



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia Generale (DPG)**

**Corso di Laurea in Scienze Psicologiche e Psicobiologiche**

**Tesi di laurea Triennale**

**Il ruolo delle soft skills a scuola: relazione tra adattabilità, emozioni e  
apprendimento auto-regolato in studenti della scuola secondaria di primo e  
secondo grado**

**The role of soft skills in school: the link between adaptability, emotion and self-  
regulated learning in students of secondary school**

*Relatore:*

**Prof.ssa Chiara Meneghetti**

*Correlatore*

**Dot. Tommaso Feraco**

*Laureando: Martina Passaggi*

*Matricola: 1191416*

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	4
IL MODELLO METACOGNITIVO MULTICOMPONENZIALE DELL'APPRENDIMENTO	4
1.1 Lo studio autoregolato	7
1.2 Emozione ed apprendimento	9
CAPITOLO 2	14
ADATTABILITÀ	14
2.1 Definizione di adattabilità	14
2.2 Adattabilità e scuola	15
CAPITOLO 3	18
IL METODO	18
3.1 Obiettivo	18
3.2 Ipotesi	18
3.3 Materiali	18
3.3.1 Questionari Amos 8-16	18
3.3.2 Questionario di Adattabilità	20
3.4 Partecipanti	20
3.5 Procedura	21
3.6 Risultati	23
CAPITOLO 4	27
DISCUSSIONE	27
4.1 Conclusioni	30
BIBLIOGRAFIA	31

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi indaga la possibile relazione tra i fondamentali elementi dell'apprendimento autoregolato (secondo il modello metacognitivo multicomponenziale), le emozioni e l'adattabilità all'interno del contesto scolastico e di studio.

Il primo capitolo presenta i fattori principali della ricerca, definendo il loro ruolo per l'apprendimento e la vita dello studente sulla base della letteratura. In particolare, viene esposto il modello metacognitivo multicomponenziale, con particolare attenzione al ruolo dell'autoregolazione e delle emozioni. Viene quindi introdotto il concetto di adattabilità, e viene esplorato il ruolo di questa soft skill in ambito scolastico, grazie ad un'analisi della letteratura esistente.

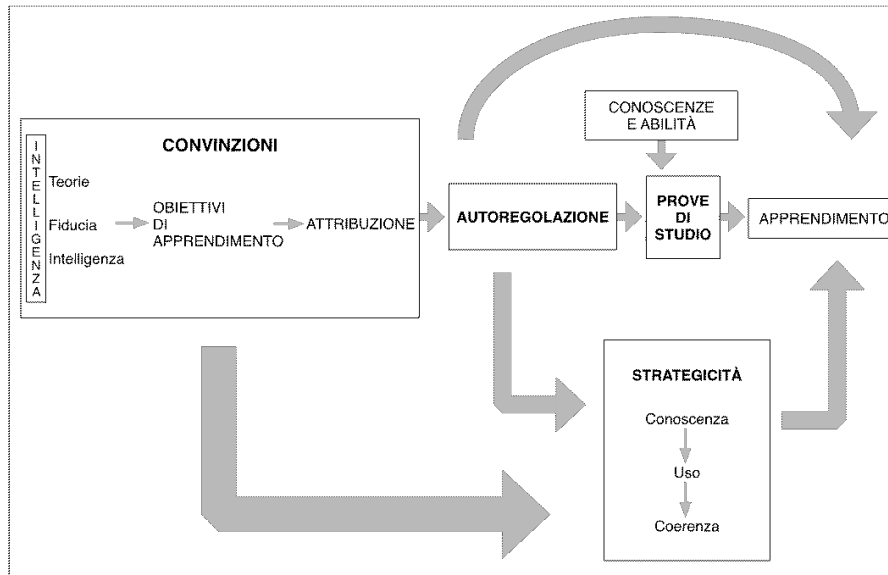
Il secondo capitolo presenta la ricerca nel dettaglio svolta sul campo nel mese di maggio 2022: descrive le misure somministrate agli studenti della scuola superiore di primo grado F. Maffei, e della scuola superiore di secondo grado D.G. Fogazzaro, entrambe di Vicenza: in particolare descrive il questionario di approccio allo studio e il questionario sulle emozioni (parti del test AMOS 8-16), e la scala di adattabilità. Vengono poi descritti il campione e la modalità di somministrazione dei test descritti.

L'ultimo capitolo presenta un'analisi dei risultati ottenuti. In particolare, questa ricerca rileva una correlazione tra adattabilità ed *achievement emotions* positive, concentrazione, motivazione e capacità di elaborazione e rielaborazione delle informazioni; vengono inoltre evidenziate alcune differenze nei risultati degli studenti di scuola superiore di primo e di secondo grado. Il paragrafo sulla discussione, infine, presenta come queste informazioni si inseriscono all'interno della letteratura esistente, offrendo spunti per ulteriori approfondimenti.

## CAPITOLO 1

### IL MODELLO METACOGNITIVO MULTICOMPONENZIALE DELL'APPRENDIMENTO

Il modello metacognitivo multicomponenziale (Cornoldi, De Beni, Zamperlin, Meneghetti, 2005) racchiude le principali componenti del processo di studio (si veda Figura 1)



*Figura 1 (Cornoldi et al. 2005): rappresentazione del modello metacognitivo multicomponenziale*

Ai fini della presente tesi, presenterò brevemente i concetti di strategicità, convinzioni e conoscenze pregresse presenti nel modello metacognitivo multicomponenziale, per poi approfondire il ruolo dell'autoregolazione e delle emozioni in quanto costituiranno il focus della mia ricerca.

#### **Strategicità (strategie di studio)**

Il termine "strategia di studio" indica l'insieme di processi cognitivi o metacognitivi necessari per apprendere il materiale di studio (Meneghetti, 2006). Le strategie possono essere consapevoli o inconsapevoli: una maggiore consapevolezza delle proprie strategie di studio ha

un diretto impatto su metacognizione e motivazione (Cornoldi, 1995), in quanto influenzano la componente emotivo-motivazionale del processo di studio, e le proprie convinzioni sull'apprendimento. La componente di strategicità è fondamentale nel processo di studio, ed è fortemente correlata al successo accademico, nonché alla fiducia dello studente nelle proprie abilità accademiche (McInerney, Cheng, Mok, Lam, 2012).

Il modello metacognitivo multicomponenziale esplicita la componente strategica in tre categorie:

- La conoscenza delle strategie di studio
- L'utilizzo delle strategie di studio
- La coerenza strategica

Il concetto di coerenza strategica indica la differenza tra le strategie di studio che sono conosciute dallo studente e che vengono considerate utili, e le strategie di studio che vengono implementate nel processo di apprendimento: è un importante strumento per indagare le cause di insuccessi scolastici individuali o di gruppo (Meneghetti, De Beni, Cornoldi, 2007).

