



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di laurea magistrale in Psicologia Cognitiva Applicata

Tesi di laurea Magistrale

Soft Skills, Motivazione e Successo scolastico

Soft Skills, Motivation and Academic achievement

Relatrice

Prof.ssa Chiara Meneghetti

Correlatore

Dott. Tommaso Feraco

Laureanda: Veronica Pirodda

Matricola: 2017880

Anno accademico 2021/2022

INDICE

Introduzione	1
CAPITOLO 1: LE SOFT SKILLS	4
1.1 Etimologia e Definizione	4
1.2 Un modello per le Soft Skills: Il Modello del <i>World Economic Forum (WEF)</i>	6
1.3 Soft Skills e Risultati Accademici	8
1.4 Soft Skills e Motivazione all'apprendimento	10
1.5 Soft Skills considerate nella ricerca	10
1.5.1 Curiosità	10
1.5.2 Persistenza (Grinta)	12
1.5.3 Adattabilità	14
CAPITOLO 2: LA MOTIVAZIONE	17
2.1 Etimologia e Definizione	17
2.2 Motivazione all'apprendimento	19
2.3 Il Modello Metacognitivo Multicomponenziale	21
2.3.1 Autoefficacia	22
2.2.2 Teorie dell'intelligenza e Fiducia	23
2.2.3 Obiettivi di apprendimento	24
CAPITOLO 3: LA RICERCA	26
3.1 Obiettivi	26
3.2 Ipotesi	27
3.3 Metodo	28
3.3.1 Partecipanti	28
3.3.2 Materiale	28

3.3.2.1 Batteria AMOS	29
3.3.2.2 Questionari	29
3.3.2.3 Prove di studio	33
3.3.2.4 Questionari considerati per la tesi.....	34
3.3.2.5 Valutazione rendimento scolastico	34
3.3.3 Procedura	35
3.4 Risultati	36
3.4.1 Statistiche descrittive	36
3.4.2 Analisi della relazione tra soft skills e motivazione all'apprendimento	39
3.4.3 Il ruolo di soft skills e motivazione all'apprendimento nel successo scolastico	40
3.4.3.1 Il ruolo delle soft skills nel rendimento scolastico (valutazioni degli insegnanti)	40
3.4.3.2 Il ruolo degli aspetti motivazionali nel rendimento scolastico (valutazioni degli insegnanti)	41
3.4.4 Analisi della relazione tra valutazione degli insegnanti e voti scolastici	41
3.4.4.1 Il ruolo di soft skills e motivazione nei voti scolastici	42
3.5 Discussione dei risultati	43
3.5.1 Obiettivo 1: Esaminare la relazione delle soft skills nella motivazione all'apprendimento ...	43
3.5.2 Obiettivo 2: Esaminare se soft skills e motivazione all'apprendimento sono dei predittori del successo scolastico	44
Conclusioni.....	47
Bibliografia	48
Sitografia.....	58

Introduzione

Le *soft skills* sono caratteristiche malleabili degli individui, che regolano comportamenti, pensieri ed emozioni permettendo così il raggiungimento di obiettivi personali e benessere nella vita quotidiana (Park et al., 2004; Robles, 2012).

Ad oggi tali caratteristiche sono fondamentali per la determinazione di prestazioni produttive sul posto di lavoro. Numerosi studi hanno messo in evidenza questo risultato, mostrando come per il successo personale e lavorativo le *soft skills* abbiano un'influenza maggiore delle competenze specifiche (Unioncamere, 2015; Watts & Watts, 2008). Inoltre, negli ultimi anni hanno assunto particolare importanza e rilevanza soprattutto nell'ambito educativo (Commissione Europea, 2016; Heckman, 2011; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, MIUR, 2018; Pellegrino & Hilton, 2012; *World Economic Forum*, 2016). Oltre alle solite competenze tecniche gli studenti devono imparare a padroneggiare le cosiddette competenze “*soft*”, come la capacità di comunicare, di risolvere problemi e di riuscire a svolgere compiti sotto pressione, poiché esse si sono mostrate cruciali nel tipo di approccio allo studio adottato dagli studenti stessi. Possiamo trovare numerosi studi all'interno della letteratura scientifica che mettono in luce gli effetti positivi che le *soft skills* esercitano sugli aspetti del rendimento scolastico, tra cui i voti (Credé, et al., 2016; Parker et al., 2004; Von Stumm et al., 2011), l'*engagement* scolastico (Martin et al., 2013) e l'impostazione degli obiettivi (Burn et al., 2018).

Sempre nell'ambito accademico, un ulteriore elemento degno di nota è la motivazione. Essa risulta fondamentale per permettere allo studente il raggiungimento di un “apprendimento efficace”, determinando differenze sia nel tipo di approccio allo studio adottato sia nei processi e nelle strategie di apprendimento utilizzate (Ryan, 1993).

Le *soft skills* e la motivazione sono diventate dunque un fattore determinante per il raggiungimento del successo scolastico e dell'apprendimento accademico. Nonostante ciò, il ruolo di tali costrutti nelle ricerche scientifiche non è stato analizzato in maniera simultanea; la letteratura si è focalizzata solo sull'effetto distinto che ogni *soft skill* o fattore motivazionale ha sull'andamento accademico, ed inoltre vi è scarsa o nulla letteratura riguardante l'influenza delle *soft skills* sulla motivazione scolastica così come del ruolo che *soft skills* e motivazione esercitano in concomitanza sul successo accademico.

L'intento di questo elaborato è proprio quello di colmare questa lacuna, analizzando l'influenza delle *soft skills* sulla motivazione all'apprendimento e l'incidenza di entrambi i costrutti nella determinazione del successo scolastico.

Dall'analisi della letteratura è emersa anche una generale confusione sulla presenza di un quadro di riferimento comune che consideri quali *soft skills* e fattori motivazionali incidano maggiormente sullo studio, per questo nel seguente elaborato vengono adottati in particolare due modelli: il Modello del *World Economic Forum* del 2016, che prende in considerazione sei diverse *soft skills* che influenzano il contesto accademico; e il Modello Metacognitivo Multicomponenziale del 2003, che integra i diversi tipi di fattori dell'apprendimento che incidono sullo studio.

I primi capitoli della tesi costituiscono le basi teoriche dei capitoli successivi. Nel Capitolo 1, verrà fornita una panoramica della definizione e della categorizzazione delle *soft skills*, facendo riferimento alla relazione che esse condividono con i risultati accademici e con la motivazione all'apprendimento. Il modello delle *soft skill* proposto dal *World Economic Forum* (*World Economic Forum*, 2016) sarà adottato come modello di riferimento, analizzando nel dettaglio le tre *soft skills* considerate nella ricerca AMOS 8-16: adattabilità, curiosità e persistenza. Nel Capitolo 2 verrà analizzata la motivazione e più in particolare la motivazione all'apprendimento, utilizzando come modello di riferimento il modello Metacognitivo Multicomponenziale (De Beni & Cornoldi, 2003) prevedendo inoltre un'analisi approfondita dei fattori motivazionali che incidono sullo studio accademico, ovvero autoefficacia, teorie dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento. Nel Capitolo

3 verrà esposta nel dettaglio la ricerca, con una descrizione degli obiettivi, delle ipotesi e della metodologia utilizzata, presentando infine i risultati delle analisi svolte e la discussione dei risultati ottenuti.

Infine, verranno riportate le implicazioni, i limiti della ricerca, e i possibili sviluppi futuri sulla base anche delle ipotesi precedentemente espresse e della letteratura scientifica esaminata.

CAPITOLO 1: LE SOFT SKILLS

1.1 Etimologia e Definizione

Il termine “*soft skill*” (o competenze trasversali) descrive un costrutto ampio e multidisciplinare che è stato definito in vari modi, come abilità non cognitive, abilità caratteriali e abilità di vita (Park et al., 2017). Partendo dall’indagine dell’etimologia, il termine “Competenza” deriva dal verbo latino *competere* (da *cum* e *petere*: “chiedere, dirigersi a”) che significa: andare insieme, far convergere in un medesimo punto, ossia mirare ad un obiettivo comune. La competenza è quindi la capacità di svolgere un determinato compito, facendo riferimento ad abilità che possono essere insegnate e sviluppate tramite appositi *training*.

