nel tempo. Al contrario, quando l'autoefficacia è correlata a un'attribuzione esterna (*locus di controllo esterno*), ha un impatto negativo sul successo accademico futuro (Salanova et al., 2012).

2.6 L'immagine di sé

L'immagine di sé è un'altra variabile emotiva significativa che definisce gli esiti delle performance degli studenti (Caputo, 2015); essa si riferisce alla percezione soggettiva che un individuo ha di sé stesso, riguardo a chi è, quali sono le sue caratteristiche, abilità, limiti e valori (Shaffer & Kipp, 2015).

L'immagine di sé differisce dall'autoefficacia in quanto la prima si riferisce alla percezione generale di sé stesso e coinvolge la visione soggettiva e globale di chi si è come persona, mentre la seconda si riferisce alla convinzione di un individuo riguardo alla propria capacità di eseguire specifiche azioni o compiti per raggiungere determinati obiettivi, e coinvolge la valutazione della propria competenza in un'area specifica (Bandura, 2000).

Inoltre, l'immagine di sé è strettamente connessa ai concetti di *attribuzione causale* e di *autostima*, precedentemente trattati; la connessione tra questi aspetti può essere delineata nel seguente modo:

- 1) *Immagine di sé e attribuzione causale*: l'attribuzione causale dei propri successi o insuccessi può avere un impatto sulla formazione e sulla modifica dell'immagine di sé, poiché le attribuzioni influenzano la percezione di chi si è e delle proprie capacità, contribuendo così alla costruzione dell'identità personale (Caputo, 2015).
- 2) *Immagine di sé e autostima*: questi costrutti sono interconnessi e si influenzano reciprocamente nella formazione della percezione globale di un individuo su sé stesso, in quanto l'autostima è "la valutazione che un individuo fa del proprio valore basata sulla valutazione delle qualità che compongono il concetto del sé" (Shaffer & Kipp, 2015, p. 457). In base a questa definizione, ne emerge che non è solo un'immagine di sé positiva a influenzare l'autostima, poiché reciprocamente anche un livello elevato di autostima può plasmare positivamente l'immagine di sé.

Erik Erikson (1963), noto psicologo dello sviluppo, ha delineato una teoria dello sviluppo psicosociale che include otto stadi, o crisi di identità, che gli individui attraversano nel corso della loro vita per definire la propria identità e ruoli attuali e futuri. Uno di questi stadi, che si colloca nella fase dell'adolescenza, è strettamente legato all'immagine di sé e alla valutazione di sé. In questo stadio, ove il dilemma è *identità e contestazione vs diffusione d'identità*, gli individui affrontano la sfida di sviluppare un senso stabile di identità personale e di sé; l'*identità* implica una definizione matura del sé, mentre la *diffusione dell'identità* è uno stato che contraddistingue individui ancora in fase di scoperta di chi sono e che non hanno ancora assegnato un'identità a sé stessi (Shaffer & Kipp, 2015).

Quindi, secondo Erikson, durante l'adolescenza, l'immagine di sé e la valutazione di sé si formano attraverso il processo di esplorazione e integrazione di diverse identità e ruoli; questo processo può comportare momenti di confusione, dubbi e instabilità, ma è fondamentale per la formazione di un'identità coerente. La valutazione di sé è influenzata da come gli individui affrontano le sfide e le esperienze durante questo stadio; un senso positivo di identità emerge quando gli individui riescono a integrare le loro esperienze e a sviluppare un'immagine coerente e positiva di sé stessi, mentre l'assenza di questo processo può portare a una confusione di identità o una bassa autostima (Shaffer & Kipp, 2015). Un'immagine di sé positiva implica generalmente una percezione favorevole di sé stessi, con una consapevolezza delle proprie qualità positive e una predisposizione maggiore ad avere successo; al contrario, un'immagine di sé negativa può manifestarsi quando un individuo ha una percezione sfavorevole di sé, magari accentuando i propri difetti o minimizzando i propri successi (Caputo, 2015).

Un altro aspetto interessante riguardante la valutazione di sé è il concetto di *sé reale* e *sé ideale*, introdotto dallo psicologo statunitense Carl Rogers (1951); il *sé reale* rappresenta ciò che percepiamo di aver raggiunto con le nostre capacità, mentre il *sé ideale* è ciò a cui aspiriamo ma potrebbe non corrispondere alla realtà (Rogers, 1951).

In ambito accademico, il *sé reale* potrebbe rappresentare il livello attuale di competenze, conoscenze e risultati che uno studente ha raggiunto; d'altra parte, il *sé ideale* potrebbe riflettere gli obiettivi accademici desiderati, come ottenere determinati voti, laurearsi con lode o eccellere in un campo specifico (Du Plessis, 2016). Rogers (1951) sostiene che quando c'è congruenza tra il *sé reale* e il *sé ideale* si ha una sensazione di autorealizzazione; in questo caso gli studenti si percepiscono realisticamente, hanno obiettivi ambiziosi ma realizzabili, e possono sperimentare una sensazione di autorealizzazione quando raggiungono tali obiettivi. Questo può tradursi in una maggiore motivazione, soddisfazione personale e successo accademico (Caputo, 2015). Diversamente, se c'è troppa discrasia tra *sé reale* e *sé ideale*, si verifica l'incongruenza; questa discrepanza può causare conflitti interiori, ansia e depressione, portando a un blocco emotivo, bassa autostima e scarso rendimento accademico (Du Plessis, 2016).

Harter (1999) introduce un ulteriore aspetto riguardante il *valore del sé relazionale*, ovvero la percezione di sé stessi che può variare in base ai diversi contesti relazionali in cui ci si trova; i sentimenti di autostima non sono solamente influenzati dalla nostra autovalutazione, ma anche da come crediamo che gli altri ci valutino, creando così quello che può essere definito come uno *specchio sociale* (Shaffer & Kipp, 2015). Questo implica che la percezione di sé non è statica, ma

dinamica e soggetta a variazioni a seconda delle interazioni sociali e delle relazioni; ciò significa che l'autostima può essere modellata dagli input sociali e dalle aspettative degli altri, sottolineando l'importanza del contesto relazionale nella formazione e nell'evoluzione della nostra percezione di sé (Harter, 1999).

2.6.1 Immagine di sé e successo accademico

Numero studi si sono interrogati se effettivamente il valore dell'immagine di sé possa avere una correlazione significativa con il rendimento accademico effettivo degli studenti (Marsh & O'Mara, 2008; Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003; Yengimolki et al., 2015).

Uno studio condotto da Yengimolki e colleghi (2015) ha indagato la correlazione tra l'immagine di sé, l'adattamento sociale e il rendimento accademico; a tale scopo, sono stati impiegati il questionario sull'autostima di Rogers e il questionario di adattamento degli studenti, e per quanto concerne il rendimento accademico è stata considerata la media del primo semestre. I risultati hanno rivelato una connessione significativa tra l'immagine di sé e l'adattamento accademico, suggerendo che la percezione individuale è strettamente legata alla capacità di adeguarsi socialmente.

Yengimolki e colleghi hanno osservato che non esiste una relazione significativa tra l'immagine di sé e il rendimento accademico, ma hanno argomentato che l'immagine di sé può influenzare in modo indiretto il rendimento accademico. Questa conclusione è supportata dalla correlazione significativa identificata tra rendimento e adattamento accademico. Come precedentemente discusso, l'adattamento accademico è un processo mediante il quale un individuo si conforma all'ambiente circostante e rende tale ambiente adattabile a sé stesso, contribuendo così allo sviluppo della personalità. Lo studio di Yengimolki e colleghi (2015) supporta l'ipotesi che l'adattamento sociale rappresenti un indicatore importante del benessere sociale degli studenti e può contribuire al successo accademico, poiché è stato constatato che gli studenti con un migliore adattamento sociale tendono ad avere un'immagine di sé più positiva, ad avere relazioni interpersonali più soddisfacenti e ad ottenere risultati accademici superiori (Yengimolki et al., 2015).

Uno studio condotto da Marsh & O'Mara (2008) ha evidenziato la presenza di reciproci effetti tra l'immagine di sé in ambito accademico (ASC - *academic self-concept*) e il rendimento accademico, considerando tali costrutti come fattori che si rafforzano reciprocamente; le relazioni positivamente correlate tra l'immagine di sé e il rendimento accademico emergono come costantemente evidenti (Marsh & O'Mara, 2008).

Il *reciprocal effects model* (REM), come definito da Marsh et al. (2005), costituisce un quadro teorico per comprendere la complessa relazione dinamica tra il successo accademico e l'immagine di sé degli individui, e per rispondere all'interrogativo relativo all'orientamento causale tra il successo accademico e l'immagine di sé: è il rendimento ad essere influenzato dall'immagine di sé o è l'immagine di sé ad essere influenzata dal rendimento? Questo modello è stato concepito con l'intento di superare l'approccio unidirezionale tradizionale che considera il successo accademico come un precursore unico dell'immagine di sé. Marsh e colleghi (2005) sostengono l'esistenza di una reciproca influenza tra immagine di sé e successo accademico, indicando che ciascuna variabile può influenzare ed essere influenzata dall'altra nel corso del tempo, poiché l'immagine di sé non solo esercita un impatto sul successo accademico, ma è altresì influenzata da esso (Marsh et al., 2005). Inizialmente, il successo accademico può contribuire a formare l'immagine di sé attraverso il riconoscimento delle proprie competenze, la costruzione della fiducia in sé stessi e la percezione di sé come individuo capace di raggiungere obiettivi accademici; tuttavia, questo processo non è unidirezionale, poiché l'immagine di sé può influenzare retroattivamente il successo accademico (Marsh et al., 2005).

Un'ulteriore indagine condotta da Peralta Sánchez & Sánchez Roda (2003) ha approfondito l'associazione tra l'immagine di sé, intesa come percezione di competenza, e le prestazioni accademiche; i risultati emersi indicano che la percezione di sé esercita un impatto significativo sul rendimento accademico e che la valutazione delle proprie capacità può influenzare gli sforzi degli studenti. Difatti, vi è evidenza che le persone inclini a sovrastimare le proprie abilità tendono a manifestare un minore impegno, mentre coloro con una percezione più modesta di sé stessi mostrano maggior propensione a dedicarsi con maggiore impegno (Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003).

2.7 Le strategie di studio

Le strategie di studio, definite anche strategie metacognitive, costituiscono determinanti fondamentali delle capacità di apprendimento, influenzando direttamente il successo accademico (Biasi et al., 2017). Definite come approcci o metodi adottati dagli studenti per elaborare in modo efficace i contenuti di apprendimento e raggiungere specifici obiettivi in termini di conoscenze e abilità (Vermunt, 1998), le strategie di elaborazione cognitiva rivestono un ruolo fondamentale nell'agevolare la comprensione, la memorizzazione e l'applicazione delle informazioni.

Diverse attività rientrano nel panorama delle strategie di elaborazione cognitiva, tra cui la sintesi delle informazioni chiave, l'uso di mappe concettuali per visualizzare relazioni tra concetti, la partecipazione attiva alla discussione e la pianificazione del tempo di studio (Cottini, 2018). Queste strategie si configurano come strumenti indispensabili per migliorare le performance accademiche, ma la loro efficacia è strettamente legata a una serie di variabili, sia di natura cognitiva che motivazionale, personale e situazionale (Borkowsky & Muthukrishna, 1992).