## **Convinzioni**

Le convinzioni rappresentano la parte principalmente motivazionale del processo di studio. Si articola in:

- Credenze dell'individuo riguardo l'intelligenza

L'individuo può avere un'idea della propria intelligenza come statica (*entitaria*), cioè qualcosa di sè che non può cambiare, oppure dinamica (*incrementale*), cioè qualcosa su cui può lavorare e che può migliorare. Visioni entitarie dell'intelligenza sono state collegate a obiettivi di apprendimento volti al risultato e non alla padronanza, favoriscono l'ansia da prestazione e l'insuccesso accademico (Elliott, 2006; Costa, Faria, 2018).

- Fiducia nelle proprie abilità

La convinzione di autoefficacia, cioè la percezione della persona che grazie alle proprie abilità riuscirà a svolgere un compito, influenza la scelta del compito e la difficoltà del compito scelto, la quantità di impegno dedicato al suo svolgimento e la perseveranza con cui lo si vuole portare a termine (Bandura, 1997). La convinzione di autoefficacia è dimostrata essere predittiva del successo accademico (Choi, 2005).

- Attribuzioni esterne o interne di successi e insuccessi

Gli studenti attribuiscono ai successi e agli insuccessi delle cause (attribuzioni) esterne (“ho avuto successo perché sono stato fortunato”) o interne (“ho avuto successo perché mi sono impegnato”). Le attribuzioni causali hanno un ruolo importante nelle esperienze emotive: un’attribuzione principalmente interna facilita l’esperienza di senso di colpa, mentre attribuzioni esterne facilitano la rabbia (Neumann, 2000).

- Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento sono rivolti al risultato (come il voto finale di una verifica o il feedback positivo di un professore) o alla padronanza (conoscenza e capacità di utilizzo di una determinata conoscenza o abilità.). Gli obiettivi di apprendimento, insieme alle attribuzioni e alle credenze dello studente sull’intelligenza e le proprie abilità, sono costrutti metacognitivi che definiscono la componente di motivazione allo studio.

### **Conoscenze e abilità**

Le conoscenze e abilità pregresse all’attuale processo di studio: sono fornite da precedenti esperienze di vita scolastica o quotidiana, e sono necessarie per l’apprendimento di nuove informazioni (Bransford, Johnson, 1972). Le conoscenze pregresse possono essere dichiarative (ad esempio la descrizione di una formula matematica) o procedurali (la capacità di applicare la formula matematica nel giusto contesto), e possono essere attivate tramite un

ripasso del materiale già affrontato (De Beni et al., 2014). Non sempre però esse sono funzionali all'apprendimento di nuove informazioni: possono infatti essere incomplete, inadatte al contesto di apprendimento (Maknouz, 2017), o errate: in quest'ultimo caso, l'energia cognitiva richiesta allo studente e il tempo necessario per correggere le informazioni errate già memorizzate è tanto più grande quanto esse sono intuitive e familiari (Taylor, Kowalsky, 2004).

### **1.1 Lo studio autoregolato**

Con autoregolazione si intende l'autogestione dei processi cognitivi necessari per apprendere autonomamente (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, Zamperlin, 2014). Per esempio, processi autoregolativi possono essere l'organizzare la sessione di studio in base al tempo disponibile; decidere di utilizzare determinate strategie di studio a seconda della necessità; revisionare il materiale una volta terminata la rielaborazione delle informazioni. L'apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*) viene scomposto nel modello metacognitivo multicomponentiale in sei componenti principali:

- motivazione allo studio
- capacità di organizzazione del materiale
- elaborazione e rielaborazione strategica del materiale
- flessibilità di studio
- concentrazione
- atteggiamento verso la scuola

Come si può osservare, vengono compresi sia elementi di cognizione fredda (capacità di organizzazione e rielaborazione, flessibilità e concentrazione) che elementi di cognizione calda, legati a componenti emotivo-motivazionali (motivazione allo studio, atteggiamento verso la scuola).

La motivazione allo studio può essere definita attualmente come “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni et al., 2014). La motivazione quindi è legata alla qualità dello studio, alla perseveranza dello studente e al livello di interesse o noia che percepisce durante l’apprendimento: per questo motivo questo concetto è spesso ripreso in letteratura accademica.

Nel modello di Boekaerts (1996) i due principali meccanismi di funzionamento del SRL sono il meccanismo cognitivo e il meccanismo motivazionale. Quest’ultima componente spinge lo studente ad utilizzare strategie funzionali all’apprendimento del materiale, o funzionali alla protezione del Sè, creando quindi due tendenze di comportamento: la *growth pathway* se lo studente è molto motivato alla padronanza, la *well-being pathway* se è poco motivato alla padronanza, concentrandosi quindi sul risparmio di risorse personali e cognitive. La motivazione presenta un ruolo fondamentale anche nel modello classico di Winn e Hadwin (Winne, Hadwin, 2008).

I meccanismi di autoregolazione agiscono durante tutto il processo di studio. Idealmente, la prima fase di acquisizione di nuove conoscenze è una fase di premeditazione (Zimmerman, 2000; Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018), definita fase di *task definition* e *goal setting and planning* nel modello di Winne e Hadwin. Comprende una visione preliminare del materiale di studio, della sua complessità, del tempo a disposizione e viene svolta una prima analisi motivazionale. Vengono stabiliti gli obiettivi e le strategie necessarie per raggiungerli: la flessibilità di studio (la capacità di adattare il proprio funzionamento cognitivo in base alla richiesta) gioca un ruolo importante in questa fase, in quanto più lo studente è flessibile, più sarà in grado di trovare le corrette strategie di elaborazione e memorizzazione necessarie per conseguire i propri obiettivi.



Nella seconda fase (la *performance phase*) vengono messe in atto le strategie per comprendere, elaborare e memorizzare il materiale, per esempio la sottolineatura o l'uso di annotazioni scritte; vengono implementate anche svariate tecniche di autoregolazione per mantenere la motivazione e l'attenzione per tutta la durata della sessione di studio, come spegnere apparecchi elettronici distraenti, o organizzare adeguatamente il materiale, in modo da evitare affaticamento cognitivo.

Nell'ultima fase, detta di autoriflessione (Zimmerman, 2000) o di adattamento metacognitivo dello studio (Winne, Hadwin, 2011), lo studente riflette sul proprio processo di studio e adotta cambiamenti motivazionali, attributivi e strategici in base al feedback ricevuto. Questo fenomeno porta ad una maggiore consapevolezza metacognitiva e strategica, rafforzando quindi la capacità di autoregolazione (Cornoldi et al, 2018).

## **1.2 Emozione ed apprendimento**

L'esperienza emotiva dello studente è una parte fondamentale della vita studentesca, non solo per quanto riguarda la qualità della stessa e il benessere dell'individuo, ma anche perché molto legata all'attività di studio autoregolato, in quanto influenza le capacità cognitive (J. Meinhardt, Pekrun, 2010), il livello e l'intensità della motivazione allo studio nonché il risultato accademico (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014; Peixoto, Sanches, Mata & Monteiro, 2017).