Diversi autori hanno dedicato tempo all’analisi e allo studio di tale costrutto. Le Boterf (1994) lo definisce il “saper fare bene” qualcosa, mediante l’interpretazione della situazione e la mobilitazione delle risorse più adeguate al contesto da parte della persona. Questa definizione vede la competenza come un processo, un saper agire o reagire in risposta ad una particolare situazione, che porta l’individuo a impiegare le risorse a sua disposizione. La competenza diviene un elemento di connessione tra le risorse disponibili e le attività tramite le quali l’individuo mette in atto il comportamento. Kechagias (2011) la definisce come l’abilità che consente alle persone di realizzare *performance* di qualità, ovvero come «abilità intra ed inter personale di tipo socio-emotivo importante per lo sviluppo personale, la partecipazione sociale e il successo lavorativo». Con particolare riferimento all’ambito educativo, d’interesse per il seguente elaborato, le competenze vengono definite un insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti reali, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo (IRRSAE Piemonte, 2011).

L’etimologia del termine “*Soft*”, invece, fa riferimento a una distinzione che si attua tra due tipi di competenze: le competenze professionali “*hard skills*” e quelle comportamentali “*soft skills*”.

Le *hard skills* sono le conoscenze e le competenze tecniche necessarie per compiere un determinato lavoro, mentre le *soft skills* fanno riferimento alle caratteristiche personali e relazionali che un individuo possiede. Le prime sono competenze applicabili ad uno specifico tipo di mansione o attività, mentre le seconde sono applicabili ad un livello più ampio in tutti i tipi di attività e relazioni, ed è per questo motivo che vengono anche chiamate trasversali. La totalità del termine d'interesse "*soft skill*" in particolare trae le sue origini dal lavoro di McClelland (1973) che tratta della necessità di acquisire competenze piuttosto che intelligenza. Nel corso degli anni il termine ha assunto una moltitudine di definizioni e sinonimi, rendendo difficile l'accordo da parte della letteratura scientifica di una definizione univoca, assumendo denominazioni differenti (*generic skills, basic skills, life skills, essential skills, ...*) a seconda dell'ampiezza della categorizzazione e del focus specifico adottato (Osman, Girardi, & Paull, 2012). Ciappei e Cinque (2004) citano le *soft skills* come "una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche". Secondo altri autori consentono di gestire i propri attributi personali, migliorare le prestazioni e sostenere relazioni interpersonali con gli altri (Ginns & Barrie, 2009; Jardim & Pereira, 2006). Secondo Wentz (2012) sono abilità che le persone usano per comunicare, risolvere problemi, entrare in empatia e pensare in modo creativo. Pellerey (2017) le definisce "tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mondo del lavoro, ma anche a scuola e in altri ambiti".

In letteratura, le definizioni che vedono le competenze trasversali come dei regolatori degli stati emotivi, comportamentali e cognitivi della persona e come qualità personali non dipendenti dalla conoscenza che consentono alle persone di relazionarsi bene con gli altri, esibirsi bene e raggiungere gli obiettivi (Park, Peterson & Seligman, 2004; Robles, 2012) risultano essere quelle più idonee per il seguente elaborato. Tale definizione fa infatti riferimento a caratteristiche personali come curiosità, perseveranza e adattabilità, implicando una connessione di tali fattori con la motivazione e le dimensioni scolastiche. Uno studente di successo è uno studente che ha fattori motivazionali positivi, come alta autoefficacia (Bandura, 1997), teorie implicite incrementali dell'intelligenza (Costa &

Faria, 2018; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013) e obiettivi di padronanza (Mega et al., 2014; Richardson et al., 2012). Ci permette inoltre di concentrare il *focus* attentivo sugli aspetti personali che regolano tali competenze (emotivi, comportamentali e cognitivi) e sui processi psicologici-motivazionali alla base del successo scolastico e accademico.

1.2 Un modello per le Soft Skills: Il Modello del *World Economic Forum (WEF)*

Le classificazioni delle *soft skill* negli anni sono state numerose, per tale motivo non si è ancora giunti ad un modello condiviso (Weber et al., 2009). Tra i diversi modelli esistenti vi è la classificazione di Bennett e colleghi (1999), basata su numerosi studi condotti negli anni '90 su campioni di studenti universitari, che prevede la suddivisione delle *soft skills* in quattro categorie: la gestione del sé (es. stabilire obiettivi, priorità e standard da raggiungere); la gestione dell'informazione (es. gestire grandi quantità di informazioni); le abilità relazionali (es. rispettare i punti di vista e i valori altrui); le strategie per affrontare efficacemente un compito (es. identificare le caratteristiche principali dello stesso, Ricchiardi & Emanuel, 2018). Tra gli altri modelli presenti in letteratura possiamo citare il Modello di Pellegrino e Hilton (2012), che distingue tra caratteristiche interpersonali, intrapersonali e intellettuali, ed il Modello di Schulz (2008), il quale invece prende in considerazione competenze interpersonali, qualità personali e competenze aggiuntive.

Il modello preso come riferimento per il seguente elaborato è il Modello del *World Economic Forum (WEF)*, un modello tripartito basato sulle esigenze economiche e sui bisogni educativi, che considera qualità personali, competenze e alfabetizzazione (Feraco et al., 2021).

Il *World Economic Forum* è un'istituzione internazionale fondata nel 1971 a Ginevra che collabora con tutte le altre organizzazioni internazionali per migliorare lo stato del mondo. Tale organizzazione ha avviato nel 2015 un'iniziativa, denominata *New Vision for Education*, per esaminare il problema della carenza di competenze e la sua risoluzione attraverso la tecnologia. Tramite un'analisi della letteratura sono state individuate le "16 abilità più importanti del XXI secolo", le quali sono state divise in tre macrocategorie: Alfabetizzazione di base, Competenze e Qualità caratteriali.

- a) *Foundational Literacies* (Alfabetizzazione fondamentale): Rappresenta il modo in cui gli studenti applicano le proprie competenze di base alle attività quotidiane. Comprende: Alfabetizzazione, Saper contare, Alfabetizzazione scientifica, Alfabetizzazione ICT, Alfabetizzazione finanziaria, Alfabetizzazione culturale e civica.
- b) *Competencies* (Competenze): Descrivono come gli studenti affrontano sfide complesse e sono essenziali per valutare e trasmettere criticamente la conoscenza ed essere in grado di lavorare in gruppo. Comprendono: Pensiero critico, Creatività, Comunicazione e Collaborazione.
- c) *Character qualities* (qualità caratteriali): Descrivono come gli studenti affrontano il loro ambiente in evoluzione, ovvero:
- Curiosità = Capacità e desiderio di porre domande, dimostrare apertura mentale e interesse (*Center for Universal Education, 2013*); Desiderio di imparare, di esplorare e di fare esperienza, che induce le persone a impegnarsi nell'acquisizione di nuove informazioni (Berlyne, 1960).
 - Iniziativa = Capacità e desiderio di intraprendere in modo proattivo un nuovo compito o un obiettivo (*Center for Universal Education, 2013*); Inclinazione globale a migliorare intenzionalmente se stessi attraverso i domini della vita (Robitschek et al., 2012).
 - Persistenza = Capacità di sopportare sforzi e perseverare nel realizzare un compito o un obiettivo (*Center for Universal Education, 2013*); Tendenza a lavorare sodo anche di fronte alle battute d'arresto (Crede et al., 2017).
 - Adattabilità = Capacità di modificare piani, metodi, opinioni o obiettivi alla luce di nuove informazioni (*North Central Regional Educational Laboratory and The Metiri Group, 2003*); Capacità degli individui di regolare in modo costruttivo le funzioni psico-comportamentali in risposta a circostanze, condizioni e situazioni nuove, mutevoli e incerte (Martin et al., 2012).

- *Leadership* = Capacità di dirigere, guidare e ispirare efficacemente gli altri per raggiungere un obiettivo comune (*O*NETOnline Department*); Capacità di influenzare gli altri e aiutarli a contribuire al successo della squadra (Peterson & Seligman, 2004).
- Consapevolezza sociale = Capacità di interagire con altre persone in modo socialmente, culturalmente ed eticamente appropriato (*Center for Universal Education*, 2013); Senso di responsabilità per la comunità e l'ambiente (Peterson & Seligman, 2004).