Le abilità metacognitive, ossia la capacità di monitorare e controllare i nostri processi cognitivi in termini di strategie di studio, condizionano le modalità con le quali un individuo apprende, se consideriamo sia la conoscenza metacognitiva, ovvero la consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi, sia i processi metacognitivi di controllo, nonché l'attività di controllo che si esercita su di essi (Cottini, 2018). Ancora una volta, vi è evidenza della stretta dipendenza tra aspetti cognitivi e motivazionali-emotivi: l'uso efficace di determinate strategie di studio porta ad un *processo circolare* in cui stili attributivi e motivazionali si rafforzano, accrescendo impegno e desiderio di apprendere (Cornoldi, 1995). L'approccio metacognitivo, in relazione alle strategie di studio, conferisce uno status attivo all'apprendimento, permettendo agli studenti di sviluppare modalità operative personali e di gestire consapevolmente i propri processi cognitivi; attraverso la selezione e l'utilizzo consapevole di tali strategie, gli studenti diventano protagonisti del proprio processo di apprendimento (Cottini, 2018). Uno studente che ottiene risultati positivi attraverso l'utilizzo di specifiche strategie di studio svilupperà una propensione all'adozione regolare di tali metodologie, associando il successo ottenuto ad esse; strategie di studio efficaci e adeguate contribuiranno al potenziamento delle convinzioni attribuzionali e della motivazione, offrendo un supporto tangibile nel perseguire con maggior stimolo e dedizione i propri obiettivi accademici (Cornoldi, 1995).

Un modello sviluppato da Borkowsky & Muthukrishna (1992) distingue la conoscenza strategica *specificata*, che riguarda le strategie da impiegare, dalla conoscenza strategica *generale*, legata alle convinzioni attribuzionali quali impegno e abilità, e al sistema di credenze personali (Borkowsky & Muthukrishna, 1992).

La Figura 2.4 schematizza il modello di Borkowsky & Muthukrishna (1992), il quale raggruppa tutti i processi relativi alla metacognizione, e quindi alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi, presupponendo che alla base delle capacità metacognitive siano presenti relazioni funzionali fra motivazione, cognizione, stati personali e situazionali (Cornoldi et al., 2020).

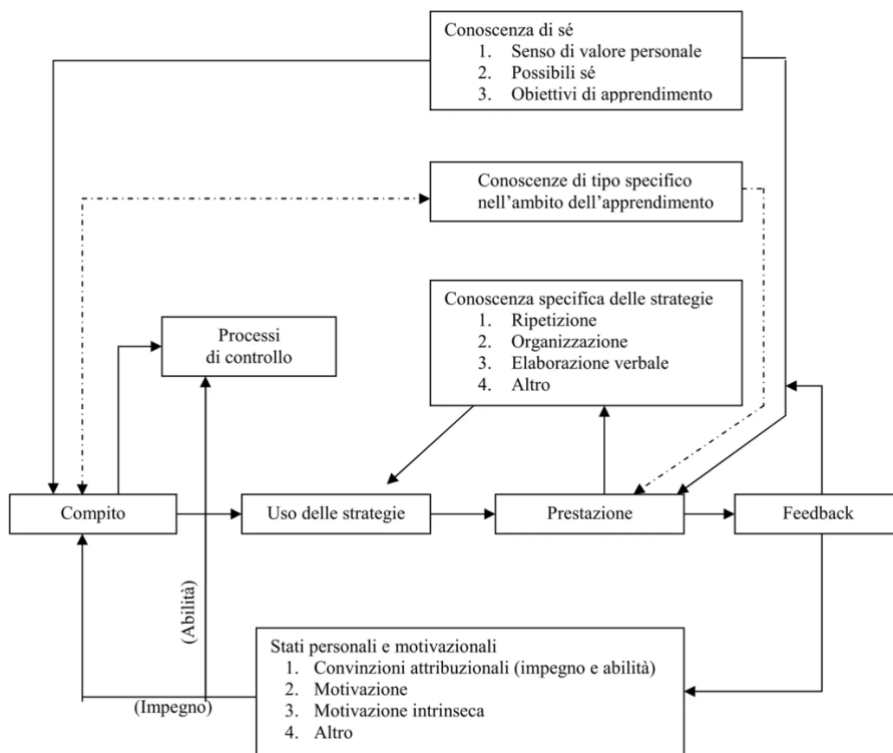


Fig. 2.4 Componenti cognitive, motivazionali e di autostima della metacognizione (Borkowsky & Muthukrishna, 1992)

2.7.1 Strategie di studio e successo accademico

L'importanza delle strategie di studio, ossia delle abilità metacognitive, nel successo degli studenti è stata dimostrata da tempo (Borkowski et al., 1988). Molti studi dimostrano il ruolo fondamentale di fattori metacognitivi, come il controllo, l'uso appropriato di strategie e un monitoraggio adeguato, al fine del successo accademico (Chevalier et al., 2015; Moè et al., 2001; Zimmerman, 2000).

Una ricerca svolta da Vanthournout e colleghi (2012) ha indagato la possibile correlazione tra le strategie di apprendimento degli studenti e la motivazione accademica, focalizzando la ricerca sulla capacità predittiva di tali fattori rispetto alla persistenza e al successo accademico, nel primo anno di istruzione superiore.

In questo studio gli autori differenziano le strategie di apprendimento in strategie di elaborazione cognitiva e strategie di regolazione metacognitiva; ove le strategie di elaborazione si riferiscono alle modalità di pensiero e alle competenze di studio adoperate dagli studenti per elaborare i contenuti, e le strategie di regolazione rappresentano le attività utilizzate dagli studenti per guidare il proprio processo cognitivo (Vanthournout et al., 2012). Nelle strategie di regolazione

vengono considerate tre strategie fondamentali: auto-regolazione, regolazione esterna e mancanza di regolazione:

- 1) Auto-regolazione: indica la preferenza degli studenti di gestire autonomamente il proprio processo di apprendimento, assumendosi la responsabilità della regolazione delle attività connesse allo studio;
- 2) Regolazione esterna: si riferisce alla tendenza degli studenti di fare affidamento sull'insegnante per guidare e regolare il loro processo di apprendimento;
- 3) Mancanza di regolazione: rappresenta la condizione in cui gli studenti riscontrano difficoltà nel regolare il proprio processo di apprendimento, manifestando un deficit nella capacità di autoregolarsi efficacemente (Vanthournout et al., 2012).

I risultati di questo studio dimostrano che le strategie di apprendimento e la motivazione hanno un valore esplicativo moderato per quanto riguarda il successo accademico e la persistenza, e che questi effetti persistono nel tempo; gli studenti che adottano strategie di apprendimento efficaci e mantengono una motivazione costante tendono a ottenere risultati accademici migliori e a persistere nei loro percorsi di studio. Inoltre, è interessante notare che le strategie di regolazione esterna si sono rivelate un predittore marginalmente significativo del successo accademico, poiché l'affidamento sull'insegnante sembra essere un approccio strategico efficiente, specialmente all'inizio del primo anno di istruzione superiore (Vanthournout et al., 2012).

L'importanza dell'utilizzo di strategie metacognitive e dell'autoregolazione dell'apprendimento è considerata anche nello studio di Costabile e colleghi (2013), i quali valutano la metacognizione un predittore del successo accademico e una variabile che riduce i casi di abbandono universitario. Costabile e colleghi (2013) indagano su un campione di 1000 studenti che hanno partecipato ad un corso di formazione metacognitiva sulle abilità di studio e personali, al fine di valutarne gli effetti sui metodi di studio, e l'incidenza dell'utilizzo di strategie metacognitive sul rendimento accademico. In questo studio sono considerate variabili come la difficoltà percepita, l'autoefficacia, l'autoregolazione, la volontà di studiare in profondità e la convinzione di continuare gli studi.

I risultati hanno mostrato innanzitutto l'efficacia del corso di formazione sulle abilità di studio, in quanto è stato in grado di modificare la percezione degli studenti sulla capacità di utilizzare strategie di studio e di elaborare il materiale di studio in modo più approfondito ed ha offerto un'opportunità utile per gli studenti di ripensare al loro approccio agli studi. Inoltre, gli aspetti di

auto-regolazione dei processi cognitivi e gli aspetti motivazionali hanno dato un contributo specifico come predittori, confermando l'importanza della metacognizione nel contesto di apprendimento. Anche la variabile emotiva dell'autoefficacia è stata percepita un potente predittore, in quanto gli studenti con maggiore autoefficacia utilizzano maggiormente strategie metacognitive mentre studiano e riescono ad ottenere un rendimento migliore rispetto ai compagni con minore autoefficacia, riducendo le possibilità di abbandono universitario precoce (Costabile et al., 2013).

Anche Radovan (2011) considera la dimensione dell'apprendimento autoregolato (self-regulated learning, SRL), in relazione alle variabili dell'autoefficacia e della motivazione, un indicatore significativo del successo accademico. I risultati mostrano che autoefficacia e motivazione accrescono negli studenti maggior propensione ad utilizzare strategie di regolazione, ossia auto monitorarsi, guidare e gestire il loro processo di apprendimento. Reciprocamente, gli studenti che regolano autonomamente il loro apprendimento hanno livelli più elevati di autoefficacia, maggiore fiducia in sé stessi, minori problemi di concentrazione, e sono più motivati. Inoltre, vi è evidenza che gli studenti che utilizzano strategie di regolazione godono di un'assimilazione più efficace dei contenuti, sviluppano maggiormente il pensiero critico, e completano più esami ed in modo più rapido, ottenendo punteggi più alti nei test (Radovan, 2011).

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

INTRODUZIONE

Il successo accademico è oggetto di grande interesse nella letteratura, molti autori si sono interrogati su come misurarlo e su quali sono le variabili che lo influenzano. Molti di loro sottolineano l'importanza dell'influenza di variabili emotive, quali l'*ansia da esame* (Dawood et al., 2016; Bonaccio et al., 2011; Rana & Mahmood, 2010, Cassady & Johnson, 2002, Moadeli & Ghazanfari-Hesamabadi, 2005; DordiNejad et al., 2011), l'*autoefficacia* (Honicke & Broadbent, 2016; Putwain et al., 2013; Salanova et al., 2012), l'*immagine di sé e delle competenze* (Marsh & O'Mara, 2008; Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003; Yengimolki et al., 2015), e le *strategie di studio* (Vanthournout et al., 2012; Costabile et al., 2013; Radovan, 2011).

Data l'importanza messa in evidenza dalla letteratura, questa ricerca ha lo scopo di indagare se esiste una correlazione tra le componenti emotive ed il successo accademico, effettuando un'indagine su una popolazione di 38 studenti universitari normolettori di età compresa dai 19 ai 29 anni.

In questo capitolo si rendono noti la domanda di ricerca, il disegno di ricerca, la popolazione di studio coinvolta nella compilazione dei singoli questionari, i software utilizzati per la raccolta e analisi dei dati, e si descrivono le tipologie e le modalità di somministrazione dei test presenti all'interno dei questionari.