In particolare, Pekrun (2006) definisce, all'interno della teoria controllo-valore, una categoria di emozioni chiamate "*achievement emotions*", cioè emozioni che sono direttamente legate ad attività che riguardano lo studio, i test o verifiche scolastiche e il tempo passato in classe. Queste emozioni coinvolgono processi affettivi, motivazionali, espressivi e fisiologici, e possono dividersi in due sottocategorie: le emozioni legate all'azione, cioè quelle che sono percepite durante lo svolgimento di un compito, e le emozioni legate al risultato, che possono

essere prospettive o retrospettive a seconda che lo studente le percepisca prima o dopo aver ottenuto un feedback sul compito svolto.

Le *achievement emotions* presentano due antecedenti cognitivi: la percezione di controllo e la percezione di valore. La percezione di controllo indica la percezione di causalità delle proprie azioni sul risultato di un compito, quindi quanto lo studente si sente capace e abile nel gestire le difficoltà che potrebbe incontrare in una determinata prova. La percezione di valore invece indica l'importanza che l'individuo riserva al compito e al risultato. Per esempio, se un'attività è considerata di scarso valore, è frequente l'esperienza di noia in caso di moderata controllabilità, o rabbia in caso di scarsa controllabilità; mentre un'attività ad alto valore e sufficientemente controllabile può generare entusiasmo, aumentando la concentrazione, le capacità di rielaborazione dell'informazione e l'utilizzo di nuove strategie di problem-solving.

Le emozioni successo-relate vengono inoltre influenzate dal focus interno dello studente sul successo o sull'insuccesso: per esempio, in caso di percezione di controllo moderata di fronte ad un compito complesso, se il focus dello studente è sul successo, proverà speranza; se il focus è invece sull'insuccesso, proverà ansia (Pekrun, 1992).

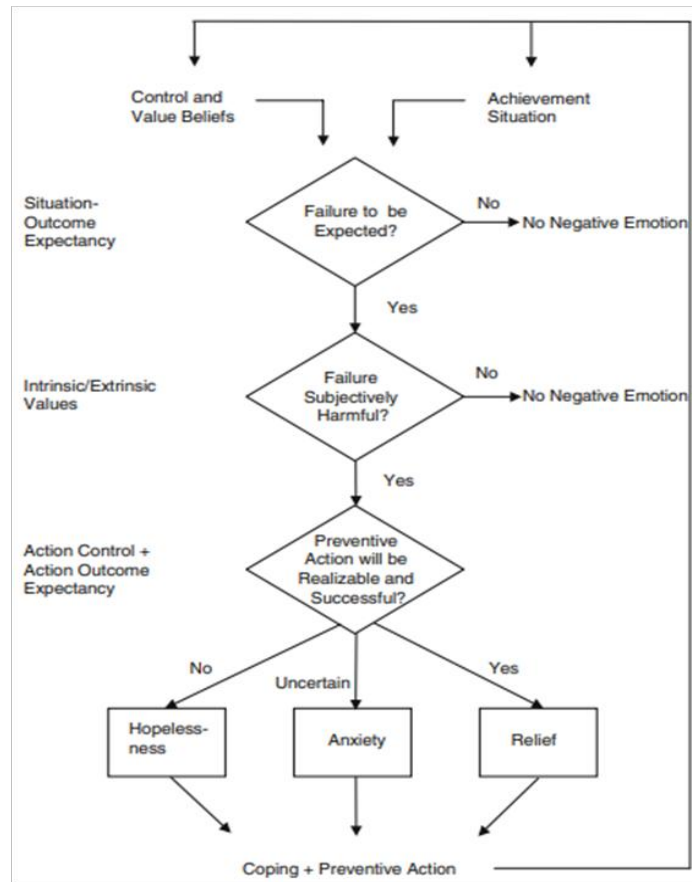


Figura 2 (Pekrun, 2006): Il ruolo della percezione di controllo, la percezione di valore e le emozioni nella teoria controllo-valore.

La figura 2 esplicita in che modo, secondo la teoria controllo-valore, la percezione di controllo sul risultato di un compito e il valore assegnato al proprio successo o insuccesso sono fondamentali nell'influencare il comportamento dello studente. Il meccanismo è a feedback continuo, in quanto le strategie di coping e l'effetto sul comportamento dell'individuo stesso e sulla situazione portano lo studente a modificare o rafforzare la propria percezione di controllo e la percezione di valore.

Il ruolo dell'emozione è caratterizzante anche nel *Dual Processing Model* sviluppato da Boekaerts e Cascallar (2006): la presenza di emozioni negative (paura, ansia, rabbia) a fronte di un determinato compito porta lo studente a spostarsi verso la *well-being pathway*, mentre

emozioni positive, solitamente presenti durante un compito giudicato in linea con gli obiettivi e le capacità dello studente, lo portano al *mastery pathway*. Ciò vuol dire che uno studente ansioso di fronte ad un determinato compito, giudicato troppo complesso o non in linea con i propri obiettivi, metterà in atto strategie di protezione del Sé e delle proprie risorse, come evitamento e procrastinazione (L.A. Haycock, P. McCarthy, C.L. Skay, 2011). Emozioni positive, al contrario, favoriscono progettualità, creatività, attenzione e promuovono una fluida rielaborazione delle informazioni (Artino, Rochelle, Durning, 2017), come affermato già nel 2001 da Barbara Fredrickson tramite la teoria “*broaden and built*” (2001).

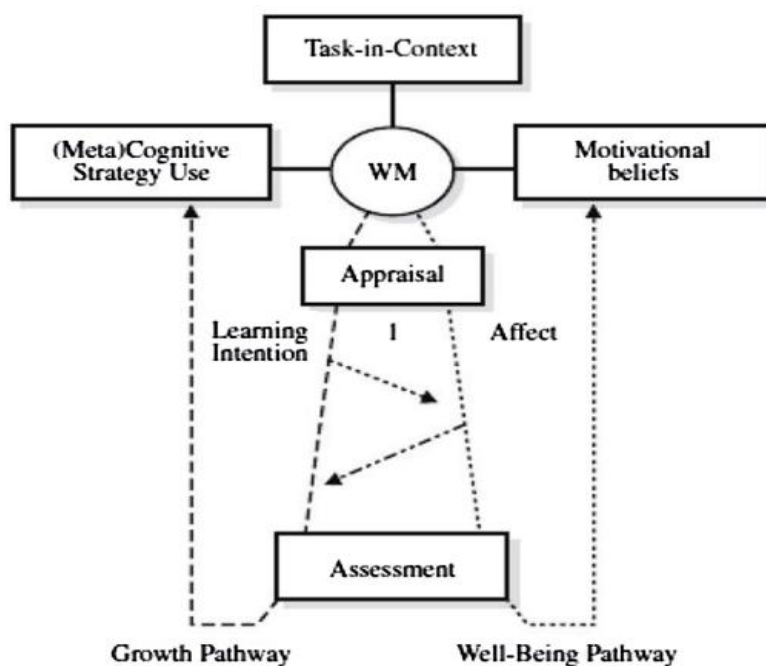


Figura 3 (Boekaerts 2011): Le emozioni giocano un ruolo importante nella fase di *assessment*.