Ai fini dell'elaborato, le qualità caratteriali trattate permettono di comprendere il modo in cui gli studenti affrontano l'evoluzione del proprio ambiente socioculturale, evidenziando uno stretto legame con il successo e la motivazione. Infatti, qualità come la persistenza e l'adattabilità assicurano maggiore resilienza e successo di fronte agli ostacoli della vita, la curiosità e l'iniziativa permettono di scoprire e sviluppare nuovi concetti e nuove idee, mentre la *leadership* e la consapevolezza sociale comportano la costruzione di interazioni con gli altri in modi socialmente, eticamente e culturalmente appropriati (*World Economic Forum*, 2016).

In particolare, sulla base della letteratura scientifica e dei diversi studi condotti, tre di queste *soft skills* sono emerse come maggiormente correlate al successo scolastico, ovvero: curiosità (Gatzka & Hell, 2018), persistenza (Gompers, Kovner, Lerner & Scharfstein, 2010) e adattabilità (Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2013). Per questo motivo tali competenze sono state inserite nei questionari della batteria AMOS 8-16 utilizzata nella ricerca per riuscire a valutare le abilità e la motivazione allo studio degli alunni.

1.3 Soft Skills e Risultati Accademici

L'adozione della definizione proposta precedentemente che vede le *soft skills* come regolatori degli aspetti emotivi, comportamentali e cognitivi mette in luce la connessione di questi aspetti con le dimensioni scolastiche, poiché dovrebbero permettere di distinguere uno studente di successo dagli

altri. Si presuppone infatti che uno studente con alti livelli nelle diverse *soft skills* sia più incline ad agire come “uno studente modello”, ovvero capace di coltivare un *learning behaviour* funzionale al raggiungimento degli obiettivi didattici in modo controllato e direzionato, favorendo la capacità di regolare le proprie emozioni (Pekrun, Elliot e Maier, 2009; Mega, Ronconi e De Beni, 2014) e sviluppare fattori motivazionali positivi, come alta autoefficacia (Bandura, 1997), teorie implicite incrementali dell'intelligenza (Costa & Faria, 2018; Burnette, O'Boyle, VanEpps, Pollack & Finkel, 2013) e obiettivi di padronanza (Mega et al., 2014; Richardson et al., 2012). Inoltre, molti autori sottolineano che oltre alle conoscenze "*hard*", le competenze trasversali siano importanti nel determinare future carriere di successo (Robles, 2012; Heckman e Kautz, 2012; Schulz, 2008), e quindi dovrebbero essere sviluppate a partire da una fase educativa precoce (Santos et al., 2017). Le competenze trasversali svolgono un ruolo importante nello sviluppo personale, sociale e professionale dei giovani adulti e possono diventare determinanti nella loro futura carriera e *performance* professionale (Fallows & Steven, 2000; Washer, 2007). È quindi di fondamentale importanza la valutazione delle *soft skills* nella progettazione della didattica allo scopo di misurare le *performance* (Whittemore, 2018).

La letteratura che indaga la relazione tra *soft skills* e risultati scolastici, tuttavia, è poco strutturata e affronta le diverse competenze in termini di costrutti individuali senza un'analisi congiunta dell'effetto prodotto da esse. Facendo particolare riferimento alle *soft skills* del *WEF* tutte e sei sono direttamente correlate al successo scolastico, anche se la letteratura evidenzia una correlazione ancora maggiore per le tre *soft skills* prese in considerazione nell'elaborato: la grinta (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009), ovvero la persistenza, che è positivamente correlata ai risultati scolastici (Christopoulou et al., 2018; Cred et al., 2017); la curiosità che è associata al successo scolastico (Gatzka & Hell, 2018; Von Stumm et al., 2011); e l'adattabilità che è un predittore dei risultati accademici (Collie et al., 2017; Martin et al., 2013; Parker et al., 2014).

1.4 Soft Skills e Motivazione all'apprendimento

Nonostante il legame con il rendimento accademico, studi recenti mostrano come tali competenze non riguardino direttamente il successo scolastico ma l'effetto da esse prodotto implica la mediazione da parte di altri fattori. Tra essi troviamo la motivazione scolastica (Muenks et al., 2017). Gli studenti, infatti, hanno maggiori probabilità di ricordare le informazioni se sono motivati ad apprenderle (Halamish et al., 2019). Questo aspetto è in linea con la definizione precedentemente adottata, che sottolinea una relazione tra *soft skills*, componenti emotive, comportamentali e cognitive dell'apprendimento, includendo dunque la motivazione (Martin et al., 2012; Muenks et al., 2018; Ruch et al., 2014; Feraco et al., 2021).

La motivazione, intesa come una spinta interna dell'individuo a raggiungere un determinato obiettivo, viene concettualizzata nel seguente elaborato in termini di autoefficacia (Bandura, 1997), teorie dell'intelligenza (Dweck, 1999) e obiettivi di apprendimento (Dweck & Leggett, 1988). Questi fattori presi congiuntamente possono essere considerati come la "motivazione accademica" degli studenti, e quindi essere legati al processo di apprendimento (Mega et al., 2014).

Se le *soft skills* influenzano il successo scolastico tramite la motivazione degli studenti è possibile presupporre un legame delle tre *soft skills* considerate nella ricerca con i tre fattori della motivazione appena trattati, i quali verranno approfonditi nel capitolo 2. Infatti, dalla letteratura emerge: come la curiosità sia legata agli obiettivi di apprendimento e alla motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000; Halamish et al., 2019; Day, 1971; Maw, 1971; Vidler & Rawan, 1974); come la persistenza sia legata in modo positivo alle strategie di apprendimento e coping (De La Fuente et al., 2017); e come l'adattabilità sia legata alle convinzioni incrementali sull'intelligenza (Dweck, 2006) e alla percezione di controllo (Martin et al., 2015; Collie et al., 2016).

1.5 Soft Skills considerate nella ricerca

1.5.1 Curiosità

La curiosità, ovvero il desiderio di nuove conoscenze o esperienze, è ampiamente riconosciuto come un importante antecedente dell'esplorazione (Berlyne, 1960; Litman, 2005; Spielberger & Starr,

1994), dell'arricchimento intellettuale (Hidi, 1990; Loewenstein, 1994), e della formazione di interessi duraturi (Fink, 1994; Prenzel, 1992; Silvia, 2001, 2006). Il termine deriva da "*curiosus*" - curioso, inteso come colui che si cura di qualcosa, e fa riferimento ad un interesse attivo verso la scoperta e il desiderio di conoscere.

In psicologia, viene definita come la volontà di acquisire nuove conoscenze e nuove esperienze sensoriali che motivano il comportamento (Berlyne, 1949). Piaget (1993) la considera come il prerequisito per l'estensione della propria conoscenza. La sua importanza è infatti visibile nello sviluppo infantile, nel rendimento scolastico, nelle scoperte scientifiche, e riveste, quindi, un ruolo fondamentale nei processi cognitivi e motivazionali. Loewenstein (1994) la descrive come il desiderio d'informazione in assenza di una ricompensa esterna e la chiave del comportamento umano. La curiosità, più recentemente, viene vista come un sistema emotivo-motivazionale positivo che stimola e dirige i comportamenti di ricerca della novità con l'obiettivo finale di stimolare l'interesse di una persona (Litman, 2003).

In uno studio, condotto da Cavolova e Sollar nel 2007, la curiosità rappresenta un costrutto multidimensionale comprendente due fattori: l'esplorazione e l'assorbimento. Con il termine esplorazione si fa riferimento ad una ricerca attiva di impulsi e stimolazioni; mentre l'assorbimento denota un coinvolgimento profondo in un'attività. Si sottolinea quindi un legame tra curiosità e interesse, ed è per questo motivo che tale competenza gioca un ruolo importante nella performance scolastica e nella vita di tutti i giorni. Diversi studi infatti mostrano come il rendimento scolastico possa essere migliorato tramite lo sviluppo della curiosità negli studenti (Gatzka & Hell, 2018).