Inizialmente si presentano le *analisi statistiche descrittive*, le quali mostrano i risultati ottenuti dall'analisi dei dati e si confrontano con i valori medi della popolazione normativa: per i primi quattro test (*Ansia da esame*, *Autovalutazione delle competenze*, *Immagine di sé e Autoefficacia*) i valori medi normativi sono tratti dal manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013); per gli ultimi due test (*Strategie di studio QSS*) i valori medi normativi sono tratti dal libro *Test AMOS – Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova Edizione* di De Beni et al. (2014).

Successivamente, si presentano le *analisi statistiche inferenziali*, le quali mostrano le correlazioni indagate tra il successo accademico e le variabili emotive e, infine, le correlazioni indagate tra le variabili emotive stesse.

L'ultima parte del capitolo propone un'argomentazione critica approfondita per ciascuna variabile, nonché la discussione dei risultati ottenuti dal presente studio.

3.1 Domanda di ricerca

La domanda di ricerca del presente studio è la seguente: “Esiste una correlazione tra il successo accademico degli studenti e alcune variabili emotive, quali ansia da esame, autoefficacia, immagine di sé e delle competenze e strategie di studio?”

3.2 Disegno di ricerca

Per rispondere alla domanda di ricerca sono stati somministrati in modalità anonima ed online dei test volti ad indagare le abilità emotive di ciascun partecipante, nel contesto accademico. I test sono stati somministrati tramite la piattaforma per sondaggi *Qualtrics*, successivamente l’analisi e la correzione dei punteggi è stata effettuata su Excel, per poi procedere ad un’analisi statistica per indagare eventuali correlazioni tra le variabili utilizzando la piattaforma di software statistico *SPSS*.

3.3 Popolazione di studio

Lo studio ha coinvolto una popolazione totale di 38 studenti universitari normolettori, frequentanti corsi di laurea triennale e magistrale. I partecipanti coinvolti sono 20 femmine e 18 maschi, di madrelingua italiana, e nessuno di essi presenta alcun disturbo specifico di apprendimento. La popolazione di studio è stata reclutata tramite annuncio pubblico, ha partecipato su base volontaria, ed ha completato il questionario in modalità online in presenza dell’esaminatore acconsentendo al trattamento dei dati.

L’età dei partecipanti è compresa tra 19 e i 29 anni, con età media femminile di 26,20 anni ed età media maschile di 25,44 anni. 27 studenti sono attualmente iscritti ad un corso di laurea magistrale, mentre 11 studenti sono iscritti ad un corso di laurea triennale; 28 studenti risultano in corso, 10 invece fuori corso.

3.4 Materiali

I questionari somministrati si compongono principalmente di due parti:

- 1) *questionario informazioni anamnestiche e accademiche*, ove sono richiesti dati quali genere, età, lingua madre, corso di laurea, anno di iscrizione, CFU ottenuti fino a quel momento, media dei voti. Le informazioni accademiche risultano necessarie al fine di calcolare l’indice di successo accademico (ISA). L’indice di successo accademico è stato calcolato riprendendo e adattando la formula proposta da Di Nuovo & Magnano (2013). Di Nuovo & Magnano

(2013) propongono la seguente formula $\frac{\text{n}^\circ \text{ esami sostenuti}}{\text{n}^\circ \text{ esami totali}} \times \text{media dei voti}$. Dato che il numero di esami è variabile, si è pensato di adattarla in questo modo: $\frac{\text{n}^\circ \text{ CFU ottenuti}}{\text{n}^\circ \text{ CFU ottenibili}} \times \text{media dei voti}$.

- 2) *questionari con test per valutare le variabili emotive*, nello specifico test sull'ansia da esame, test sull'autovalutazione delle competenze, test sull'immagine di sé, test sull'autoefficacia e due test sulle strategie di studio. I primi quattro test sono stati tratti dal manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013); gli ultimi due test riguardanti le strategie di studio, sono stati tratti dal libro *Test AMOS – Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova Edizione* di De Beni et al. (2014).

3.4.1 Questionario Ansia da esame

Il questionario di valutazione dell'ansia da esame si compone di 18 affermazioni che richiedono alla persona di indicare quanto su una scala da 1 (non corrisponde *per nulla*) a 5 (corrisponde *esattamente*) l'affermazione rappresenti ciò che realmente prova in una situazione di esame. Di questi 18 item, 9 valutano la sfera *Emotionality*, riguardante l'attivazione emozionale, e i restanti 9 misurano la sfera *Worry*, che fa riferimento alla preoccupazione cognitiva. Seguendo le indicazioni presenti nel manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013), vengono nel seguente modo calcolate le medie:

- *Emotionality*: si ottiene sommando i valori corrispondenti agli item dispari (da 1 a 17);
- *Worry*: si ottiene sommando i valori corrispondenti agli item pari (da 2 a 18).

3.4.2 Questionario Autovalutazione delle competenze

Il questionario di valutazione delle competenze riguarda la valutazione delle cosiddette *competenze trasversali*, le quali coinvolgono cognizione, emotività e abilità (Di Nuovo & Magnano, 2013). Il test è composto da 13 item che richiedono di assegnare un valore da 0 (per nulla capace) a 10 (massimo di capacità) nelle affermazioni riguardanti abilità come, ad esempio, *saper lavorare in gruppo, saper capire le opinioni degli altri, eseguire con rapidità un compito*. È richiesto di assegnare i valori 8, 9 e 10 una sola volta. Non tutti gli studenti hanno rispettato quest'ultima indicazione quindi, successivamente, si è dovuto procedere ad una correzione dei punteggi: se ad esempio uno studente ha assegnato tre volte il punteggio 10, solo un punteggio 10 rimarrà invariato, gli altri diventeranno 9; di conseguenza dei due 9 ne rimarrà solo uno e l'altro si abbasserà a 8. In questo modo si otterrà una distribuzione dei risultati più adeguata e confrontabile.

Seguendo le indicazioni presenti nel manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013), i risultati sono dati dalla somma dei valori di ciascun item, diviso 13.

3.4.3 Questionario *Immagine di sé*

Il questionario di valutazione dell'immagine di sé utilizza il Differenziale Semantico (D.S.), basato sugli studi di Osgood e colleghi (1957). Questo strumento richiede alle persone di valutare sé stesse su una scala bipolare a sette gradi, scegliendo tra aggettivi opposti per descriversi, ad esempio forte-debole, insicuro-sicuro. Si chiede di indicare quale aggettivo si avvicina maggiormente alla propria percezione di sé e con quale intensità, utilizzando le opzioni Molto, Abbastanza o Poco, o la casella centrale se nessuno dei due aggettivi è rappresentativo.

Il questionario è composto da 36 coppie di aggettivi opposti. I risultati permettono di individuare tre fattori rappresentativi dell'immagine di sé: *fattore E (Energia, dinamicità)*, *fattore A (Affettività positiva)*, e *fattore S (Stabilità emotiva)*. Il *fattore E* riflette come una persona percepisce la propria sicurezza interiore e l'orientamento nella vita; il *fattore A* riguarda la percezione di sé in relazione alla capacità di stabilire relazioni soddisfacenti con gli altri in termini di affettività; il *fattore S* rappresenta la percezione di sé come individuo dotato di ordine interiore e riflessività.

Seguendo le indicazioni presenti nel manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013), i risultati di ciascun fattore sono dati dalla somma dei punteggi relativi alle scale del fattore di riferimento, dividendo per il numero delle scale interessate. Le scale dove l'aggettivo positivo è posto a destra richiedono l'inversione dei punteggi (se X è il valore, va calcolato 8-X). Sono esclusi dal calcolo gli item 24 e 32.

3.4.4 Questionario *Autoefficacia*

Il questionario di valutazione dell'autoefficacia è composto da 10 item e richiede di assegnare una risposta alle affermazioni rispetto a ciò che si pensa di sé stessi, scegliendo tra *Per nulla*, *Poco*, *Abbastanza*, *Molto*, *Moltissimo*. Le affermazioni sono, ad esempio, *Posso riuscire a risolvere i problemi difficili se provo in maniera decisa*, oppure *Anche se qualcuno si oppone, posso trovare i mezzi e la forza per ottenere ciò che desidero*, oppure *Mi sento in grado di poter affrontare adeguatamente eventi inattesi*.

Seguendo le indicazioni presenti nel manuale *Competenze trasversali e scelte formative* di Di Nuovo & Magnano (2013), i risultati di ciascun fattore sono dati dalla somma dei valori assegnati a ciascun item.

3.4.5 Questionario *Strategie di studio (QSS)*

Il questionario di valutazione delle strategie di studio è stato tratto dal libro *Test AMOS – Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova Edizione* di De Beni et al. (2014). Il test presenta un elenco di strategie usate comunemente dagli studenti, e fa riferimento a diversi aspetti dello studio: flessibilità, pianificazione, abilità di memorizzazione, modalità di sintesi, e gestione delle situazioni di esame. Il QSS si compone di due parti, ciascuna contenente 39 item:

Nella prima parte (*valutazione di efficacia*) si richiede allo studente di segnare in una scala da 1 (non utile) a 7 (massima utilità) l'utilità e l'efficacia che attribuisce a determinate strategie; nella seconda parte (*valutazione d'uso*) si richiede invece di dichiarare la frequenza di utilizzo personale di ciascuna strategia, in una scala da 1 (mai) a 7 (sempre). In quest'ultimo test gli item vengono presentati disposti in ordine diverso rispetto al precedente. I risultati permettono di individuare tre fattori:

- 1) *Valutazione di efficacia*: il punteggio si ottiene sommando i valori di ciascun item del primo test, non considerando item 5, 6, 9, 11, 31, 33. A punteggi alti di efficacia corrisponde maggiore competenza, ovvero lo studente conosce bene quali sono le strategie efficaci.
- 2) *Valutazione d'uso*: il punteggio si ottiene sommando i valori di ciascun item del secondo test, non considerando item 2, 3, 4, 14, 17, 33. A punteggi alti di uso corrisponde maggior utilizzo di determinate strategie.
- 3) *Incoerenza strategica*: permette di misurare la distanza tra il *sé ideale (valutazione di efficacia)* ed il *sé reale (valutazione d'uso)*; il punteggio si ottiene sommando le differenze assolute tra valutazione di efficacia e valutazione d'uso per ciascuna strategia. A punteggi alti di incoerenza corrisponde, invece, poca coerenza strategica; quanto più è elevato il livello di incoerenza, tanto più si evidenzia una disparità significativa tra i punteggi di efficacia e uso, ossia tra la percezione di efficacia da parte dello studente riguardo a specifiche strategie ed il loro effettivo utilizzo.

Ad esempio, se si ottiene un valore di *incoerenza alto* significa che lo studente dichiara che alcune strategie sono utili ma non le usa o, viceversa, dichiara che non sono utili ma le usa sempre; se si ottiene un valore di *incoerenza basso*, invece, significa che lo studente presenta una coerenza elevata tra i punteggi di efficacia ed uso, ovvero utilizza strategie che ritiene efficaci (De Beni et al., 2014).

3.5 Risultati

Nell'analisi descrittiva seguente verranno comparati i risultati ottenuti dalla popolazione di studio con i valori della popolazione normativa riportati nei manuali di Di Nuovo & Magnano (2013) e De Beni et al. (2014).