L'effetto *broaden and built* (ampliamento e costruzione) si riferisce alla teoria di Barbara Fredrickson secondo cui le emozioni positive possono ampliare il numero di azioni e pensieri disponibili all'individuo in un determinato momento (*broaden*) e contribuiscono a costruire risorse personali che vengono mantenute nel tempo anche dopo il passaggio dell'emozione

positiva (*build*) (Fredrickson 2001), in particolare aumentando creatività, inventiva, attenzione e resilienza. Diviene però necessario puntualizzare che per quanto riguarda il successo accademico non sempre le emozioni positive sono funzionali, specialmente in assenza di qualsiasi emozione negativa: queste ultime potrebbero infatti aumentare la concentrazione o persino la creatività (Akinola, Mendes, 2008). Pertanto, sia le emozioni piacevoli che spiacevoli influiscono sul processo di studio e sulla vita scolastica dello studente, ma sono più funzionali nel momento in cui sono tra loro equilibrate.

## CAPITOLO 2

### ADATTABILITÀ

#### 2.1 Definizione di adattabilità

Il concetto di adattabilità è di recente utilizzo nella letteratura psicologica, e le sue definizioni sono varie; questa tesi utilizzerà principalmente la definizione data da Andrew J. Martin e collaboratori (2012), che definisce l'adattabilità come la capacità individuale di regolare le proprie funzioni cognitive, comportamentali e affettive in risposta a cambiamento, incertezza o avvenimenti inaspettati (Martin et al., 2012). Questa definizione presenta alcune differenze fondamentali rispetto al precedente utilizzo del concetto di adattabilità in letteratura: in particolare, Martin approfondisce il modello della *Lifespan Theory of Control* (Heckhausen, Schulz, 1995) e l'*Adaptive Change Model* (Bowles, 2010), traendone spunto ma sottolineandone alcune mancanze strutturali, come la mancanza della componente affettiva nel primo modello. La definizione di Martin, inoltre, pone il focus unicamente sulla continua modulazione delle risorse cognitive, affettive e comportamentali, a differenza della *Lifespan Theory of Control*, dove l'adattabilità (definita come controllo compensatorio) era finalizzata al raggiungimento o alla modifica di obiettivi, e dell'*Adaptive Change Model*, il cui focus è posto sulla necessità di attuare un cambiamento psicologico che, secondo Martin, non è strettamente necessario per definire il concetto di adattabilità.

Infine, la definizione di Martin affronta un problema molto diffuso nella letteratura psicologica: spesso il termine "adattabilità" viene usato come sinonimo di resilienza o *buoyancy* (Martin, 2017). Nonostante queste caratteristiche siano correlate tra loro, adattabilità, resilienza, e *buoyancy* hanno diverse influenze sul comportamento (Martin, 2013), ed è quindi necessario definirle in modo chiaro ed univoco. La resilienza è definita

dalla APA come il processo di adattamento a circostanze difficili o pericolose, che possono essere problematiche per il corretto sviluppo dell'individuo; la *buoyancy* si riferisce all'adattamento dell'individuo al fronte di difficoltà quotidiane, meno estreme di quelle esplorate nella definizione di resilienza. In entrambe le definizioni presentate il processo di adattamento è descritto come meccanismo di reazione ad un cambiamento negativo: l'adattabilità, invece, è la capacità di adattamento ad una situazione nuova ed inaspettata, non necessariamente avversa.

## **2.2 Adattabilità e scuola**

Il concetto di adattabilità si può osservare all'interno dei classici modelli di SRL citati finora (Martin, Nejad, Colmar, Liem, 2013): nell'ultima fase di studio nel modello di Winne e Hadwin, detta di adattamento metacognitivo, lo studente mostra la sua adattabilità ripercorrendo il proprio processo di studio in seguito ad un feedback personale o esterno, modulando il proprio comportamento, l'utilizzo delle proprie risorse cognitive, e regolando la propria sfera affettiva (Winne, Hadwin, 2011). Lo stesso avviene secondo Zimmerman nella fase di auto-riflessione (Zimmerman, 2000), dove lo studente valuta il successo o l'insuccesso del proprio processo di studio, monitorando le proprie risposte affettive, cognitive e comportamentali, le quali influenzeranno il modo in cui affronterà compiti in futuro. L'adattabilità è legata tramite una reciproca influenza alla percezione di controllo e di valore (Duffy, 2010; Simonton, Garn, 2020), caratteristiche fondamentali del modello di Pekrun, e principali antecedenti cognitivi delle emozioni successo-relate: queste emozioni hanno a loro volta un impatto nel repertorio di pensieri e azioni disponibili ad un individuo nel momento in cui si trova di fronte ad un nuovo compito potenziando un pensiero flessibile e creativo (Fredrickson, 2001), e potenzialmente aumentando l'adattabilità degli studenti (Frydenberg, Martin, Collie, 2017).

Nonostante la recente letteratura riguardante le soft skills sia ancora poco strutturata (Feraco, Resnati, Fregonese, Spoto, Meneghetti, 2022), le ricerche svolte finora hanno confermato l'esistenza di una relazione tra le soft skills (adattabilità, curiosità, iniziativa, leadership, perseveranza e consapevolezza sociale) e il successo accademico: anche se in alcuni casi è stato possibile trovare una relazione diretta tra adattabilità e successo accademico (Holliman, Sheriston, Martin, Collie e Sayer, 2018), l'azione delle soft skills è ritenuta principalmente indiretta, quindi mediata da SRL e motivazione (Feraco et al., 2022)

Secondo alcuni recenti studi (Zhang et al., 2021; Stockinger, Rinas, Daumiller, 2021), l'adattabilità è correlata direttamente con l'impegno dello studente e le emozioni da lui provate: in particolare, è correlata positivamente con la speranza, e negativamente con ansia e rassegnazione, le quali a loro volta influenzano il risultato accademico e il benessere generale dello studente. L'adattabilità è predittiva inoltre della capacità di rispondere a nuove richieste del contesto scolastico in modo funzionale, la capacità di tenere traccia del proprio lavoro e modellare il proprio comportamento a seconda del bisogno; è inoltre un valido contro i meccanismi disfunzionali che possono sorgere da esperienze di insuccesso, come disimpegno, evitamento, ansia e *self-handicapping* (Martin, 2015).

Nonostante la letteratura qui presentata, è importante ricordare come le soft skills, in particolare l'adattabilità, siano concetti ancora poco studiati ed in modo poco sistematico; ciò è dovuto soprattutto all'utilizzo di molte strutture teoriche e definizioni diverse (Feraco et al., 2022). In particolare, le soft skills sono state poco studiate in relazione alla scuola e agli elementi cardine del processo di studio, come autoregolazione ed emozioni. Malgrado ciò, la letteratura finora raccolta evidenzia le potenzialità di questo filone di ricerca: questo, in aggiunta all'importanza delle soft skills nella qualità della vita e nel mondo del lavoro



(Schulz, 2008), rende l'adattabilità nella scuola un argomento degno di ulteriore approfondimento.