Grossnickle (2016) definisce il costrutto una pulsione interna che sta alla base del comportamento esplorativo in tutte le fasi della vita. L'autore sottolinea anche una distinzione tra curiosità e interesse: la prima è associata ad un livello moderato di conoscenza piuttosto che a livelli alti o bassi della stessa (Kang et al., 2009; Litman, Hutchins, & Russon, 2005), mentre il secondo tende ad aumentare con la conoscenza sull'argomento in esame (Alexander, 2003; Hidi & Renninger, 2006). La curiosità, infatti, è innescata dalla presenza di fattori ambientali (ad esempio incertezza,

sorpresa, novità, complessità) creando un senso di disequilibrio ed eccitazione, che a loro volta la determinano nuovamente (Berlyne, 1960; Halamish et al., 2019). La curiosità, vista come il desiderio di conoscere, vedere, sperimentare motiva un comportamento esplorativo diretto all'acquisizione di nuove conoscenze portando ad uno sforzo volontario che rende a sua volta più interessante l'apprendimento stesso (Han et al., 2020). Dall'analisi della letteratura emerge come essa sia uno dei principali tratti della personalità umana (Naylor, 1981; Spielberg, Peters, & Frain, 1976), un'espressione di motivazione intrinseca e d'interesse accademico (Day, 1971; Maw, 1971; Vidler & Rawan, 1974) e una preferenza per diversi tipi di stimoli nuovi (Pearson, 1970).

In particolare, per quanto riguarda il legame con la motivazione, la curiosità prevede il coinvolgimento di un obiettivo intrinseco (ridurre una lacuna di conoscenza) determinando un comportamento orientato all'obiettivo (ad esempio, l'esplorazione). La curiosità, quindi, deriva o fa parte della motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000; Halamish et al., 2019), collegandosi a sua volta con il successo scolastico poiché studenti dotati di curiosità, e quindi di motivazione intrinseca, tendono a cercare risposte a domande complesse e sconcertanti. (*North Central Regional Educational Laboratory and The Metiri Group*, 2003). Inoltre, le persone ricordano maggiormente le informazioni se sono curiose di conoscerle (Bull & Dizney, 1973).

1.5.2 Persistenza (Grinta)

La persistenza (o perseveranza) è un fattore malleabile, non un tratto di personalità fisso, e si riferisce alla capacità di perseguire i propri obiettivi nonostante le avversità (Duckworth, 2007). Il termine deriva da: “*per*” – durata, “*sistere*” - rimanere fermo nelle proprie opinioni, ovvero fa riferimento al protrarsi nel tempo, per una durata notevole, senza variazioni considerevoli. Alcuni sinonimi sono perseveranza, resilienza, insistenza e ostinazione, i quali evidenziano come tale caratteristica sia tipica di ogni persona di successo. Persistere significa avere il coraggio e la volontà di andare dritti per la propria strada qualsiasi cosa accada e qualsiasi cosa gli altri dicano. È legata al desiderio di raggiungere le mete desiderate e sviluppare le proprie capacità.

In letteratura non esiste una definizione universale di tale costrutto ed emerge come le persone possano manifestarne forme diverse in diversi contesti (Abum et al., 2016). Rutter (1993) la definisce come la capacità di attivare conoscenza, attitudini e competenze al fine di superare gli effetti negativi delle avversità e dello stress. Nel contesto accademico è definita come “il processo, la capacità o il risultato di adattamento riuscito nonostante le circostanze difficili o minacciose,” considerandola quindi una componente importante per il successo degli studenti (Martin, 2002).

Più in generale, la persistenza è strettamente correlata al successo in qualsiasi ambito della vita (lavorativo, scolastico o personale) poiché la presenza di un obiettivo chiaro permette di aumentare l’impegno per raggiungere lo stesso. Essa, inoltre, è correlata alla prestazione: se le attività sono legate a scopi con una rilevanza personale, gli individui (e anche gli studenti) sono portati ad elaborare le informazioni in maniera più profonda (Locke, 1968). La letteratura evidenzia anche come vi sia una relazione positiva tra resilienza e benessere degli studenti (Brewer et al., 2019; Khawaja et al., 2017) e come essa predica in maniera positiva la media dei voti accademici (Droppert et al., 2019; Sweet et al., 2019; Johnson et al., 2015; Reynolds & Weigand, 2010).

Un individuo che persiste attua uno sforzo per raggiungere i propri obiettivi e si impegna con determinazione a realizzarlo, in questo il costrutto mostra un legame con la motivazione. In particolare, le teorie di Vroom, Adams e Locke identificano tre variabili che regolano la dinamica motivazionale: la direzione, la scelta degli obiettivi da parte del soggetto; l’intensità, il quantitativo di sforzo che il soggetto compie; e la persistenza, la perseveranza nel perseguimento di un obiettivo nonostante le difficoltà (Vroom, 1964; Adams, 1965; Locke & Latham, 1991). Il legame con la motivazione è evidente anche per il fatto che la persistenza predice in modo positivo le strategie di apprendimento e di *coping* utilizzate dagli studenti (De La Fuente et al., 2017).

La persistenza nel seguente elaborato viene intesa in modo particolare come “grinta”, ovvero come la volontà di impegnarsi in obiettivi a lungo termine e di persistere anche di fronte alle difficoltà che si incontrano. La grinta è la capacità di persistere con sforzo di fronte alla lotta. È concettualizzata come “perseveranza e passione per gli obiettivi a lungo termine” ed è basata su due elementi

fondamentali: la perseveranza nello sforzo, ovvero “la capacità di mantenere la persistenza verso i propri obiettivi nel tempo”; e la capacità di mantenere l’interesse, ovvero “la passione, la capacità di mantenere un interesse focalizzato e continuo nel tempo” (Duckworth et al., 2007). Comporta la capacità di lavorare per superare le sfide, mantenendo sforzo e interesse nel corso degli anni, nonostante il fallimento e le avversità. Tale costrutto tenta quindi di unificare le idee di coscienziosità, autocontrollo e perseveranza considerati centrali per il successo accademico (Bashant, 2014):

- la coscienziosità include le idee di affidabilità e laboriosità e ha dimostrato di avere una forte relazione positiva con i risultati accademici (Barrick, 1991);
- l'autocontrollo comprende la capacità di regolare l'attenzione, le emozioni e il comportamento in presenza di tentazioni (Duckworth, 2014);
- la perseveranza, in alternativa indicata come persistenza, è definita come la capacità dell'individuo di continuare ad applicare lo sforzo con un compito difficile (Lufi, 1987).

Varie ricerche vedono quindi la grinta come una caratteristica importante associata alla motivazione e all’impegno degli studenti (Hodge et al., 2018; Usher et al., 2019), nonché al successo all'interno dei contesti accademici (Duckworth, 2007; Cross, 2014; Bowman, 2015; Fillmore, 2015; Gorman, 2015; Ryan, 2015; Lupo, 2015). Ottimismo, autoefficacia, gratitudine, scopi di vita e pensiero diretto all’obiettivo mostrano forti correlazioni con la grinta (Hill et al., 2016; Sheridan et al., 2015; Vainio & Daukantaite, 2016). La letteratura suggerisce come il maggior successo nella vita è associato proprio a quelle persone dotate di una buona dose di grinta (Gompers et al., 2010).

1.5.3 Adattabilità

L'adattabilità è descritta come un insieme di adattamenti ai comportamentali individuali e di modifica alle circostanze e alle condizioni incerte e nuove (Van Den Bos, 2007; Martin et al., 2013; Collie, Holliman, & Martin, 2017; Holliman, Martin, & Collie, 2018; Putwain et al., 2020). La

capacità di adattamento di una persona è dunque importante perché permette di adattarsi con successo alle circostanze mutevoli della vita.