3.5.1 *Indice di successo accademico (ISA)*

La Tabella 1 riporta i punteggi medi ISA, CFU ottenuti e media dei voti della popolazione femminile e maschile.

	MEDIA DEI VOTI	CFU OTTENUTI	ISA
Femmine	27,44	79,50	18,53
Maschi	27,24	104	18,89

Tabella 1. Punteggi medi ISA popolazione femminile e maschile

L'indice di successo accademico medio della popolazione femminile è 18,53. La media della *media dei voti* è 27,44 e la media dei CFU ottenuti è 79,50.

La popolazione maschile ha un indice di successo accademico non molto differente da quello femminile, leggermente più alto, pari a 18,89. La media della *media dei voti* è 27,24, un po' più bassa di quella femminile. La media dei CFU ottenuti è 104, superiore rispetto ai CFU ottenuti dalle femmine.

3.5.2 *Ansia da esame*

La Tabella 2 e la Tabella 3 presentano rispettivamente i punteggi medi ottenuti dalla popolazione femminile e maschile, confrontati con quelli della popolazione normativa, nel test sull'ansia da esame.

	Femmine				
Worry	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori popolazione di studio	30,05	8,72		29,50	
Valori popolazione normativa	27,71	8,33	<21	28	34>

Emotionality	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori popolazione di studio	31	8,07		29	
Valori popolazione normativa	30,30	7,99	<24	31	37>

Tabella 2. Punteggi medi della popolazione femminile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Ansia da esame*

Per quanto riguarda la sfera *Worry* (Tabella 2), la popolazione femminile ha ottenuto un punteggio medio pari a 30,05 (DS = 8,72), più alto rispetto alla media normativa ($m_{rif} = 27,71$; DS = 8,33). 6 studentesse presentano valori molto alti, oltre la soglia di Richiesta di Attenzione (Q3 > 34), dimostrando una forte preoccupazione cognitiva: 2 hanno ottenuto 43, 3 hanno ottenuto 41 e 1 ha ottenuto 35. 3 studentesse presentano bassa preoccupazione cognitiva, ottenendo punteggi più bassi rispetto al primo quartile (Q1 = 21). La maggior parte della popolazione si posiziona tra mediana (Mdn = 28) e terzo quartile (Q3 = 34).

Per quanto riguarda la sfera *Emotionality* (Tabella 2), la popolazione femminile ha ottenuto un punteggio medio pari a 31 (DS = 8,07), più alto rispetto alla media normativa ($m_{rif} = 30,30$; DS = 7,99). 6 studentesse presentano valori che rientrano nella fascia di criticità (Q3 > 37), 1 studentessa ha un valore pari a 37. Solo 3 studentesse dimostrano una bassa attivazione emozionale, avendo ottenuto punteggi più bassi del primo quartile (Q1 = 24). Il restante della popolazione si posiziona tra il primo quartile (Q1 = 24) e la mediana (Mdn = 31).

	Maschi				
Worry	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori popolazione di studio	26	8		26	
Valori popolazione normativa	25,31	7,18	<20	25	30>
Emotionality	MEDIA	DS	Q1	MEDIANA	Q3 (RA)
Valori popolazione di studio	21	8		20	
Valori popolazione normativa	24,34	7,98	<18	23	30>

Tabella 3. Punteggi medi della popolazione maschile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Ansia da esame*

Per quanto riguarda la sfera *Worry* (Tabella 3), la popolazione maschile ha ottenuto un punteggio medio pari a 26 (DS = 8), poco più alto rispetto alla media normativa ($m_{rif} = 25,31$; DS = 7,18). 7 studenti presentano valori molto alti, oltre la soglia di Richiesta di Attenzione ($Q3 > 30$), dimostrando una forte preoccupazione cognitiva. 5 studenti presentano bassa preoccupazione cognitiva, ottenendo punteggi più bassi rispetto al primo quartile ($Q1 = 20$). Il restante della popolazione si posiziona maggiormente tra primo quartile ($Q1 = 20$) e mediana ($Mdn = 25$).

Per quanto riguarda la sfera *Emotionality* (Tabella 3), la popolazione maschile ha ottenuto un punteggio medio pari a 21 (DS = 8), più basso rispetto alla media normativa ($m_{rif} = 24,34$; DS = 7,98). 4 studenti presentano valori che rientrano nella fascia di criticità ($Q3 > 30$), dimostrando un'alta attivazione emozionale. 7 studenti dimostrano una bassa attivazione emozionale, avendo ottenuto punteggi più bassi del primo quartile ($Q1 = 18$); 1 studente ha ottenuto un punteggio pari a 18. Il restante della popolazione si posiziona maggiormente tra mediana ($Mdn = 23$) e terzo quartile ($Q3 = 30$).

	Femmine		Maschi	
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Worry	30,05	8,72	26	8
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Emotionality	31	8,07	21	8

Tabella 4. Punteggi medi ottenuti dalla popolazione femminile e maschile a confronto, nel test *Ansia da esame*

Confrontando i punteggi medi ottenuti (Tabella 4) si osserva che la popolazione femminile ha una preoccupazione cognitiva (*Worry*) e un'attivazione emozionale (*Emotionality*) maggiore rispetto alla popolazione maschile.

3.5.3 Autovalutazione delle competenze

La Tabella 5 e la Tabella 6 presentano rispettivamente i punteggi medi ottenuti dalla popolazione femminile e maschile, confrontati con quelli della popolazione normativa, nel test sull'autovalutazione delle competenze.

	Femmine		
Autovalutazione	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori popolazione di studio	6,43	0,76	
Valori popolazione normativa	6,46	0,66	<5,92

Tabella 5. Punteggi medi della popolazione femminile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Autovalutazione delle competenze*

Per quanto riguarda la popolazione femminile (Tabella 5), si osserva che la media ottenuta equivale a 6,43 (DS = 0,76), praticamente uguale ai valori della popolazione normativa ($m_{rif} = 6,46$; DS = 0,66). Solo 4 studentesse mostrano una bassa valutazione di sé, avendo ottenuto un punteggio inferiore alla soglia di criticità (Q1 = 5,92). Il restante della popolazione femminile presenta una valutazione di sé poco più alta della media normativa.

	Maschi		
Autovalutazione	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori popolazione di studio	6,46	0,56	
Valori popolazione normativa	6,32	0,74	<5,90

Tabella 6. Punteggi medi della popolazione maschile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Autovalutazione delle competenze*

Per quanto riguarda la popolazione maschile (Tabella 6), si osserva che la media ottenuta equivale a 6,46 (DS = 0,56), poco più alta dei valori della popolazione normativa ($m_{rif} = 6,32$; DS = 0,74); infatti solo 2 studenti mostrano una bassa valutazione di sé, con un punteggio inferiore alla soglia di criticità (Q1 = 5,90). Il restante della popolazione maschile presenta una valutazione di sé nella media, alcuni studenti presentano punteggi poco più alti della media normativa.

3.5.4 Immagine di sé

La Tabella 7 e la Tabella 8 presentano rispettivamente i punteggi medi ottenuti dalla popolazione femminile e maschile nei tre fattori del test *Valutazione dell'immagine di sé: fattore E (Energia, dinamicità), fattore A (Affettività positiva) e fattore S (Stabilità emotiva)*. I punteggi sono confrontati con quelli della popolazione normativa.

	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Media femmine	4,92	4,90	4,05
Media di riferimento	5,23	5,20	4,37
Q1 (RA)	<4,79	<4,92	<3,63
Q3	5,79>	5,58>	5,13>

Tabella 7. Punteggi medi *per fattore* della popolazione femminile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Immagine di sé*

La popolazione femminile, nel test *Valutazione dell'immagine di sé* (Tabella 7), presenta una media per ciascun fattore più bassa della media della popolazione normativa. Per quanto riguarda il *fattore E (Energia, dinamicità)*, 9 studentesse hanno ottenuto uno *scoring* più basso della soglia di criticità (Q1 = 4,79) e 1 studentessa si colloca sul punteggio stesso; 4 studentesse hanno ottenuto uno *scoring* maggiore del terzo quartile (Q3 = 5,79). Per quanto riguarda il *fattore A (Affettività positiva)*, 9 studentesse si collocano nella fascia di criticità con punteggi inferiori al primo quartile (Q1 = 4,92), 2 studentesse si collocano sul punteggio stesso. Per quanto riguarda il *fattore S (Stabilità emotiva)*, 7 studentesse si collocano al di sotto della soglia di criticità (Q1 = 3,63).

	Fattore E	Fattore A	Fattore S
Media maschi	4,60	4,59	4,65
Media di riferimento	5,30	4,83	4,85
Q1 (RA)	<4,80	<4,44	<4,30
Q3	5,93>	5,33>	5,40>

Tabella 8. Punteggi medi *per fattore* della popolazione maschile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Immagine di sé*

La popolazione maschile, nel test *Valutazione dell'immagine di sé* (Tabella 8), presenta una media per ciascun fattore più bassa della media della popolazione normativa. Per quanto riguarda il *fattore E (Energia, dinamicità)*, 11 studenti hanno ottenuto uno *scoring* più basso della soglia di criticità (Q1 = 4,80) e nessuno studente ha ottenuto uno *scoring* maggiore del terzo quartile (Q3 =

5,93). Per quanto riguarda il *fattore A (Affettività positiva)*, 6 studenti si collocano nella fascia di criticità con punteggi inferiori al primo quartile ($Q1 = 4,44$), 1 studente si colloca sul punteggio stesso. Per quanto riguarda il *fattore S (Stabilità emotiva)*, 5 studenti si collocano al di sotto della soglia di criticità ($Q1 = 4,30$), 1 studente si colloca sul punteggio stesso.

3.5.5 Autoefficacia

La Tabella 9 e la Tabella 10 presentano rispettivamente i punteggi medi ottenuti dalla popolazione femminile e maschile, confrontati con quelli della popolazione normativa, nel test sull'autoefficacia.

	Femmine		
Autoefficacia	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori popolazione di studio	34	6	
Valori popolazione normativa	36,55	6,79	<33

Tabella 9. Punteggi medi della popolazione femminile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Autoefficacia*

Per quanto riguarda la popolazione femminile (Tabella 9), si osserva che la media ottenuta equivale a 34 ($DS = 6$), leggermente più bassa dei valori della popolazione normativa ($m_{rif} = 36,55$; $DS = 6,79$). 7 studentesse mostrano bassa autoefficacia, avendo ottenuto un punteggio inferiore alla soglia di criticità ($Q1 = 33$), una studentessa si posiziona sul punteggio stesso. Il restante della popolazione femminile presenta un'autoefficacia più alta della media normativa, lo *scoring* più alto ottenuto equivale a 45.

	Maschi		
Autoefficacia	MEDIA	DS	Q1 (RA)
Valori popolazione di studio	37	6	
Valori popolazione normativa	37,98	6,49	<34

Tabella 10. Punteggi medi della popolazione maschile e punteggi medi popolazione normativa, nel test *Autoefficacia*

Per quanto riguarda la popolazione maschile (Tabella 10), si osserva che la media ottenuta equivale a 37 (DS = 6), praticamente uguale ai valori della popolazione normativa ($m_{rif} = 37,98$; DS = 6,49). 6 studenti mostrano bassa autoefficacia, avendo ottenuto un punteggio inferiore alla soglia di criticità (Q1 = 34), uno studente si posiziona sul punteggio stesso. Il restante della popolazione maschile presenta un'autoefficacia più alta della media normativa, lo *scoring* più alto ottenuto equivale a 49.