## **CAPITOLO 3**

### **IL METODO**

#### **3.1 Obiettivo**

Il presente studio fa parte di un ampio progetto sull'AMOS 8-16, svolto per indagare le principali componenti della vita studentesca negli alunni con età compresa tra gli 8 e i 16 anni. L'obiettivo specifico della presente ricerca è indagare la relazione tra adattabilità, apprendimento auto-regolato ed emozioni all'interno del contesto scolastico in scuole secondarie di primo e secondo grado.

#### **3.2 Ipotesi**

Basandosi sulla letteratura presentata nel primo e secondo capitolo, l'ipotesi della presente ricerca è l'esistenza di una relazione diretta tra adattabilità e apprendimento autoregolato, e tra adattabilità ed emozioni scolastiche. In particolare, si ipotizza che ad una maggiore adattabilità corrisponda un apprendimento autoregolato più funzionale, e delle emozioni positive più frequenti. Allo stesso tempo, studenti con maggiore adattabilità dovrebbero provare minori emozioni negative.

#### **3.3 Materiali**

##### **3.3.1 Questionari Amos 8-16**

La batteria AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni & Meneghetti, 2005; AMOS 8-16; Cornoldi et al. in preparazione) è un insieme di strumenti che indaga variabili legate allo studio e all'apprendimento degli studenti tra gli 8 e i 16 anni, tra cui le strategie studio che ritiene utili e che applica nella vita quotidiana, l'approccio allo studio, il livello di attribuzione di successi

e insuccessi, e le loro convinzioni sulle abilità proprie e sull'intelligenza, oltre a due prove di studio.

Nonostante il progetto fosse più ampio, per la ricerca corrente ci si è focalizzati su due questionari di AMOS 8-15, il questionario sulle emozioni scolastiche (*achievement emotions*) e il questionario di approccio allo studio.

**Questionario “le mie emozioni da studente”** (sviluppato ad hoc per la nuova versione dei questionari AMOS)

Indaga le emozioni dello studente, chiedendo ad esso di calarsi in tre diverse situazioni (“quando sono in classe e imparo”, “quando sono in classe e svolgo un compito di verifica, sono interrogato”, “sono a casa e devo studiare o svolgere altri compiti per conto mio) e descrivere in ciascuna di esse il proprio stato emotivo (“mi arrabbio”, “mi sento orgoglioso”, “provo ansia”, “mi sento incuriosito”). Si compone di 14 item (14 emozioni) ripetuti per ognuna delle tre situazioni: lo studente indica su una scala Likert a quattro punti il grado di intensità con cui prova ogni emozione descritta (1 = per nulla, 4 = molto).

**Questionario di approccio allo studio** (Cornoldi et al., 2005)

Indaga le principali caratteristiche dell'apprendimento autoregolato: motivazione allo studio, capacità di organizzazione del lavoro, capacità di elaborazione e rielaborazione del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, atteggiamento verso la scuola (“studio il minimo indispensabile”, “all'inizio del pomeriggio verifico tutte le cose che devo fare per la scuola”, “cerco di usare parole mie nel ripetere quello che ho studiato”, “leggo attentamente i testi difficili e più rapidamente i testi semplici”, “mi dicono che devo stare più attento”, “molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili”). È composto da 48 item, suddivisi in gruppi da 8. Anche in questo caso gli studenti indicano, su una scala Likert da 1 a 4, il loro grado di

accordo con ciascun item (1 = per niente vero, 4 = molto vero). Viene calcolato il punteggio relativo a ciascuna delle 6 sottodimensioni

### **3.3.2 Questionario di Adattabilità**

La scala di adattabilità (Martin, 2012) misura la capacità del partecipante nell'adattarsi in situazioni nuove o differenti: è composta da 9 item ("sono in grado di rivedere il modo in cui penso ad una nuova situazione per aiutarmi a risolverla") in cui ogni studente indica, su una scala Likert da 1 a 5, il proprio grado di accordo con ciascun item (1 = molto poco o per nulla d'accordo, 5 = estremamente d'accordo).

### **3.4 Partecipanti**

Per la presente tesi sono presi in considerazione i dati che ho personalmente raccolto. Il campione considerato è composto da 96 studenti (63 femmine, età media = 14,1, DS = 1,24), di cui:

- 64 (46 femmine) frequentanti la scuola superiore di secondo grado D.L. Fogazzaro di Vicenza, di cui due classi prime (indirizzo economico-sociale e linguistico) e due classi seconde (indirizzo umanistico e linguistico).
- 32 (17 femmine) frequentanti la scuola secondaria di primo grado F. Maffei di Vicenza, di cui una classe seconda e una classe terza, appartenenti all'indirizzo digitale.

I dati riguardanti la numerosità del campione nei diversi gradi di scuola sono sintetizzati nella seguente tabella:

	Maschi	Femmine	TOT
Seconda media	10	9	19
Terza media	7	6	13
Prima liceo	15	22	37
Seconda liceo	3	24	27

*Tabella 1: numerosità del campione nei diversi gradi di scuola.*

### **3.5 Procedura**

La fase iniziale di reclutamento dei partecipanti ha previsto uno scambio via mail con le dirigenti di entrambi gli istituti per una presentazione del progetto in via informale; una volta confermato l'interesse, è stata inviata la lettera ufficiale di presentazione del progetto e il consenso informato. Ottenuta l'autorizzazione delle dirigenze, è stato quindi possibile mettersi in contatto direttamente con i professori per concordare orari di entrata nelle scuole e modalità di somministrazione del test.

Per prima cosa è stato consegnato ai genitori degli studenti il modulo di consenso informato, dove era descritto dettagliatamente il progetto nella sua struttura e nel suo fine. Viene assicurata la confidenzialità del materiale fornito dai partecipanti e la possibilità di ritirare la partecipazione del proprio figlio in qualsiasi momento e per qualsiasi ragione; vengono infine comunicati i recapiti del responsabile della ricerca (la docente dell'Università di Padova Chiara Meneghetti) e dei responsabili della raccolta dati (Tommaso Feraco e Martina Passaggi).

La somministrazione delle misure AMOS per gli studenti della scuola secondaria superiore è stata svolta tramite smartphone per i questionari, e in via cartacea per le prove studio, in quanto la scuola non ha potuto rendere disponibili computer o tablet durante le sessioni. Gli studenti della scuola media, invece, hanno potuto fare l'intero test in via telematica grazie ai

PC messi a disposizione dalla scuola. Sono stati presi alcuni accorgimenti per i partecipanti che avevano determinate necessità: gli studenti con dislessia hanno potuto avere, ove richiesto, del tempo in più per lo svolgimento del test; gli studenti ipovedenti hanno ricevuto il test a carattere ingrandito (18) e con interlinea doppia.