Il termine deriva da “adattabile”, inteso come la possibilità o la facoltà di adattarsi, e fa quindi riferimento alla capacità di modificare il proprio comportamento in base a contesti o situazioni esterni. Una persona adattabile riesce a adeguarsi a situazioni nuove senza provare ansia e a cambiare con facilità la direzione dei propri pensieri. L’adattabilità viene definita, infatti, come la capacità di modificare il proprio pensiero, atteggiamento o comportamento per renderlo più adatto agli ambienti attuali e futuri. È la capacità di saper gestire più obiettivi, attività e *input* contemporaneamente (*North Central Regional Educational Laboratory and The Metiri Group, 2003*). Secondo la “*Life-Span Theory*” una parte importante dello sviluppo riguarda come l’individuo adatti i propri obiettivi alle opportunità (Heckhausen, Wrosch, & Schulz, 2010; Wrosch, Schulz, & Heckhausen, 2002). Martin e colleghi (2012) la concettualizzano come la misura in cui un individuo è in grado di regolare e modificare (gestire) il funzionamento cognitivo (pensieri), comportamentale (azioni) ed emotivo (affettività) di fronte a circostanze, situazioni o condizioni mutevoli, nuove e incerte.

Tale costrutto spesso si esprime con il concetto di flessibilità, cioè con la caratteristica di non irrigidirsi su posizioni, abitudini e schemi consolidati ma di accettare variazioni anche significative di routine prestabilite o di mansioni, considerandole opportunità di crescita ed evoluzione personale. Per questo motivo è una competenza che può risultare utile anche nei contesti scolastici permettendo di accettare e adeguarsi rapidamente alle condizioni esistenti (Pulakos, Arad, Donovan, & Plamondon, 2000). Le caratteristiche di adattabilità inoltre facilitano il processo di integrazione nella cultura scolastica, poiché gli insegnanti vedono con favore gli studenti emotivamente stabili, calmi, cooperativi e adattabili ai cambiamenti di routine della classe (Keogh, 1994; Kornblau, 1982). Gli individui con un’elevata adattabilità sono anche in grado di socializzare efficacemente, di avere maggiori probabilità di sviluppare relazioni positive con gli insegnanti e i compagni, creando quindi un’atmosfera ottimale per l’insegnamento, l’apprendimento e gli scambi positivi in classe (Griggs et al., 2009; P. Lee & Bierman, 2015; O’Connor, Collins, & Supplee, 2012; Stipek & Miles, 2008; Fisher

et al., 2016). Livelli elevati di adattabilità sono significativamente associati a maggior partecipazione in classe (Martin et al., 2013).

Dalla letteratura emerge dunque come l'adattabilità sia positivamente associata al raggiungimento e alla soddisfazione in ambito scolastico e nella vita. In uno studio del 2012 si sottolinea come l'adattabilità sia significativamente correlata ai risultati accademici e non accademici, al gradimento scolastico, all'orientamento accademico e alla soddisfazione, al significato e allo scopo della vita (Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012). Gli studi di Holliman e colleghi (2018) evidenziano come l'adattabilità sia associata a teorie di autoregolazione della motivazione (Zimmerman, 2002) e sia considerata un sotto-costrutto dell'apprendimento autoregolato, ovvero il processo metacognitivo auto-direttivo attraverso il quale gli individui monitorano, dirigono e controllano i propri pensieri e le proprie azioni al fine di raggiungere obiettivi di apprendimento, costruire competenze e migliorare le proprie abilità (Zimmerman, 2002). In particolare, l'adattabilità è fortemente correlata alla quarta fase dell'autoregolazione, ovvero quella di adattamento (Winne & Hadwin, 2008). Per tale motivo, gli studenti con bassi livelli di adattabilità sono caratterizzati da bassa autoefficacia, da prestazioni scarse e da una tendenza di rinuncia "a provare" (Martin et al., 2012).

Riguardo al legame con la motivazione Dweck nel 2006 evidenzia come studenti con livelli alti di adattabilità tendano ad avere maggiori convinzioni incrementali sull'intelligenza (cioè, la convinzione che l'intelligenza sia malleabile) e minori convinzioni entitarie (cioè, la convinzione che l'intelligenza sia fissa). L'adattabilità è fondamentale per promuovere la percezione di controllo tra gli studenti riducendo ansia, disimpegno, evitamento delle prestazioni (essere motivati dal desiderio di non deludere gli altri) e *self-handicapping* (cioè il sabotaggio delle proprie possibilità di successo per avere una scusa in caso di fallimento). Gli studenti più adattabili tendono anche a percepire un maggiore controllo sui propri risultati accademici. (Martin et al., 2015; Collie et al., 2016).

CAPITOLO 2: LA MOTIVAZIONE

2.1 Etimologia e Definizione

L'etimologia del termine deriva dal latino “*motus*” - movimento, indica quindi lo spostarsi verso qualcosa mettendo in luce una componente di dinamicità, poiché vi è sia un bisogno che spinge sia un obiettivo che attrae. La motivazione è dunque “l'insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio, l'intensità, la direzione e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni & Moè, 2000). Secondo le autrici la motivazione determina: (a) l'inizio di una azione, cioè il passaggio da uno stato all'altro; (b) l'intensità, cioè la persistenza di fronte alle difficoltà; (c) la direzione, cioè la scelta di uno o un altro obiettivo.

In letteratura è presente una moltitudine di definizioni di tale costrutto. Ad esempio, Maslow (1955) sostiene che si è motivati quando si prova un desiderio o una mancanza. Vroom (1964) definisce la motivazione "un processo che regola le scelte fatte dalle persone o dagli organismi tra forme alternative di attività volontaria". Atkinson (1964) la definisce come “le influenze immediate sulla direzione, il vigore e la persistenza dell'azione”. Cohen nel 1970 come “la spinta interiore dietro al comportamento”. Stein e Rosen (1974) vedono la motivazione come “il processo attraverso il quale l'organismo seleziona, tra la miriade di messaggi in arrivo, quelli più rilevanti per i suoi bisogni personali”. In un'altra definizione, la motivazione descrive “quei processi che possono: (a) suscitare e istigare il comportamento; (b) dare direzione o scopo al comportamento; (c) continuare a consentire al comportamento di persistere; e (d) portare alla scelta o alla preferenza di un particolare comportamento” (Wlodkow, 1978). Lefrancois (1980) invece definisce il motivo “come tutte le forze, interne o esterne, coinvolte nell'istigazione, la direzione e la cessazione del comportamento”.

Nel presente elaborato la motivazione viene concepita come una serie di costrutti metacognitivi che coinvolgono le convinzioni che l'individuo, e in particolare lo studente, possiede

su sé stesso, sulla sua intelligenza e sulle sue abilità, gli obiettivi che si pone durante lo studio e le attribuzioni relative ai propri successi e insuccessi incontrati nel percorso (accademico).

Una distinzione fondamentale tra due tipi di motivazione risale al 1985 quando Deci e Ryan propongono la cosiddetta “Teoria dell’Autoderminazione”, secondo la quale la motivazione dell’individuo può essere considerata in base alla dimensione autodeterminazione-controllo. Essere autodeterminati significa agire con un senso di volontà e di operatività (*agency*), di autonomia e coinvolgimento, mentre essere controllati significa agire sotto la pressione di una volontà esterna. Per gli autori la motivazione dipende sia da fattori innati sia da fattori sociali e culturali, distinguendo quindi tra motivazione: intrinseca, ovvero l’innata preferenza a svolgere attività per il semplice piacere di farle; ed estrinseca, ovvero guidata da fattori esterni che portano a svolgere attività per ottenere premi o per evitare punizioni. La motivazione intrinseca, che è il più alto livello di motivazione autoderminata, riguarda un impegno attivo in compiti ritenuti interessanti che portano a una crescita individuale. La motivazione estrinseca invece viene distinta in quattro tipologie: regolazione integrata (quando un obiettivo o risultato che si vuole raggiungere assumono un valore di rilevanza per il sé), identificata (ad esempio, uno studente che si impegna in una disciplina che non gli piace ma che ritiene importante per il raggiungimento di obiettivi personali), introiettata (ad esempio, se uno studente si impegna nello studio non per ricevere premi o evitare punizioni ma perché diviene un dovere morale) ed esterna (ad esempio, se lo studio di una disciplina viene vissuto come un dovere imposto). Quando vi è assenza di motivazione autoderminata gli autori introducono il termine amotivazione: l’individuo è incapace di comprendere la relazione tra il comportamento adottato e i possibili risultati. La motivazione intrinseca è autodeterminata: i comportamenti sono gratificanti in sé stessi e la persona che li intraprende non avverte conflitto o tensione tra quello che vuole e quello che sente di dover fare. Nella motivazione estrinseca, invece, l’attività non viene effettuata per sé stessa, ma è strumentale a una ricompensa: un premio, una lode, un riconoscimento, o anche l’approvazione di sé stessi (Boscolo, 1997).