3.5.6 Strategie di studio (QSS)

La Tabella 11 presenta i punteggi medi ottenuti dalla popolazione di studio nei tre fattori (*efficacia, uso, incoerenza*), confrontati con quelli della popolazione normativa, nel test sulle strategie di studio. In questo caso, la popolazione femminile e maschile è stata sottoposta a un'analisi congiunta. La Tabella 12 presenta le *fasce di livello* (da *molto basso* a *molto alto*) che permettono di commentare a livello qualitativo i punteggi ottenuti.

	Media Efficacia	Media Uso	Media Incoerenza
Valori popolazione di studio	160,92	154,08	34,24
Valori popolazione normativa	164,08	144,42	40,74

Tabella 11. Punteggi medi della popolazione di studio (femminile e maschile) e punteggi medi popolazione normativa (femmine e maschi), nel test *Strategie di studio*

Per quanto riguarda la *valutazione di efficacia*, il punteggio medio della popolazione di studio è più basso ($m = 160,92$) rispetto a quello della popolazione normativa ($m_{rif} = 164,08$). Per la *valutazione d'uso*, invece, il punteggio medio è decisamente più alto ($m = 154,08$) rispetto a quello della popolazione normativa ($m_{rif} = 144,42$). L'incoerenza strategica media della popolazione di studio è più bassa ($m = 34,24$) rispetto all'incoerenza strategica della popolazione normativa ($m_{rif} = 40,74$), indicando un livello di coerenza maggiore tra i punteggi di efficacia ed uso: la popolazione di studenti del presente studio manifesta una maggiore coerenza strategica ed utilizza strategie che ritiene efficaci.

Fasce di livello QSS					
	Molto basso	Basso	Sufficiente	Alto	Molto alto
Efficacia	<136	Tra 136 e 154	Tra 155 e 173	Tra 174 e 193	>193
Uso	<111	Tra 111 e 132	Tra 133 e 154	Tra 155 e 178	>178
Incoerenza	<21	Tra 21 e 33	Tra 34 e 46	Tra 47 e 61	>61

Tabella 12. Fasce di livello QSS

Considerando le fasce di livello di riferimento del questionario *Strategie di studio* (Tabella 12), osserviamo che:

- Valutazione di efficacia: nella popolazione del presente studio (38 studenti) vi sono 8 studenti che si posizionano sulla fascia *molto basso* (<136), 9 studenti si posizionano sulla fascia *sufficiente* (tra 155 e 173), e 3 studenti si posizionano sulla fascia *molto alto* (>193) con punteggi pari a 193, 194 e 201. La fascia *molto basso* rappresenta un'efficacia molto bassa, ovvero lo studente conosce molto poco quali sono le strategie efficaci e, viceversa, la fascia *molto alto* rappresenta un'efficacia molto alta e un'ottima conoscenza delle strategie efficaci.
- Valutazione d'uso: nella popolazione del presente studio (38 studenti) vi sono 3 studenti che si posizionano sulla fascia *molto basso* (<111), 7 studenti si posizionano sulla fascia *sufficiente* (tra 133 e 154), e 6 studenti si posizionano sulla fascia *molto alto* (>178). La fascia *molto basso* rappresenta una scarsa frequenza d'uso di strategie e, viceversa, la fascia *molto alto* rappresenta un elevato utilizzo di quest'ultime.
- Incoerenza strategica: nella popolazione del presente studio (38 studenti) vi sono 3 studenti che si posizionano sulla fascia *molto basso* (<21), 12 studenti si posizionano sulla fascia *sufficiente* (tra 34 e 46), e solo 1 studente si posiziona sulla fascia *molto alto* (>61) con punteggi pari a 68. La fascia *molto basso* rappresenta una coerenza elevata tra i punteggi di efficacia ed uso e, viceversa, la fascia *molto alto* rappresenta livelli di incoerenza alti, ovvero una forte discrepanza tra la percezione di efficacia di alcune strategie ed il loro effettivo utilizzo. La maggior parte degli studenti si posiziona su una fascia sufficiente, dimostrando un'incoerenza poco significativa; difatti, il valore medio dell'incoerenza media della popolazione di studio era apparsa più bassa ($m = 34,24$) rispetto all'incoerenza strategica della popolazione normativa ($m_{rif} = 40,74$). Gran parte del restante degli studenti si posiziona

sulla fascia *basso* (tra 21 e 33). In conclusione, si può sostenere che la maggior parte degli studenti del presente studio utilizza strategie che ritiene valide ed efficaci.

3.6 Analisi statistiche inferenziali

Nell'analisi inferenziale seguente verranno verificate, attraverso il software *SPSS*, le possibili correlazioni tra il successo accademico e le variabili emotive sia sulla popolazione femminile ($n = 20$) sia sulla popolazione maschile ($n = 18$). Successivamente, verranno verificate anche le possibili correlazioni tra le variabili emotive stesse.

Per indagare le correlazioni si tiene conto del *coefficiente lineare di Pearson (Corr.)* ed il valore della *significatività a due code (Sign.)*.

3.6.1 Correlazione tra successo accademico e variabili emotive

La Tabella 13 riporta la correlazione di Pearson tra successo accademico e variabili emotive nella popolazione femminile.

	Worry		Emotionality		Autovalut.		Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	rho= -0,278	p= 0,236	rho= -0,166	p= 0,484	rho= 0,178	p= 0,452	rho= 0,219	p= 0,354	rho= -0,010	p= 0,968	rho= -0,138	p= 0,561

	Autoefficacia		Efficacia		Uso		Incoerenza strategica	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	rho= 0,393	p= 0,086	rho= -0,144	p= 0,545	rho= -0,263	p= 0,263	rho= 0,172	p= 0,467

Tabella 13. Correlazione di Pearson tra successo accademico e variabili emotive nella popolazione femminile

Nella popolazione femminile (Tabella 13) non c'è evidenza di correlazioni significative tra il successo accademico e le variabili emotive considerate nell'analisi.

La Tabella 14 riporta la correlazione di Pearson tra successo accademico e variabili emotive nella popolazione maschile.

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

	Worry		Emotionality		Autovalut.		Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	rho=-0,116	p=0,648	rho=0,116	p=0,647	rho=-0,074	p=0,771	rho=-0,351	p=0,154	rho=0,471	p=0,048*	rho=-0,214	p=0,395

	Autoefficacia		Efficacia		Uso		Incoerenza strategica	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Successo accademico	rho=-0,034	p=0,892	rho=0,274	p=0,272	rho=0,377	p=0,123	rho=0,317	p=0,199

Tabella 14. Correlazione di Pearson tra successo accademico e variabili emotive nella popolazione maschile

Nella popolazione maschile (Tabella 14) emerge solamente una correlazione positiva significativa tra il successo accademico ed il *fattore A (Affettività positiva)* dell'immagine di sé ($rho = 0,471$; $p = 0,048$).

La correlazione è definita come positiva quando all'aumentare di una data variabile aumenta anche l'altra di conseguenza; in questo caso, all'aumentare del *fattore A (Affettività positiva)* aumenta il successo accademico, o viceversa.

3.6.2 Correlazione tra Autoefficacia e Ansia da esame

La Tabella 15 riporta la correlazione di Pearson tra l'autoefficacia e l'ansia da esame nella popolazione femminile e maschile.

	Femmine				Maschi			
	Worry		Emotionality		Worry		Emotionality	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	rho=-0,350	p=0,131	rho=-0,293	p=0,211	rho=0,018	p=0,945	rho=-0,410	p=0,091

Tabella 15. Correlazione di Pearson tra Autoefficacia e Ansia da esame nella popolazione femminile e maschile

Non si rilevano correlazioni significative tra autoefficacia e ansia da esame nella popolazione femminile e maschile.

3.6.3 Correlazione tra *Autoefficacia* e *Autovalutazione*

La Tabella 16 riporta la correlazione di Pearson tra l'autoefficacia e l'autovalutazione nella popolazione femminile e maschile.

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

	Femmine		Maschi	
	Autovalutazione		Autovalutazione	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	rho=0,606	p=0,005**	rho=0,279	p=0,262

Tabella 16. Correlazione di Pearson tra *Autoefficacia* e *Autovalutazione* nella popolazione femminile e maschile

Si rileva una correlazione positiva nella popolazione femminile ($rho = 0,606$; $p = 0,005$), quindi emerge che all'aumentare dell'autoefficacia aumenta l'autovalutazione.

3.6.4 Correlazione tra *Autovalutazione* e *Ansia da esame*

La Tabella 17 riporta la correlazione di Pearson tra l'autovalutazione e l'ansia da esame nella popolazione femminile e maschile.

	Femmine				Maschi			
	Worry		Emotionality		Worry		Emotionality	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autovalutazione	rho=0,095	p=0,690	rho=0,258	p=0,272	rho=-0,064	p=0,802	rho=-0,092	p=0,717

Tabella 17. Correlazione di Pearson tra *Autovalutazione* e *Ansia da esame* nella popolazione femminile e maschile

Nel presente studio non emergono correlazioni significative tra queste due variabili in entrambi i generi.

3.6.5 Correlazione tra *Autoefficacia* e *Immagine di sé*

La Tabella 18 riporta la correlazione di Pearson tra l'autoefficacia e l'immagine di sé nella popolazione femminile.

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

	Femmine					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	rho=0,562	p=0,010**	rho=0,387	p=0,092	rho=-0,285	p=0,224

Tabella 18. Correlazione di Pearson tra *Autoefficacia* e *Immagine di sé* nella popolazione femminile

Nella popolazione femminile (Tabella 18), l'autoefficacia correla positivamente solo con il *fattore E (Energia, dinamicità)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,562$; $p = 0,010$).

La Tabella 19 riporta la correlazione di Pearson tra l'autoefficacia e l'immagine di sé nella popolazione maschile.

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

	Maschi					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autoefficacia	rho=0,094	p=0,712	rho=0,128	p=0,613	rho=0,476	p=0,046*

Tabella 19. Correlazione di Pearson tra *Autoefficacia* e *Immagine di sé* nella popolazione maschile

Nella popolazione maschile (Tabella 19), l'autoefficacia correla positivamente solo con il *fattore S (Stabilità emotiva)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,476$; $p = 0,046$).

3.6.6 Correlazione tra Autovalutazione e Immagine di sé

La Tabella 20 riporta la correlazione di Pearson tra l'autovalutazione e l'immagine di sé nella popolazione femminile.

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

	Femmine					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autovalutazione	rho=0,426	p=0,061	rho=0,636	p=0,003**	rho=-0,021	p=0,929

Tabella 20. Correlazione di Pearson tra Autovalutazione e Immagine di sé nella popolazione femminile

Nella popolazione femminile (Tabella 20), l'autovalutazione correla positivamente solo con il *fattore A (Affettività positiva)* dell'immagine di sé ($rho = 0,636$; $p = 0,003$).