L'AMOS è stato proposto in due sessioni di circa un'ora e quaranta ciascuna. Per la somministrazione è stata usata la piattaforma Qualtrics. Nella tabella 2 è riportata l'organizzazione di ciascuna sessione. I questionari che sono stati presi in considerazione per questa tesi sono evidenziati in grassetto.

Prima sessione	Seconda sessione
<p><b>Questionario di approccio allo studio</b></p> <p>Tempo di studio della prova di studio</p> <p>Questionario sull'utilità delle strategie</p> <p>Domande sul materiale studiato*</p> <p>Questionario sull'utilizzo delle strategie</p>	<p><b>Questionario sulle emozioni</b></p> <p>Tempo di studio della prova di studio</p> <p>Questionario sulle convinzioni</p> <p>Domande sul materiale studiato*</p> <p>Questionario sulle attribuzioni</p> <p><b>Questionario sulle soft skills</b></p>

Tabella 2: Descrizione della somministrazione del test AMOS nelle due sessioni

\*Per quanto riguarda i partecipanti della scuola secondaria superiore di primo grado, è stato possibile ottenere alcune informazioni sullo stato emotivo percepito durante la prova di studio, grazie ad un ulteriore questionario sulle emozioni disponibile unicamente sulla piattaforma Qualtrics.

Durante la somministrazione gli studenti sono stati più volte rassicurati riguardo al totale anonimato delle loro risposte; inoltre, mentre i partecipanti rispondevano ai questionari, è stato chiarito che non potessero esserci risposte sbagliate, consigliando quindi di affrontare il test con serenità.

### 3.6 Risultati

Nella tabella 3 sono riportate le correlazioni tra variabili, rilevate tramite un'analisi di Pearson.

Tabella 3: correlazioni tra le variabili di interesse

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.Motivazione allo studio												
2.Capacità di organizzazione del materiale	.38 ***											
3.Elaborazione e rielaborazione strategica del materiale	.49 ***	.35 ***										
4.Flessibilità di studio	.29 **	.41 ***	.41 ***									
5.Concentrazione	.6 ***	.39 ***	.48 ***	.34 ***								
6.Atteggiamento verso la scuola	.34 ***	.12	.23 *	-.14	.38 ***							
7.Emozioni negative in classe	-.21 *	-.16	-.23 *	-.14	-.2 *	-.43 ***						
8.Emozioni positive in classe	.25 *	.3 **	.31 **	-.03	.33 ***	.49 ***	-.18					
9.Emozioni negative durante i test	-.14	-.01	-.11	.12	-.24 *	-.49 ***	.69 ***	-.19				
10.Emozioni positive durante i test	.06	.1	.07	-.26 *	.14	.45 ***	-.23 *	.67 ***	-.34 ***			
11.Emozioni negative a casa	-.09	-.2	-.22 *	-.04	-.33 ***	-.48 ***	.6 ***	-.2 *	.63 ***	-.17		
12.Emozioni positive a casa	.13	.14	.25 *	-.15	.28 **	.51 ***	-.09	.69 ***	-.13	.64 ***	-.18	
13.Adattabilità	.3 **	.21 *	.3 **	.02	.26 **	.09	-.06	.43 ***	.05	.25 *	-.07	.29 **

Note: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

Come è possibile notare dalla tabella 3, gli elementi principali dell'apprendimento autoregolato secondo il modello metacognitivo multicomponenziale sono tutti correlati tra di loro eccetto l'atteggiamento verso la scuola, che non è correlato a capacità di organizzazione del materiale e flessibilità di studio. Alcuni di essi sono correlati con le emozioni (capacità di organizzazione del materiale e di rielaborazione delle informazioni correlano con le emozioni positive provate in classe, con  $r$  di .30 e .31): l'atteggiamento verso la scuola ha una forte correlazione con le emozioni, positive o negative, provate in classe (-.43, .49), durante un test (-.49, .45) o a casa (-.48, .51). La motivazione allo studio è correlata alle emozioni positive e negative provate in classe (-.21, .25); la concentrazione è correlata fortemente alle emozioni

positive provate in classe (.33) e le emozioni negative provate a casa (-.33), più debolmente a quelle positive a casa (.28).

Per quanto riguarda il focus della mia tesi, l'adattabilità è correlata fortemente con le emozioni positive provate in classe (.43); è correlata anche a motivazione (.30), elaborazione e rielaborazione del materiale (.30), concentrazione (.26) ed emozioni positive a casa (.29); la correlazione è debole con capacità di organizzazione del materiale (.21) ed emozioni positive durante le prove (.10), mentre è assente con flessibilità di studio, atteggiamento verso la scuola, emozioni negative in classe e durante i test.

Sono state rilevate differenze tra gli studenti della scuola secondaria di primo grado e quelli della scuola secondaria di secondo grado. Le correlazioni rilevate in ciascuno dei due sottocampioni sono riassunti nelle tabelle 4 e 5.

*Tabella 4: correlazioni tra le variabili di interesse negli studenti di scuola secondaria di primo grado*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.Motivazione allo studio												
2.Capacità di organizzazione del materiale	.28											
3.Elaborazione e rielaborazione del materiale	.42 *	.34										
4.Flessibilità di studio	.02	.26	.28									
5.Concentrazione	.54 **	.16	.41 *	.19								
6.Atteggiamento verso la scuola	.23	.16	.09	-.21	.51 **							
7.Emozioni negative in classe	-.34	-.45 **	-.3	-.2	-.3	-.43 *						
8.Emozioni positive in classe	-.02	.33	.32	-.18	.23	.34	-.22					
9.Emozioni negative durante i test	-.15	-.1	-.05	-.04	-.46 **	-.65 ***	.49 **	-.16				
10.Emozioni positive durante i test	-.05	.22	.02	-.31	.05	.46 **	-.2	.73 ***	-.29			
11.Emozioni negative a casa	-.1	-.32	-.27	-.18	-.32	-.4 *	.71 ***	-.4 *	.62 ***	-.26		
12.Emozioni positive a casa	.07	.26	.2	-.14	.28	.54 **	-.22	.77 ***	-.23	.78 ***	-.34	
13.Adattabilità	.22	.26	.4 *	-.05	.2	.09	-.28	.44 *	-.02	.16	-.45 **	.34

Note: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$



Tabella 5: correlazioni tra le variabili di interesse negli studenti di scuola secondaria di secondo grado