La motivazione, inoltre, si riferisce a un'ampia gamma di aspetti in grado di sostenere, guidare e avviare il comportamento. Tra essi troviamo: l'autoefficacia (Bandura, 1997), le aspettative e i valori (Eccles et al., 1983) e gli obiettivi (Linnenbrink & Pintrich, 2002). L'autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontrano per raggiungere i risultati prefissati (Bandura, 1986). Secondo la "Teoria Aspettativa x Valore" di Eccles e colleghi (1983), il rendimento degli studenti e le scelte relative al rendimento stesso sono determinate da due fattori: le aspettative di successo e i valori soggettivi del compito. Le aspettative si riferiscono a quanto un individuo è fiducioso nelle sue capacità di riuscita, mentre i valori si riferiscono a quanto importante o utile l'individuo percepisce il compito stesso. Infine, gli obiettivi danno uno scopo e un *focus* alle attività che si stanno pianificando o svolgendo (Pintrich, 2000). Possono prevedere la scelta della difficoltà del compito e plasmare il significato dato ai risultati ottenuti, nonché il valore assegnato all'apprendimento e alla percezione di sé (Moè et al., 2009).

Ai fini dell'elaborato vedremo come anche le teorie dell'intelligenza e la fiducia nella propria intelligenza giochino un ruolo importante nella motivazione all'apprendimento.

2.2 Motivazione all'apprendimento

L'apprendimento è definito come un cambiamento adattivo dell'organismo legato all'esperienza (De Houwer et al., 2013). Lo studio, invece, fa riferimento più specificatamente all'atto intenzionale dell'apprendere un testo o una lezione (Anderson, 1978). Ciò che accomuna sia l'apprendimento che lo studio è la componente emotiva-motivazionale.

La motivazione intesa come una serie di costrutti metacognitivi che coinvolgono le convinzioni che lo studente possiede su sé stesso e sulla sua intelligenza sulle abilità, gli obiettivi che si pone durante lo studio e le spiegazioni che si dà per i successi e gli insuccessi che incontra lungo il percorso scolastico (Cornoldi et al., 2022) è quella più in linea con l'elaborato. Nel contesto scolastico, infatti, la motivazione dello studente è un concetto usato per spiegare la misura in cui gli studenti investono attenzione e impegno in varie attività. La motivazione si ipotizza che possa

spiegare il perché uno studente studia e un altro no, come studia, se utilizza delle strategie appropriate, quanto persiste sul compito e per quanto tempo mantiene l'interesse.

Con motivazione all'apprendimento, infatti, si intende "la tendenza dello studente a percepire le attività scolastiche come significative e degne di valore, e la ricerca tramite tali attività dei vantaggi di apprendimento sperati. Fa riferimento ad una risposta cognitiva, che implica tentativi di attribuzione di significato ad un'attività, la comprensione della conoscenza che sviluppa e la padronanza delle abilità che promuove" (Brophy, 1983; Brophy & Kher, 1986). La motivazione all'apprendimento, dunque, viene intesa come la carica propulsiva sottostante all'impegno, al coinvolgimento e alla perseveranza nelle attività di studio. Brophy e Kher nel 1986 distinguono tra due tipi di motivazione all'apprendimento, i quali non sono separati ma si influenzano l'un l'altro: (a) Motivazione come "stato", ovvero l'atteggiamento assunto di fronte a un particolare compito di apprendimento; È connessa alla situazione specifica, può essere più o meno motivante e nasce dall'interazione con il contesto. (b) Motivazione come "tratto", ovvero la caratteristica dell'individuo basata sull'interazione di aspettative, concezioni relative al sé e al contesto, esperienze passate e presenti, e temperamento (queste determinando "l'orientamento motivazionale tendenziale" dell'individuo stesso); Caratterizza il soggetto e ne condiziona l'approccio alle differenti situazioni di studio.

Riprendendo la distinzione cognitivista precedentemente trattata sui due tipi di motivazione, nell'ambito accademico la motivazione intrinseca fa riferimento al piacere, alla passione e all'interesse per ciò che si apprende e al sentirsi competenti nella materia oggetto di studio; la motivazione estrinseca, invece, fa riferimento alla necessità di un tipo di approvazione da parte di genitori, compagni o insegnanti e allo studio come mezzo per ottenere voti e lodi. Per tale motivo, il tipo di motivazione presente nello studente è importante, poiché determina differenze nel rispettivo approccio allo studio, e quindi nei processi e nelle strategie di apprendimento utilizzate nell'ambito scolastico. Infatti, la motivazione intrinseca è alla base dei processi di crescita e di sviluppo psicologico che conducono all'autonomia e all'autodeterminazione (Ryan, 1993).

2.3 Il Modello Metacognitivo Multicomponenziale

La definizione di motivazione, focalizzata su una serie di costrutti metacognitivi, adottata in questo elaborato permette di analizzare e studiare le relazioni presenti tra gli aspetti della motivazione e dell'apprendimento. Il modello più idoneo per questo tipo di analisi è il Modello Metacognitivo Multicomponenziale, composto da un insieme di fattori che influenzano i processi di studio, considerando sia gli aspetti cognitivi che quelli metacognitivi, e cerca di spiegare come essi interagiscano tra loro nel determinare l'apprendimento.

L'assunto di base è che l'insieme dei processi autoregolativi sia centrale nella spiegazione delle modalità con cui i processi di studio vengono implementati (Cornoldi, De Beni & Fioritto, 2003; Moè et al., 2004; Cornoldi et al., 2022). Tali processi interagiscono con la dimensione più strategica dello studente (strategicità) nella quale vengono distinti tre aspetti (Moè, Cornoldi & De Beni, 2001):

1. la componente di “conoscenza metacognitiva”, che si riferisce alla conoscenza delle strategie e all'utilità che lo studente attribuisce loro;
2. la componente di “processo di controllo”, che si riferisce all'uso effettivo che lo studente fa di queste strategie;
3. la componente di “coerenza strategica”, che si riferisce alla corrispondenza fra giudizi di utilità e d'effettivo uso.

Secondo il modello sulla strategicità e sull'autoregolazione incidono un insieme di componenti emotivo-motivazionali di carattere metacognitivo, tra cui le idee che lo studente possiede sulla sua mente che apprende e la fiducia che egli ha verso le proprie abilità e la propria intelligenza, i quali incidono a loro volta sugli obiettivi e sui modi (attribuzioni) con cui lo studente si spiega ciò che gli accade (De Beni & Moè, 1995; Cornoldi et al., 2022). Il modello può quindi spiegare il percorso ideale di uno studente di successo, soprattutto se viene integrato con gli studi sulla percezione dell'autoefficacia (Bandura, 2000), sull'autostima e la fiducia nelle proprie abilità e nella propria intelligenza, sulle teorie dell'intelligenza, sugli obiettivi di apprendimento (Dweck, 2000),

sugli stili attributivi e le differenti emozioni ad essi collegate (Weiner, 1985; Cornoldi et al., 2022).

In particolare, ai fini di questo elaborato verranno approfonditi e presi in considerazione gli studi riguardanti l'autoefficacia, le teorie dell'intelligenza, la fiducia nella propria intelligenza e gli obiettivi di apprendimento.

2.3.1 Autoefficacia

Partendo dalla teoria dell'apprendimento sociale, Bandura nel 1997 introdusse il concetto di autoefficacia. L'autoefficacia comprende "le convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati". Fa riferimento alla credenza nelle proprie capacità di ottenere effetti desiderati tramite la messa in atto di azioni specifiche. Secondo Bandura le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano motivazioni personali e agiscono; non sono le competenze dell'individuo che lo portano ad affrontare un compito ma le convinzioni personali riguardo alla possibilità di riuscirci. Bassi livelli di autoefficacia portano infatti ad evitare i compiti o ad avere prestazioni scadenti, poiché le persone sono convinte di non essere in grado di affrontarli. Mentre alti livelli di autoefficacia permettono di percepire i compiti difficili come sfide motivando gli individui ad affrontarli.