La Tabella 21 riporta la correlazione di Pearson tra l'autovalutazione e l'immagine di sé nella popolazione maschile.

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

	Maschi					
	Fattore E		Fattore A		Fattore S	
	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.	Corr.	Sign.
Autovalutazione	rho=0,233	p=0,352	rho=0,184	p=0,466	rho=0,564	p=0,015*

Tabella 21. Correlazione di Pearson tra Autovalutazione e Immagine di sé nella popolazione maschile

Nella popolazione maschile (Tabella 21), l'autovalutazione correla positivamente solo con il *fattore S (Stabilità emotiva)* dell'immagine di sé ($rho = 0,564$; $p = 0,015$).

3.7 Discussione

Nei prossimi paragrafi verrà proposta un'argomentazione critica dei risultati ottenuti per ciascuna variabile emotiva, considerando sia quanto sostenuto dalla letteratura che le analisi descrittive e le analisi inferenziali della popolazione del presente studio (20 femmine e 18 maschi).

3.7.1 Discussione risultati *Ansia da esame*

Studi presenti in letteratura dimostrano quanto l'ansia da esame sia una variabile influente nel successo accademico (Dawood et al., 2016; Bonaccio et al., 2012; Rana & Mahmood, 2010; DordiNejad et al., 2011; Di Nuovo & Magnano, 2013).

Le analisi statistiche descrittive sulla popolazione di studio mostrano che le femmine, sia per la componente *Worry* sia per *Emotionality*, hanno ottenuto un punteggio più alto rispetto alla media normativa; 6 su 20 si posizionano sulla fascia di criticità (RA) sia nel *Worry* sia nell'*Emotionality*, dimostrando consistente preoccupazione cognitiva e attivazione emozionale.

I maschi hanno ottenuto un punteggio più alto rispetto alla media normativa solamente nella componente *Worry*, mentre si osserva un punteggio più basso nella componente *Emotionality*. Il confronto delle medie dei risultati tra femmine e maschi indica che la popolazione femminile ha una preoccupazione cognitiva e un'attivazione emozionale, comunque, maggiore rispetto alla popolazione maschile.

Le analisi statistiche inferenziali non evidenziano correlazioni significative tra successo accademico e l'ansia da esame sia nella popolazione femminile che maschile. Il presente studio non conferma quindi quanto sostenuto dalla letteratura circa la correlazione tra successo accademico e ansia da esame (Dawood et al., 2016; Bonaccio et al., 2012; Rana & Mahmood, 2010; DordiNejad et al., 2011; Di Nuovo & Magnano, 2013).

Inoltre, non emergono nemmeno correlazioni significative tra le variabili di autoefficacia e dell'ansia da esame, nonostante Di Nuovo & Magnano (2013) rilevino l'esistenza di una correlazione negativa tra quest'ultime.

3.7.2 Discussione risultati *Autovalutazione delle competenze*

Come sostenuto in letteratura (Di Nuovo & Magnano, 2013; Ingusci et al., 2023; Freitas & Almendra, 2021) le competenze trasversali o *soft skills* hanno un'elevata influenza sul successo accademico e sulla gestione del processo di apprendimento.

Le analisi statistiche descrittive sulla popolazione di studio in riferimento al questionario *Autovalutazione delle competenze* mostrano che i punteggi medi delle femmine hanno valore quasi identico alla popolazione normativa, mentre i punteggi medi dei maschi sono leggermente più alti della media normativa. Solo 4 studentesse su 20, e 2 studenti su 18, hanno ottenuto valori sulla soglia di criticità (RA), il restante della popolazione mostra livelli di autovalutazione poco più alti della media, o comunque nella media.

Le analisi statistiche inferenziali non rilevano correlazioni significative tra successo accademico e autovalutazione delle competenze, né per la popolazione femminile né per quella maschile. I dati del presente studio, quindi, non sembrano confermare quanto sostenuto in letteratura: Di Nuovo & Magnano affermano infatti che le competenze trasversali siano connesse con l'apprendimento ed il raggiungimento degli obiettivi accademici, aiutando l'individuo ad essere più critico, flessibile e consapevole delle proprie abilità e dei propri limiti (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Anche secondo Ingusci e colleghi (2023) le soft skills sono correlate ad un miglior esito della performance; il loro studio ha confermato una relazione positiva tra capitale psicologico e raggiungimento degli obiettivi accademici, poiché all'aumentare della padronanza delle soft skills aumenta la probabilità di raggiungere migliori risultati accademici (Ingusci et al., 2023).

Sempre secondo Di Nuovo & Magnano (2013) esiste una correlazione significativa anche tra l'autovalutazione delle competenze e l'autoefficacia, poiché autovalutarsi competente in qualche cosa può influire positivamente sull'autoefficacia, ovvero nella fiducia che lo studente riporrà nelle proprie capacità e potenzialità: all'aumentare dell'autoefficacia vi è una probabilità maggiore di raggiungere gli obiettivi accademici. Nel presente studio si rileva una correlazione positiva tra autovalutazione delle competenze ed autoefficacia nella popolazione femminile, mentre non si rileva alcuna correlazione in quella maschile.

Per quanto riguarda la correlazione tra l'autovalutazione delle competenze e l'ansia da esame, al contrario di quanto affermato da Di Nuovo & Magnano (2013), i quali rilevano una correlazione negativa tra le due variabili, particolarmente per quanto riguarda la componente *Worry*, nella popolazione di studio non emergono correlazioni significative.

Per quanto riguarda la correlazione tra l'autovalutazione delle competenze e l'immagine di sé, nella popolazione femminile emerge una correlazione positiva nel *fattore A (Affettività positiva)*, ovvero all'aumentare dell'autovalutazione aumenta la percezione di sé in quanto persona capace di creare rapporti interpersonali soddisfacenti in termini di sentimenti e affettività (Di Nuovo & Magnano, 2013). Nella popolazione maschile, invece, emerge una correlazione positiva con il *fattore S (Stabilità emotiva)*, la quale evidenzia che lo sviluppo di maggiore consapevolezza delle proprie soft skills e abilità, aumenta anche l'assetto emotivo di calma, ordine interiore e riflessività (Di Nuovo & Magnano, 2013).

3.7.3 Discussione risultati *Immagine di sé*

Secondo diversi studi (Caputo, 2015; (Marsh & O'Mara, 2008; Peralta Sánchez & Sánchez Roda, 2003; Yengimolki et al., 2015) l'immagine di sé è una variabile emotiva che incide sul successo accademico.

Le analisi statistiche descrittive sulla popolazione di studio in riferimento al questionario *Immagine di sé* mostrano una media dei valori per ciascun *fattore (E, A, S)* più bassa rispetto alla media della popolazione normativa, sia nella popolazione femminile che in quella maschile. Questo implica che, nella popolazione di studio, vi è una generale percezione di sé negativa in entrambi i generi: punteggi bassi nel *fattore E (Energia, dinamicità)* indicano insicurezza e limitata fiducia nelle proprie capacità; punteggi bassi nel *fattore A (Affettività positiva)* delineano una persona con difficoltà ad instaurare relazioni affettive e soddisfacenti; e punteggi bassi nel *fattore S (Stabilità emotiva)* fanno riferimento ad un assetto emotivo instabile, con difficoltà a mantenere la calma e a controllare le emozioni (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Le analisi statistiche inferenziali non rilevano alcuna correlazione tra successo accademico e immagine di sé nella popolazione femminile; mentre, nella popolazione maschile, emerge una correlazione positiva significativa nel *fattore A*. Ne emerge che i maschi riescono ad ottenere un rendimento migliore quando instaurano rapporti più soddisfacenti con gli altri (Di Nuovo & Magnano, 2013). Questo risulta in linea con lo studio di Yengimolki e colleghi (2015), i quali hanno constatato che l'adattamento sociale può contribuire al successo accademico, ovvero gli studenti con un migliore adattamento sociale tendono ad avere un'immagine di sé più positiva, ad avere relazioni interpersonali più soddisfacenti e ad ottenere risultati accademici superiori (Yengimolki et al., 2015).

È stata indagata anche la correlazione tra autoefficacia e immagine di sé, e ne è emerso che nella popolazione femminile vi è una forte correlazione positiva nel *fattore E (Energia, dinamicità)*: all'aumentare della variabile dell'autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità e potenzialità), migliora la percezione di sé come persona dotata di sicurezza interiore e capacità di orientarsi in modo attivo nelle decisioni. Questi risultati supportano lo studio condotto da Marsh et al. (2005), i quali sostengono che il successo accademico può contribuire a formare l'immagine di sé attraverso il riconoscimento delle proprie competenze e può migliorare la fiducia in sé stessi e la percezione di sé; anche dallo studio di Peralta Sánchez & Sánchez Roda (2003) emergono dei risultati simili, indicando che l'immagine di sé, intesa come percezione di competenza, può avere un impatto significativo sulle le prestazioni accademiche.

Sempre nella correlazione tra autoefficacia e immagine di sé, la popolazione maschile, invece, riporta una correlazione significativa con il *fattore S (Stabilità emotiva)*, indicando che ad alta fiducia nelle proprie capacità corrisponde un assetto emotivo caratterizzato da calma, ordine interiore e riflessività (Di Nuovo & Magnano, 2013).

In conclusione, è stata indagata la correlazione tra autovalutazione delle competenze e immagine di sé: nella popolazione femminile è significativa rispetto al *fattore A (Affettività positiva)*, nella popolazione maschile è significativa rispetto al *fattore S (Stabilità emotiva)*. Ciò significa che nel caso delle studentesse ad alti livelli di autovalutazione migliora l'interazione ed il rapporto affettivo con gli altri; mentre, nel caso degli studenti, ad alti livelli di autovalutazione si stabilizza l'assetto emotivo.

3.7.4 Discussione risultati Autoefficacia

Numerosi studi (Honicke & Broadbent, 2016; Putwain et al., 2013; Salanova et al., 2012) hanno constatato anche l'impatto della variabile emotiva dell'autoefficacia sul rendimento accademico.

Le analisi statistiche descrittive sulla popolazione di studio in riferimento al questionario *Autoefficacia* mostrano una media più bassa rispetto alla media della popolazione normativa nella popolazione femminile, e una media praticamente uguale alla media normativa nella popolazione maschile. 8 studentesse su 20 hanno ottenuti punteggi medi sulla soglia di criticità (RA), a confronto 6 studenti su 18 si posizionano sulla soglia di criticità (RA).

Questo presuppone che le studentesse manifestano minore fiducia nelle proprie capacità e si sentono meno competenti rispetto agli studenti. Inoltre, questi risultati suggeriscono che le ragazze, maggiormente rispetto ai ragazzi, attribuiscono le cause di insuccesso a fattori esterni (*locus of control esterno*), poiché hanno credenze e convinzioni personali poco elevate; secondo Bandura (1977), infatti, quando l'attribuzione delle cause dei propri successi è interna, stabile e controllabile emerge il concetto di autoefficacia (Bandura, 1977).