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1.Motivazione allo studio												
2.Capacità di organizzazione del materiale	.42 ***											
3.Elaborazione e rielaborazione del materiale	.52 ***	.36 **										
4.Flessibilità di studio	.4 **	.47 ***	.46 ***									
5.Concentrazione	.64 ***	.48 ***	.51 ***	.41 ***								
6.Atteggiamento verso la scuola	.38 **	.12	.31 *	-.1	.37 **							
7.Emozioni negative in classe	-.14	-.14	-.29 *	-.15	-.29 *	-.37 **						
8.Emozioni positive in classe	.39 **	.28 *	.31 *	.04	.38 **	.62 ***	-.28 *					
9.Emozioni negative durante i test	-.11	-.01	-.17	.2	-.23	-.37 **	.69 ***	-.29 *				
10.Emozioni positive durante i test	.11	.06	.09	-.23	.2	.45 ***	-.27 *	.65 ***	-.38 **			
11.Emozioni negative a casa	-.07	-.19	-.24	.02	-.41 ***	-.47 ***	.5 ***	-.18	.58 ***	-.13		
12.Emozioni positive a casa	.16	.09	.28 *	-.16	.28 *	.53 ***	-.07	.65 ***	-.11	.56 ***	-.14	
13.Adattabilità	.35 **	.19	.25 *	.06	.28 *	.12	-.04	.42 ***	.04	.31 *	.05	.26 *

Note: \* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$ ; \*\*\* =  $p < .001$

Come si può notare dai dati riportati, la correlazione tra gli elementi principali dell'apprendimento autoregolato secondo il modello metacognitivo multicomponentiale è meno forte o assente nel campione di studenti delle scuole medie; nelle scuole superiori, invece, questi elementi sono quasi tutti correlati fortemente l'uno con l'altro, con eccezione del legame tra atteggiamento verso la scuola e capacità di organizzazione del materiale (.12) e atteggiamento verso la scuola e flessibilità di studio (-.15). La correlazione tra atteggiamento verso la scuola ed elaborazione e rielaborazione del materiale è molto debole (.31).

L'atteggiamento verso la scuola presenta negli studenti di scuola superiore correlazioni moderate o forti con tutte le emozioni indagate: non presenta però correlazione con l'adattabilità (.12). I legami dell'atteggiamento verso la scuola con le emozioni sono meno forti o assenti negli studenti di scuola media, ad eccezione delle emozioni negative provate

durante i test (-.65 negli studenti di scuola media, -.37 negli studenti di scuola superiore di secondo grado).

Gli studenti di scuola media presentano debole correlazione tra adattabilità ed elaborazione e rielaborazione del materiale (.4), emozioni positive in classe (.44) ed una correlazione moderata con emozioni negative provate a casa (-.45). Gli studenti di scuola superiore, presentano moderata correlazione tra adattabilità e motivazione allo studio (.35), debole correlazione tra elaborazione e rielaborazione del materiale (.25), concentrazione (.28), emozioni positive provate a casa (.26) e durante i test (.31), ed una forte correlazione con le emozioni positive provate in classe (.42).

## CAPITOLO 4

### DISCUSSIONE

Questo studio mira ad approfondire la relazione, finora poco studiata, tra l'adattabilità, definita come "capacità individuale di regolare funzioni psico-comportamentali in risposta a condizioni e situazioni nuove, diverse o incerte" (Martin, 2012), e alcune caratteristiche fondamentali del processo di studio: l'apprendimento autoregolato (come definito nel modello metacognitivo multicomponenziale) e le emozioni successo-relate, definite da Pekrun nel 2006. In particolare, l'ipotesi di ricerca era che a maggiore adattabilità fossero legate emozioni più frequentemente positive e un apprendimento autoregolato più funzionale.

Queste ipotesi sono state parzialmente confermate: la forte correlazione tra adattabilità ed emozioni positive provate in classe, unita alla correlazione moderata con le emozioni positive provate a casa durante lo studio, confermano l'ipotesi che una maggiore capacità di adattarsi a cambiamenti e nuove domande dall'ambiente renda gli studenti più fiduciosi, entusiasti e soddisfatti durante il tempo dedicato alle lezioni e allo studio. Inoltre, come precedentemente menzionato, l'adattabilità è legata reciprocamente anche alla percezione di controllo e di valore (Duffy, 2010; Simonton, Garn, 2020), entrambi antecedenti cognitivi delle *achievement emotions* secondo il modello di Pekrun del 2006. In particolare, mentre nei dati riferiti agli studenti di scuola media è presente una correlazione unicamente tra adattabilità ed emozioni positive provate in classe, nei dati riferiti agli studenti di scuola superiore di secondo grado sono presenti correlazioni tra adattabilità e le emozioni positive provate in tutte e tre le situazioni, suggerendo una maggiore influenza dell'adattabilità sulle *achievement emotions* positive con l'aumentare dell'età ed il passaggio di livello scolastico. Sarebbe perciò interessante studiare questa relazione in modo più approfondito, con la possibilità di ampliare i modelli esistenti a comprendere la caratteristica dell'adattabilità come fattore influenzante

delle emozioni successo-relate, sia a livello generale che in modo specifico nei diversi range d'età degli studenti.

I dati ottenuti non confermano l'ipotesi presente in letteratura che una maggiore adattabilità sia legata a minore ansia e rassegnazione (Martin, 2015; Zhang et al., 2021; Stockinger, Rinas, Daumiller, 2021). Le emozioni negative (es. rabbia, preoccupazione, ansia) non sono risultate correlate con l'adattabilità in nessuna delle tre situazioni presentate, ad eccezione del caso specifico degli studenti delle scuole medie, dove l'adattabilità presenta correlazione moderata con le emozioni negative provate a casa: questa correlazione non è presente negli studenti di scuola superiore di secondo grado. Le emozioni successo-relate negative potrebbero quindi essere frutto di diversi meccanismi interni, poco o per niente legati all'adattabilità.

Le analisi condotte in questa ricerca hanno rilevato anche una correlazione tra adattabilità e apprendimento autoregolato: in particolare, la componente della motivazione, dell'elaborazione e rielaborazione del materiale e della concentrazione, sono risultati legati a questa soft skill. Questa ricerca conferma quindi la recente letteratura, che suggeriva che l'adattabilità fosse correlata indirettamente al successo scolastico tramite la sua influenza sull'apprendimento autoregolato e la motivazione (Feraco et al., 2022). Si può quindi presupporre che una maggiore adattabilità sia legata ad una predisposizione nel cercare diverse strategie per elaborare nuovo materiale, individuando le informazioni più importanti, e rielaborando il contenuto nel modo più funzionale ed efficace a seconda della sua diversa tipologia. La relazione tra adattabilità e capacità di elaborare e rielaborare le informazioni, unita alla forte correlazione tra adattabilità ed emozioni positive, sostiene la teoria di Fredrickson del 2001, secondo cui ad emozioni positive è legato un ampliamento di pensieri e risposte a disposizione della mente durante lo svolgimento di un compito, effetto legato

all'adattabilità per definizione di essa come modellamento situazionale di comportamento, emozioni e cognizione.

Inoltre, si può presupporre che una maggiore adattabilità fornisca un supporto nel mantenere la concentrazione; questo risultato conferma quanto già affermato sull'adattabilità come capacità di modellare le proprie risposte cognitive in base al bisogno: purtroppo però la letteratura riguardante nello specifico l'adattabilità e la concentrazione è ancora troppo poco sviluppata per poter affermare con sicurezza questa relazione.