L'autoefficacia è un costrutto che permette l'apprendimento autoregolato e comprende la definizione degli obiettivi di apprendimento, l'autostima, l'automonitoraggio, l'uso di strategie e l'autovalutazione (Bandura, 2006). L'autoefficacia fa riferimento all'abilità percepita di controllare, prevenire o gestire le potenziali difficoltà che possono sorgere nell'esecuzione di una particolare prestazione (Kirsh, 1995; Maddux & Gosselin, 2003).

Un aspetto più specifico di tale costrutto è l'autoefficacia accademica, la quale riflette la competenza percepita di uno studente rispetto ai compiti nel dominio accademico (Schunck & Pajares, 2002). L'autoefficacia, infatti, è fortemente correlata al rendimento scolastico e ne influenza le prestazioni, anche in ambito lavorativo e sociale (Multon et al., 1991). Dalla letteratura emerge

come livelli alti di autoefficacia siano associati al successo, mentre livelli bassi al fallimento (Gore, 2006).

In ultima analisi, è bene sottolineare come l'autoefficacia non sia l'autostima. L'autostima è un giudizio di valore su sé stessi ed è legata all'essere, l'autoefficacia è una capacità personale ed è legata al fare (Bandura, 1997).

2.2.2 Teorie dell'intelligenza e Fiducia

Nel modello di Dweck (1999) il termine "teorie dell'intelligenza" fa riferimento alle convinzioni che gli individui possiedono rispetto alla natura dell'intelligenza. L'intelligenza è un'abilità mentale che coinvolge ragionamento, pianificazione, risoluzione di problemi, pensiero astratto, ecc. e riflette la capacità di capire ciò che ci circonda dando un senso alle cose o immaginando quelle da fare (Gottfredson, 1997; De Beni et al., 2014). Le convinzioni, dall'inglese *beliefs*: "to be" = essere e "to leave" = lasciare, vengono sviluppate dagli individui per organizzare il proprio mondo e dare significato alle proprie esperienze, rappresentano delle importanti fonti motivazionali perché permettono di orientare il nostro agire e le nostre scelte. In particolare, nelle teorie dell'intelligenza Dweck distingue tra due tipi di interpretazioni: quella incrementale e quella entitaria.

Lo studente che possiede una teoria incrementale dell'intelligenza ha una concezione più flessibile delle proprie competenze e abilità, poiché ritiene che l'intelligenza si possa modificare, in termini di crescita e di miglioramento, ed ha un atteggiamento più costruttivo di fronte al fallimento attribuendo l'insuccesso a fattori modificabili (ad esempio, il poco studio). Si tratta della cosiddetta *Growth Mindset* (mentalità di crescita). Mentre lo studente che possiede una teoria entitaria vede l'intelligenza come una caratteristica immutabile e ciò lo porta ad ottenere una buona prestazione solo perché motivato da fini secondari (ottenere lodi o evitare punizioni), vedendo quindi l'insuccesso come la dimostrazione di una scarsa capacità (Dweck & Leggett, 1988; Boscolo, 1997).

Gli studiosi hanno osservato che avere una teoria piuttosto che un'altra ha delle conseguenze sulla *performance* scolastica. Infatti, chi possiede una teoria entitaria dell'intelligenza tende a rinunciare più facilmente davanti a compiti complessi o ad obiettivi difficili da raggiungere, è

maggiormente preoccupato di dimostrare il proprio valore e vede la valutazione come un giudizio su di sé invece che sulle proprie capacità; invece, gli studenti incrementali tendono a scegliere compiti più impegnativi, a riversare le energie nel raggiungimento del risultato prefissato, ad avere obiettivi alla padronanza, a credere che la propria intelligenza sia modificabile, ad avere un livello medio di fiducia nella propria intelligenza e ad attribuire le cause di successo o insuccesso all'impegno; la valutazione riguarda la prestazione e serve per indicare quanto bene si sta lavorando (Dweck & Leggett, 1988; Deck, 1999; Grant & Dweck, 2003; De Beni et al., 2014).

Il possesso di uno stile motivazionale funzionale allo studio è determinante per il raggiungimento del successo scolastico (Dweck, 1999). Avere una teoria incrementale dell'intelligenza porta ad una fiducia nella propria intelligenza e nello sviluppo delle proprie abilità, ad avere un atteggiamento strategico superiore e maggiori aspettative di riuscita. Avere una teoria entitaria porta ad essere maggiormente vulnerabili all'insuccesso attraverso un meccanismo che innesca nella persona la paura di non farcela e quindi a dubitare delle proprie capacità e infine a rinunciare. Le convinzioni, dunque, risentono del contesto educativo essendo stili di pensiero che vengono appresi attraverso i processi di socializzazione (De Beni et al., 2014).

2.2.3 Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi sono una parte fondamentale del processo di motivazione perché guidano, orientano e sostengono le azioni facilitando lo sviluppo di strategie. Gli obiettivi possono essere definiti come un modello o un pattern integrato di credenze, attribuzioni ed emozioni (Weiner, 1986) che guidano le intenzioni e determinano le reazioni affettive, cognitive e comportamentali degli studenti verso il successo o il fallimento, oltre alla qualità della loro *performance* (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Dweck, 2000). L'obiettivo è una meta desiderabile rispetto alla situazione attuale, un risultato futuro che si può raggiungere adottando un certo comportamento nel presente e una fonte motivazionale (Cochran & Tesser, 1996).

In relazione ai fattori motivazionali precedentemente trattati ci sono dunque gli obiettivi di apprendimento; infatti, ogni studente tenderà a porsi degli obiettivi diversi in base anche alle proprie

teorie dell'intelligenza e all'autoefficacia percepita. Dweck e collaboratori (1988) sostengono che il tipo di obiettivo che lo studente si pone influenza il modo in cui egli valuta un eventuale insuccesso e il valore che attribuisce alla riuscita. Gli obiettivi di apprendimento (o di riuscita) indicano quindi la ragione per cui lo studente affronta una specifica situazione di apprendimento, una tendenza, un orientamento dell'individuo verso la realizzazione del sé, i motivi che lo spingono ad impegnarsi o meno in un compito, e sono divisi in due tipologie: obiettivi di padronanza e di prestazione (Dweck & Leggett, 1988). I primi, spesso tipici di studenti con teorie incrementali, vengono utilizzati dall'individuo per sviluppare la propria abilità con lo scopo di aumentare il proprio bagaglio di conoscenze e incrementare le proprie capacità; mentre i secondi, spesso tipici di studenti con teorie entitarie, servono per riuscire nel compito e dimostrare agli altri la propria abilità (Dweck & Leggett, 1988; Pajares et al., 2000).

Gli studenti orientati alla padronanza perseguono obiettivi relativi al compito: sono soprattutto motivati a capire ciò che fanno e a farlo bene, hanno generalmente fiducia nelle proprie abilità e nella propria intelligenza, persistono nel compito se incontrano difficoltà, esprimono minor affettività negativa quando non riescono e mostrano strategie cognitive più flessibili. Gli studenti orientati alla prestazione perseguono risultati che derivano dalle aspettative sociali associate al compito; la valutazione e l'idea che si fanno gli altri è considerata importante e tendono a sviluppare un *pattern* "maladattivo", ovvero mostrano maggiore vulnerabilità verso lo sconforto soprattutto nei casi di una bassa percezione della propria abilità. Gli obiettivi di prestazione possono portare alla rinuncia di occasioni importanti di apprendimento quando è presente il rischio di sbagliare (Moè, De Cal & De Beni, 2000). Invece, l'allievo che prova interesse per un argomento, e si pone obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione, è meno suscettibile alla noia e alla stanchezza che possono influire negativamente sull'apprendimento (Boscolo, 1997).

CAPITOLO 3: LA RICERCA

Il presente studio si prefigge l'obiettivo di esaminare quali tra le *soft skills* del modello del *World Economic Forum* (2006) influenzi maggiormente la motivazione allo studio e se uno di questi due costrutti abbia una maggiore incidenza nella determinazione del successo scolastico degli studenti, in termini di valutazione da parte degli insegnanti.