Le analisi statistiche inferenziali non rilevano alcuna correlazione tra successo accademico e autoefficacia sia nella popolazione femminile che in quella maschile. I dati non sembra confermino quanto sostenuto in letteratura: Honicke & Broadbent (2016), infatti, hanno constatato una correlazione moderatamente positiva tra autoefficacia e performance accademica; gli studenti con un elevato senso di autoefficacia manifestano risultati accademici superiori e maggiore perseveranza nello studio (Honicke & Broadbent, 2016).

Non emerge alcuna correlazione significativa nemmeno tra autoefficacia e la variabile emotiva dell'ansia da esame, in entrambi i generi della popolazione di studio; diversamente, Di Nuovo & Magnano (2013) hanno constatato l'esistenza di una correlazione negativa tra queste variabili, poiché livelli bassi di autoefficacia accrescono la variabile dell'ansia da esame e, viceversa, al diminuire dell'ansia da esame migliorano le percezioni di autoefficacia. Anche Bandura (2000) evidenzia che gli studenti con livelli bassi di autoefficacia sperimentano maggiormente sensazioni di inadeguatezza e di conseguenza manifestano un'ansia da esame elevata (Bandura, 2000).

La correlazione tra autoefficacia e autovalutazione, già discussa nella sezione 3.7.2, esiste positivamente con un livello di significatività elevato, solo nella popolazione femminile. Ne emerge che le studentesse, molto più rispetto agli studenti, sperimentano una relazione reciproca e interconnessa tra livelli alti di autoefficacia e di autovalutazione. In riferimento a questo, Di Nuovo & Magnano (2013) confermano l'esistenza di una correlazione positiva tra autoefficacia e autovalutazione, sostenendo che autovalutarsi competente incide positivamente sull'autoefficacia, ovvero nella fiducia che si ripone nelle proprie capacità, e viceversa.

In conclusione, per quanto riguarda la correlazione tra autoefficacia e immagine di sé, come già osservato nella sezione 3.7.3, è emerso che nella popolazione femminile vi è una forte correlazione positiva tra autoefficacia ed il *fattore E (Energia, dinamicità)*: all'aumentare della variabile dell'autoefficacia (fiducia nelle proprie capacità e potenzialità), migliora la percezione di sé come persona dotata di sicurezza interiore e capacità di orientarsi in modo attivo nelle decisioni.

Nella popolazione maschile, invece, emerge una correlazione significativa con il *fattore S (Stabilità emotiva)*, indicando che ad alta fiducia nelle proprie capacità corrisponde un assetto emotivo caratterizzato da calma, ordine interiore e riflessività (Di Nuovo & Magnano, 2013).

Questi risultati sono parzialmente in linea con quelli di Di Nuovo & Magnano (2013), che invece sostengono l'esistenza di una correlazione positiva tra autoefficacia e ciascun fattore dell'immagine di sé (*fattore E, fattore A, fattore S*).

3.7.5 Discussione risultati *Strategie di studio*

Il rapporto tra il successo accademico e la riflessione metacognitiva, nonché l'uso consapevole di appropriate strategie di studio, è stato indagato da numerosi studi (Chevalier et al., 2015; Moè et al., 2001; Zimmerman, 2000).

Le analisi statistiche descrittive sulla popolazione di studio (effettuate su femmine e maschi congiuntamente) in riferimento al questionario *Strategie di studio (QSS)*, evidenziano un punteggio

medio più basso nella valutazione d'efficacia e più alto nella valutazione d'uso, rispetto alla media della popolazione normativa. Per quanto riguarda l'incoerenza strategica, i risultati ottenuti sono più bassi rispetto alla media normativa ($m = 34,24$; $m_{rif} = 40,74$), rappresentando un buon livello di coerenza strategica tra i livelli di efficacia e di uso negli studenti. Questo indica che, come precedentemente osservato, la popolazione di studio utilizza strategie che ritiene efficaci, e di conseguenza c'è poca discrepanza tra il sé ideale (*valutazione di efficacia*) ed il sé reale (*valutazione d'uso*).

Nella popolazione femminile, le strategie di studio considerate più efficaci sono *Prendere appunti durante lo studio*, *Ripassare alla fine dello studio*, e *Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti*; mentre quelle utilizzate con maggior frequenza sono *Farsi schemi e diagrammi*, *Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame*, e *Ripassare alla fine dello studio*.

Nella popolazione maschile, le strategie di studio considerate più efficaci sono *Prendere appunti durante lo studio*, *Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti*, *Ripassare a distanza di tempo*, *Farsi schemi e diagrammi*, e *Ripassare alla fine dello studio*; mentre quelle utilizzate con maggior frequenza sono *Ripassare alla fine dello studio*, *Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame*, e *Controllare che si stia comprendendo il testo*.

Prendere appunti durante lo studio, *Farsi schemi e diagrammi*, e *Ripassare a distanza di tempo*, sono state identificate tra le strategie maggiormente efficaci anche da De Beni e colleghi (2014).

Oltre a queste, gli autori avevano rilevato efficaci anche le seguenti strategie: *Scrivere a fianco del testo delle idee guida*, *Cercare di memorizzare nomi, date o elementi tecnici con qualche trucco mnemonico*, *Controllare che si stia comprendendo il testo*, *Evidenziare i punti poco ricordati e concentrare il ripasso su di essi*, e *Fare una prova dell'esame, anticipando con l'immaginazione le caratteristiche dell'evento* (De Beni et al., 2014).

La Tabella 22 riassume le strategie più efficaci e frequentemente adottate dalla popolazione femminile e maschile, con le rispettive medie:

	Strategie valutate come più efficaci	Strategie utilizzate con maggior frequenza
Femmine	Prendere appunti durante lo studio ($m = 6,30$)	Farsi schemi e diagrammi ($m = 5,55$)

	Ripassare alla fine dello studio (<i>m</i> = 6,20)	Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame (<i>m</i> = 5,54)
	Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti (<i>m</i> = 6,15)	Ripassare alla fine dello studio (<i>m</i> = 5,46)
Maschi	Prendere appunti durante lo studio (<i>m</i> = 5,63)	Ripassare alla fine dello studio (<i>m</i> = 5,31)
	Durante lo studio ripetersi con parole proprie i punti più salienti (<i>m</i> = 6,63)	Informarsi su quali potrebbero essere le domande d'esame (<i>m</i> = 5,24)
	Ripassare a distanza di tempo (<i>m</i> = 5,47)	Controllare che si stia comprendendo il testo (<i>m</i> = 5,21)
	Farsi schemi e diagrammi (<i>m</i> = 5,33)	
	Ripassare alla fine dello studio (<i>m</i> = 5,33)	

Tabella 22. Strategie efficaci e strategie utilizzate a confronto

Osservando la Tabella 22 abbiamo evidenza del perché la popolazione di studio abbia ottenuto un punteggio di incoerenza strategica relativamente basso: la strategia *Ripassare alla fine dello studio* si posiziona tra le strategie ritenute più efficaci, e allo stesso tempo è anche tra le più frequentemente utilizzate sia dalla popolazione femminile che da quella maschile.

Nonostante questo, *le analisi statistiche inferenziali* non rilevano alcuna correlazione tra il successo accademico e le valutazioni di efficacia e di uso, e nemmeno tra il successo accademico e l'incoerenza strategica. I dati non sembrano supportare le conclusioni di De Beni e colleghi (2014), i quali hanno osservato una correlazione negativa tra incoerenza strategica e successo accademico. Secondo la loro ricerca, una migliore conoscenza strategica, e quindi una minor discrepanza tra valutazione di efficacia e valutazione d'uso, è associata a maggior senso di sicurezza e a maggior riflessione metacognitiva, fattori che condizionano inevitabilmente il rendimento scolastico e la performance (De Beni et al., 2014)

Anche Costabile e colleghi (2013) considerano l'importanza della metacognizione nel contesto di apprendimento in quanto variabile che condiziona e predice la performance; essi hanno indagato infatti che l'utilizzo di strategie cognitive migliora il senso di autoefficacia e di conseguenza il rendimento accademico. Risultati simili emergono dallo studio di Radovan (2011), il quale osserva che gli studenti che regolano maggiormente il loro apprendimento, utilizzando strategie che ritengono efficaci, hanno livelli di autoefficacia più elevati, assimilano meglio i contenuti, sviluppano pensiero critico, e ottengono punteggi migliori nei test (Radovan, 2011).

3.8 Limiti metodologici dello studio e considerazioni per ricerche future

La presente ricerca sulla correlazione tra successo accademico e componenti emotive è caratterizzata da diversi limiti metodologici che ne influenzano la generalizzabilità e la validità.

In primo luogo, la bassa numerosità campionaria utilizzata potrebbe compromettere la rappresentatività dei risultati e la generalizzazione degli stessi a contesti più ampi.

In secondo luogo, si considera il metodo di ricerca qualitativa utilizzato: la somministrazione dei questionari online potrebbe introdurre *bias* nella raccolta dati e nel processo di acquisizione delle informazioni, con conseguenze che possono riflettersi sulla qualità e sulla comprensione delle risposte ottenute. Inoltre, nonostante la compilazione dei questionari sia avvenuta tramite collegamento virtuale, i partecipanti avrebbero potuto incorrere comunque in interpretazioni errate delle domande, portando così a risposte che non rispecchiano appieno l'intento del sondaggio.

L'interazione diretta con i partecipanti, come ad esempio in un contesto di intervista, può influire sulla qualità delle risposte e sulla comprensione delle domande, permettendo all'intervistatore di dissipare eventuali ambiguità o fraintendimenti da parte dei partecipanti, fornendo spiegazioni o riformulando le domande al fine di garantire una comprensione accurata.

Inoltre, potrebbe essere soggetto a limitazioni anche il metodo con cui è stato calcolato l'indice di successo accademico (*ISA*) nel presente studio. In questo caso l'*ISA* è stato calcolato dividendo il numero di CFU ottenuti per il numero di CFU ottenibili e moltiplicando il risultato per la media aritmetica dei voti, e non sono stati considerati il numero degli esami superati o previsti dal percorso accademico, a causa dell'eterogeneità delle università coinvolte. Questa procedura risultava essere la più uniformante se consideriamo la differente provenienza universitaria di ciascun partecipante, ma potrebbe non riflettere completamente la situazione accademica dello studente, poiché a parità di CFU ottenuti potrebbe non corrispondere lo stesso numero di esami superati.

Per le ricerche future, si suggerisce l'ampliamento della popolazione di studio. Inoltre, si potrebbero adottare approcci misti, integrando la raccolta dati online con interviste o focus group per ottenere una comprensione più approfondita delle esperienze emotive degli studenti e le possibili cause e conseguenze accademiche. In conclusione, considerando l'influenza delle componenti emotive sul successo accademico, si consiglia l'indagine di strategie di intervento per promuovere un benessere psicologico positivo, includendo l'implementazione di programmi di supporto psicologico o la creazione di ambienti accademici più sensibili alle dimensioni emotive, per limitare il disagio emotivo che condiziona sempre più spesso l'apprendimento ed il rendimento degli studenti.

CONCLUSIONI

Numerosi sono gli studi che hanno cercato di indagare le modalità con cui gli aspetti emotivi possano condizionare il rendimento accademico (Di Nuovo & Magnano, 2013; Pekrun et al., 2017; Camacho-Morles et al., 2021; Rana & Mahmood, 2010; Ingusci et al., 2023; Putwain et al., 2013; Marsh & O'Mara, 2008; Yengimolki et al., 2015; Cornoldi, 1995).