La correlazione tra adattabilità e motivazione, osservabile soprattutto negli studenti di scuola superiore, rende possibile affermare che studenti più adattabili siano anche più motivati e viceversa: una forte motivazione allo studio può portare lo studente a cercare nuove e più efficaci strategie di approccio al materiale, come menzionato prima, aumentando quindi la propria capacità di adattamento; al contrario, uno studente che fatica ad adattarsi alle richieste proposte dal materiale di studio sarà meno motivato a portarlo a termine, prioritizzando il risparmio di risorse individuali.

Le relazioni tra adattabilità, motivazione allo studio, capacità di elaborazione e rielaborazione del materiale e concentrazione sono presenti anche all'interno dei dati riferiti agli studenti di scuola superiore di secondo grado, mentre gli studenti di scuola media mantengono una correlazione solo con la capacità di elaborazione e rielaborazione del materiale. Questo suggerisce, come nel caso delle emozioni positive successo-relate, che l'adattabilità abbia maggiore influenza sull'apprendimento autoregolato negli studenti più grandi.

Infine, le diverse correlazioni tra i fondamentali elementi dell'apprendimento autoregolato secondo il modello metacognitivo multicomponenziale (deboli o assenti negli studenti di scuola superiore di primo grado, moderate o forti negli studenti di scuola superiore di secondo grado) suggeriscono che tale scomponimento del processo di studio potrebbe essere più funzionale per studenti più grandi. Inoltre, l'influenza dell'atteggiamento verso la scuola nelle

emozioni successo-relate, presente in modo molto forte nei dati generali e moderato o forte negli studenti di scuola superiore di secondo grado, si rivela molto interessante, e si presta ad ulteriori ricerche sull'argomento.

#### **4.1 Conclusioni**

Il filone di ricerca dedicato all'adattabilità e alle soft skills in ambito scolastico è in continua evoluzione; nonostante il limite posto dall'esiguità del campione (96 studenti), che rende difficile una generalizzazione dei dati, questa ricerca conferma il ruolo dell'adattabilità finora assegnato in letteratura come caratteristica individuale influente sul processo di studio dal punto di vista comportamentale, cognitivo e affettivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Akinola, M., & Mendes, WB. (2008) The Dark Side of Creativity: Biological Vulnerability and Negative Emotions Lead to Greater Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12): 1677-1686
- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., Korman, M.K., Mayer, R.E., (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass, 15-37
- Artino, A.R., La Rochelle, J.S. & Durning, S.J. (2010) Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical Education*, 44, 1203-1212.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company, New York.\*
- Boekaerts, M. (1996b) Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychology*, 2, 100–112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M. (2011). “Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning,” in *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 408–425. \*
- Bowles, T. (2010) Readiness to adaptively change under three conditions: Clinical, careers, and natural change situations. *Australian Journal of Psychology*, 62, 216– 226.
- Bransford, J.D., Johnson, M.K. (1972) Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726. doi:10.1016/s0022-5371(72)80006-9

Choi, N. (2005) Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205. doi:10.1002/pits.20048

Cornoldi, C. (1995) *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.

Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2005) *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*. Edizione Centro Studi Erickson, Trento

Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A. & Zamperlin, C. (2018) *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna

Costa., A., & Faria, L. (2018) Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, articolo 829. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829

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

Duffy, R.D. (2010) Sense of Control and Career Adaptability Among Undergraduate Students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420-430. doi:10.1177/1069072710374587

Elliot, A.J. (2006) The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111–116 doi: 10.1007/s11031-006-9028-7

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022) Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 550-569.



Fredrickson, B. L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226.

Frydenberg, E., Martin, A.J. & Collie, R.J. (2017) Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific*, 2, 17–37. doi:10.1007/978-981-10-3394-0\_2

Haycock, L.A., McCarthy, P. & Skay, C.L. (2011) Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3)

Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995) A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284–304.

Holliman, A.J., Sheriston, L., Martin, A.J., Collie R.J. & Sayer, D. (2018) Adaptability: does students' adjustment to university predict their midcourse academic achievement and satisfaction? *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1444-1455  
doi:10.1080/0309877X.2018.1491957

Martin, A. J. (2017) Adaptability—what it is and what it is not: Comment on Chandra and Leong (2016), *American Psychologist*, 72(7), 696 – 698

Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S. & Liem, G. A. D. (2013) Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 728-746

Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S. & Liem, G. A. D. (2012) Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 22(1), 58-81

- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., Liem, G. A. D. & Collie, R. J. (2015a) The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, 38, 36–43. doi:10.1016/j.lindif.2015.02.004
- Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S. & Liem, G.A.D. (2012) Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, Cambridge University Press, 22(1), 58–81
- McInerney, D.M., Cheng, R.W., Mok, M.M.C. & Lam, A.K.H. (2012) Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014) What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Meinhardt, J. & Pekrun, R., (2003) Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition and Emotion*, 17:3, 477-500.
- Meneghetti, C. (2006) Strategie di studio. *Nuova secondaria*, 6, 43-46.
- Meneghetti, C., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2007) Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 628-649.
- Neumann, R., (2000) The Causal Influences of Attributions on Emotions: A Procedural Priming Approach. *Psychological Science*, 11(3), 179-182. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00238>

- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. & Monteiro, V. (2017) “How do you feel about math?”: Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385-405
- Pekrun, R. (1992) The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.
- Pekrun, R. (2006) The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Schulz, B. (2008) The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*, 2(1), 146-154
- Simonton, K. L. & Garn, A. C. (2020) Control–value theory of achievement emotions: A closer look at student value appraisals and enjoyment. *Learning and Individual Differences*, 81, 101910
- Stockinger, K., Rinas, R. & Daumiller, M. (2021) Student adaptability, emotions, and achievement: Navigating new academic terrains in a global crisis. *Learning and Individual Differences*, 90 doi:10.1016/j.lindif.2021.102046.
- Taylor, A.K. & Kowalski, P. (2004) Naïve Psychological Science: The Prevalence, Strength, and Sources of Misconceptions. *The Psychological Record*, 54, 15–25. doi:10.1007/BF03395459
- Winne, P. H. (2011) A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, eds B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (New York, NY: Routledge), 15–32. \*

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2008) The weave of motivation and self-regulated learning. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 2, 297-314.

Zamperlin, C., Meneghetti, C. & Calorossi, G. (2010) Prevenzione dell'insuccesso scolastico in studenti di prima classe secondaria di II grado: uso della batteria AMOS 8-15. *Difficoltà di apprendimento*, 16(1), 9-25. Edizione Centro Studi Erickson, Trento.

Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T. & Parks-Stamm, E.J. (2021) Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion. *Frontiers in Psychology*. 11:633265. doi: 10.3389/fpsyg.2020.633265

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*, 13-39. Academic press. \*

\* Fonti bibliografiche non direttamente consultate