Il presente studio ha sottoposto un questionario online ad un campione di 38 studenti universitari tra i 19 e i 29 anni, cercando di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “*Esiste una correlazione tra il successo accademico degli studenti e alcune variabili emotive, quali ansia da esame, autoefficacia, immagine di sé e delle competenze e strategie di studio?*”. Le variabili emotive prese in considerazione sono state indagate singolarmente, attraverso dei test mirati, allo scopo di verificare come effettivamente ciascuna di esse condiziona lo studente durante una situazione di esame. I dati sono stati successivamente analizzati tramite analisi statistiche descrittive e analisi statistiche inferenziali.

Dalle analisi statistiche inferenziali non emergono correlazioni significative tra il successo accademico e le variabili emotive nella popolazione femminile; nella popolazione maschile emerge una correlazione positiva tra il successo accademico ed il *fattore A (Affettività positiva)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,471$; $p = 0,048$). Ne emerge che i maschi riescono ad ottenere un rendimento migliore quando instaurano rapporti più soddisfacenti con gli altri ed hanno atteggiamenti di tolleranza ed altruismo (Di Nuovo & Magnano, 2013); questa correlazione conferma quanto sostenuto da Yengimolki e colleghi (2015), i quali hanno constatato che a migliori livelli di adattamento sociale corrispondono risultati accademici superiori.

È significativo evidenziare le correlazioni positive emerse tra le variabili emotive stesse, come ad esempio tra autoefficacia e autovalutazione ($\rho = 0,606$; $p = 0,005$), oppure tra autoefficacia e *fattore E (Energia, dinamicità)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,562$; $p = 0,010$), nelle studentesse. Correla positivamente anche autoefficacia e *fattore S (Stabilità emotiva)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,476$; $p = 0,046$), negli studenti.

Anche autovalutazione e immagine di sé correlano positivamente: nelle studentesse con il *fattore A (Affettività positiva)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,636$; $p = 0,003$); negli studenti con il *fattore S (Stabilità emotiva)* dell'immagine di sé ($\rho = 0,564$; $p = 0,015$).

Nonostante la bassa numerosità campionaria ponga dei limiti circa la rappresentatività e la generalizzazione dei risultati, emerge comunque evidenza di come alcune variabili emotive si

influenzino reciprocamente, condizionando la percezione di sé stessi, il proprio assetto emotivo, la sensazione di sentirsi competenti o fiduciosi nelle proprie capacità, e influenzando di conseguenza sul rendimento accademico effettivo. Quindi, sebbene non siano emerse significative correlazioni dirette tra successo accademico e componenti emotive, e le ipotesi formulate non siano state pienamente confermate, si può comunque affermare che di riflesso le componenti emotive stesse influiscano su motivazione e aspetti emotivi o affettivi da non sottovalutare nel complesso.

Inoltre, è importante evidenziare che l'interpretazione dei dati potrebbe variare in base al contesto culturale e alle peculiarità del campione; ulteriori ricerche sono necessarie per comprendere meglio la complessità delle relazioni tra queste variabili emotive in relazione al percorso accademico di ciascuno studente.

BIBLIOGRAFIA

Arnold, M.B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1968). *The Nature of Emotion: selected readings*. Penguin, Baltimore.

Ayub, N. (2010). Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. *Pakistan Business Review*, 12, 363-372.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273.

Balboni, P. E. (2013). Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing EL.LE*, 4, 2-23.

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

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia Teoria e applicazioni* (G. Lo Iacono, Trad.). Trento: Erikson.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490–515.

Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2017). Relationships between self-regulation of learning, motivations and academic success of students. Identifying predictive factors of drop-out risk. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (18), 181–198.

Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 27(1), 293-301.

Bonaccio, S., Reeve, C. L., & Winford, E. C. (2012). Text anxiety on cognitive ability test can result in differential predictive validity of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 52, 497–502.

Borkowski, J. G., Milstead, M. & Hale, C. (1988). Components of children's metamemory: Implications for strategy generalization. In F. E. Weinert & M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 73-100.

Borkowski, J.G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: «Working models» and effective strategy teaching. In Pressley M., Harris K. R., Guthrie J. T. (Eds.), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation*. Orlando, FL: Academic, 477-501.

Brown, A. L. (1984). Metacognition, executive control, self-regulation, and other even more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert e R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and learning*. Stuttgart, West Germany: Kuhlhammer, 60-108.

Camacho-Morles, J., Slemp, G., Pekrun, R., Stockinger, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095.

Cannon, W. B. (1927). The James–Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American Journal of Psychology*, 39, 106–124.

Cannon, W. B. (1931). Again the James–Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 28, 281–295.

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

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

- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Takahashi, M., Silverstein, M. E., Newman, B., Gubi, A., & Mccann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-274.
- Chevalier, T. M., Parrila, R., Ritchie, K., & Deacon, H. (2015). The Role of Metacognitive Reading Strategies, Metacognitive Study and Learning Strategies, and Behavioral Study and Learning Strategies in Predicting Academic Success in Students with and Without a History of Reading Difficulties. *Journal of learning disabilities, 50*(1).
- Chung, C. C., Cheng, Y. M., Shih, R. C., & Lou, S. J. (2019). Research on the Learning Effect of the Positive Emotions of "Ship Fuel-Saving Project" APP for Engineering Students. *Sustainability, 11*, 1136.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Costabile, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Manfredi, P., & Figliuzzi, S. (2013). Metacognitive Components of Student's Difficulties in the First Year of University. *International Journal of Higher Education, 2*(4), 165-171.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Dawood, E., Ghadeer, H.A., Mitsu, R., Almutary, N., & Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice, 7*, 57-65.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*: Nuova edizione. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

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

DordiNejad, F., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Sadegh Daghighi, M., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.

Dror, O. E. (2014). The Cannon–Bard Thalamic Theory of Emotions: A Brief Genealogy and Reappraisal. *Emotion Review*, 6(1), 13-20.

Du Plessis, N. (2016). Emotional consequences related to a discrepancy between the self-concept and the ideal self-concept of school going adolescents in Mpumalanga, University of South Africa, Pretoria.

Earley, P. C., & Lituchy, T. R. (1991). Delineating Goal and Efficacy Effects: A Test of Three Models. *Journal of Applied Psychology*, 76, 81-98.

Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16, 115-135.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.

Floris, M., Floris, F., Mazzetti, G., Valente, E., Spadoni, R., & Guglielmi, D. (2023). L'adattamento al contesto come predittore del successo accademico: quale ruolo per le risorse individuali? *Counseling*, 16(2), 14-31.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freitas, A. P., & Almendra, R. (2021). Soft skills in design education, identification, classification, and relations: Proposal of a conceptual map. *Design and Technology Education: An international Journal*, 26(3), 245.

Freitas, F. A., & Leonard, L. J. (2011). Maslow's hierarchy of needs and student academic success. *Teaching and Learning in Nursing*, 6, 9-13.

- Goegan, L. D., Radil, A. I., Brooks, A., & Daniels, L. M. (2020). Pre-service and In-services Teachers Perspectives on Academic Success: More than Just A Grade. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 25*(10), 1-19.
- Harter, S. (1999). *The Cognitive and Social Construction of the Developing Self*. New York: Guilford.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review, 17*, 63-84.
- Ingusci, E., De Carlo, E., Signore, F., Catalano, A. A., Artigas M. V.; & Pollice, F. (2023). Competenze trasversali, risorse personali e obiettivi accademici: un contributo empirico in studenti universitari. *Counseling, 16*(2), 32-47.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 9*, 188–205.
- James, W. (1894). Discussion: The physical basis of emotion. *Psychological Review, 1*(5), 516–529.
- Lange, C. G. (1885). The emotions: A psychophysiological study. In K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 33–90). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 339-366.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive Organizational Behavior, 1*(2), 9-24.
- Marchand, G. C., & Gutierrez, A. P. (2012). The Role of Emotion in the Learning Process: Comparisons between Online and Face-to-Face Learning Settings. *Internet and Higher Education, 15*, 150-160.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542-552.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Society for Research in Child Development, 76*(2), 397-416.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Moadeli, Z. and Ghazanfari-Hesamabadi, M. (2005). A Survey on the Students' Exam Anxiety in the Fatemeh (P.B.U.H.) College of Nursing and Midwifery. *Journal of Strides in Development of Medical Education*, 1, 65-72.

Moè, A., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). Strategic coherence and academic achievement. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Eds.). *Advances in learning and behavioral disabilities*, 15, 237-258.

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

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

Peralta Sánchez, F. J., & Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *The British journal of educational psychology*, 83, 633-50.

Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 216-222.

Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63- 74.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.

Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165.

- Schunk, D. H. (1991). Goal Setting and Self-evaluation: A Social Cognitive Perspective on Self-regulation. In M. L. Maehr e P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, Conn., JAI, 7, 85-113.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo, Infanzia e adolescenza*. (G. Nicolais, Trad.). Padova: Piccin.
- Stock, J., & Cervone, D. (1990). Proximal Goal-setting and Self-regulatory Processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 483-498.
- Tan, J., Mao, J., Jiang, Y., & Gao, M. (2021). The Influence of Academic Emotions on Learning Effects: A Systematic Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 9678.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' Persistence and Academic Success in a First-Year Professional Bachelor Program: The Influence of Students' Learning Strategies and Academic Motivation. *Education Research International*, 6, 1-10.
- Vermunt J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British journal of educational psychology*, 68(2), 149-171.
- Visconti, E. (2019). Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale. *Riviste Digitali Erickson*, 5(1).
- Weiner, B. (1974). *Achievement and Attribution Theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Whyte, G., Saks, A. M., & Hook, S. (1997). When success breeds failure: The role of self-efficacy in escalating commitment to a losing course of action. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 415-432.
- Yengimolki, S., Mohammad Kalantarkousheh, S., & Malekitabar, A. (2015). Self-Concept, Social Adjustment and Academic Achievement of Persian Students. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 50-60.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

SITOGRAFIA

Treccani: www.treccani.it, consultato il 10/10/2023.

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia sincera gratitudine nei confronti della Prof.ssa Melissa Scagnelli, la mia relatrice. La Prof.ssa Scagnelli non solo si è dimostrata una docente estremamente preparata, ma anche una persona appassionata e dedita nei confronti della propria professione. Grazie a lei e al suo continuo sostegno, ho avuto modo di appassionarmi a questo lavoro di ricerca, molto più di quanto potessi immaginare.

Ringrazio i miei amici Giulia Martina, Giulia M., Claudia, Beatrice, Ludovica, Giulia T., Teodora, Victoria, Giuliano, a cui voglio un bene sincero e incondizionato, e che in tutti questi anni hanno creduto in me più di quanto ci credessi io.

Ringrazio mio fratello Fabrizio e sua moglie Giulia, per avermi sostenuta tutte le volte in cui ho creduto di non farcela, nonostante ci dividano migliaia di chilometri.

Ringrazio mio padre che mi ha dato la possibilità di raggiungere questo importante obiettivo. E mia madre che, ovunque sia, spero di averla resa fiera di me.