3.1 Obiettivi

Partendo dagli studi scientifici della letteratura presentati nei precedenti capitoli sulle competenze trasversali, facendo particolare riferimento alle 3 *soft skills* contenute nel modello del *World Economic Forum*, e sulla motivazione all'apprendimento, il presente elaborato ha un duplice scopo:

- Esaminare la relazione tra le *soft skills* e la motivazione all'apprendimento;
- Esaminare se *soft skills* e motivazione all'apprendimento siano dei predittori del successo scolastico;

La necessità di comprendere l'impatto delle *soft skills* e della motivazione sui risultati accademici e l'esistenza di una correlazione tra *soft skills* e motivazione all'apprendimento emerge dall'importanza che tali costrutti hanno in molti settori, tra cui l'istruzione e la crescita personale, con riscontri anche nella futura carriera lavorativa degli studenti (Pellerey, 2017).

La letteratura ha esaminato la relazione tra le *soft skills*, motivazione e risultati accademici senza indagare in modo approfondito se uno di tali fattori fosse altamente necessario per la buona riuscita scolastica, o se vi fossero delle competenze trasversali che influenzassero in maniera significativa la motivazione allo studio, ma tali costrutti risultano, in generale, essere indagati separatamente. Per tale motivo ho ritenuto importante lo svolgimento di un'analisi contemporanea di questi fattori, mettendo

in relazione le tre *soft skills* con la motivazione all'apprendimento, e le *soft skills* e la motivazione con la valutazione scolastica.

3.2 Ipotesi

Sulla base degli studi condotti in letteratura e dall'indagine della teoria scientifica, precedentemente analizzati nei primi capitoli, si ipotizza che tutte e tre le *soft skills* possano avere una relazione con la motivazione all'apprendimento; Si ipotizza anche la relazione di tutte le *soft skills* e della motivazione con il successo scolastico. In particolare:

- Per quanto riguarda la motivazione allo studio, si ipotizza una relazione positiva tra le *soft skills* e la motivazione, in particolare con i fattori di autoefficacia, obiettivi di apprendimento alla padronanza e teorie incrementali dell'intelligenza (Martin et al., 2012; Ruch et al., 2014; Muenks et al., 2018).
- Per quanto riguarda il successo scolastico, si ipotizza che la persistenza, l'adattabilità e la curiosità abbiano un ruolo nel successo scolastico (Locke, 1968; Pulakos et al., 2000; Gatzka & Hell, 2018), poiché sono state precedentemente correlate con l'andamento scolastico dei ragazzi. Si ipotizza anche un ruolo significativo della motivazione all'apprendimento nel predire il successo scolastico (Winne & Nesbit, 2010; Huang, 2012; Richardson et al., 2012; Roth et al., 2015), in particolare i fattori di autoefficacia, teorie incrementali dell'intelligenza e obiettivi di apprendimento alla padronanza (Richardson et al., 2012; Costa & Faria, 2018).

Lo sviluppo di queste capacità permette un migliore adeguamento accademico delle prestazioni che si riflettono anche in minori problemi di condotta, meno stress emotivo e miglioramento dei voti e dei punteggi dei test scolastici (Greenberg et al., 2003; Durlak et al., 2011).

3.3 Metodo

3.3.1 Partecipanti

Per il seguente elaborato sono stati considerati 103 studenti volontari, appartenenti alle classi della terza primaria e terza secondaria di primo grado dell'istituto "Salesiano Agosti" di Belluno (BL) e della prima e seconda secondaria di secondo grado dell'istituto IIS "De Nicola" di Piove di Sacco (PD), ai quali personalmente ho somministrato i materiali.

Tre studenti non hanno completato tutte le prove somministrate a causa di assenze e non sono stati inclusi nelle analisi. Il campione finale è pertanto composto da 100 studenti (68 femmine e 32 maschi, aventi età $M= 12.95$ e $SD= 2.71$), di cui 22 studenti frequentanti la terza primaria di primo grado, 8 frequentanti la terza secondaria di primo grado, 35 frequentanti la prima secondaria e 35 frequentanti la seconda secondaria di secondo grado. I partecipanti divisi per classe sono riportati nella Tabella 1.

Tabella 1: Partecipanti per classe

	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>Totale</i>
Terza Primaria di primo grado	6	16	22
Terza Secondaria di primo grado	1	7	8
Prima Secondaria di secondo grado	30	5	35
Seconda Secondaria di secondo grado	31	4	35

3.3.2 Materiale

Gli strumenti somministrati sono composti da una serie di questionari e da due prove oggettive (studio del testo e risposta ai quesiti inerenti al medesimo) da somministrare ad ogni classe, facenti parte della nuova edizione della Batteria AMOS 8-16. Nei paragrafi successivi verranno descritte le Batterie AMOS 8-15 e AMOS 8-16, i questionari e le prove di studio utilizzate nel seguente elaborato.

3.3.2.1 Batteria AMOS

La batteria AMOS 8-15 è stata sviluppata sulla base della batteria AMOS del 2003 rivolta agli studenti universitari (De Beni, Moè, & Cornoldi, 2003). Deriva dalla necessità di far fronte all'esigenza di misurare e valutare le abilità di studio e la motivazione negli studenti in modo da sviluppare degli interventi mirati e funzionali. Questa batteria indaga numerosi fattori che influenzano lo studio: metacognizione, strategie, fattori cognitivi ed emotivo-motivazionali. Essendo la batteria AMOS risalente all'anno 2005 si è resa necessaria una sua ristrutturazione dettata anche dai cambiamenti che le nuove generazioni di studenti portano con sé nonché alla rilevanza teorica che le emozioni scolastiche hanno assunto negli ultimi anni.

I cambiamenti significativi della nuova edizione della batteria fanno riferimento alla somministrazione dello stesso anche alla fascia dei ragazzi della classe seconda della scuola secondaria di secondo grado, diventando appunto AMOS 8-16, e l'inserimento di due nuove prove di studio da somministrare sia a tale classe che alla prima della scuola secondaria di secondo grado.

L'obiettivo generale della nuova batteria AMOS è quello di calcolare dei nuovi punteggi normativi aggiornati e affidabili per le nuove generazioni.

3.3.2.2 Questionari

1 - Questionario sull'approccio allo studio (QAS), misura una serie di aspetti che compongono l'approccio allo studio. Il questionario è composto da 48 affermazioni divise in 6 componenti: motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, e atteggiamento verso la scuola. Vi sono 8 item per area (5 positivi e 2 negativi e uno di controllo) a cui il soggetto deve rispondere con una scala Likert a 4 punti, dove 1 equivale a "per niente vera" e 4 a "molto vera".

2 - Questionari sulle strategie (QS), rilevano le strategie utilizzate dallo studente e quelle che egli ritiene essere efficaci. Il questionario si divide in:

- Questionario di utilità delle strategie di studio (QS1, utilità strategica) che si compone di una lista di 32 strategie di studio (22 funzionali allo studio e 10 disfunzionali) e si deve esprimere un giudizio di utilità a riguardo, indipendentemente dall'uso reale che egli ne fa. Si ottengono punteggi relativamente alle convinzioni di efficacia delle strategie funzionali e disfunzionali.

- Questionario di uso delle strategie di studio (QS2, uso strategico), dove vengono illustrate le stesse strategie del questionario precedente ma in questo caso lo studente deve dichiarare se usa queste strategie.

In questo modo nel primo caso si comprende il livello di consapevolezza delle strategie più efficaci allo studio (consapevolezza metacognitiva), nel secondo caso vi è la comprensione delle strategie utilizzate. Il confronto con le due serie di risposte permette di osservare la coerenza strategica dello studente. La valutazione avviene su scala Likert con valori da 1 "non utile/non la uso mai" a 4 "molto utile/la uso sempre".

3 - Questionario sulle convinzioni (QC), si distingue in 4 scale che misurano le componenti emotivo-motivazionali dello studio:

-Scala sulle convinzioni relative all'intelligenza (QC1I), prevede 8 affermazioni con cui lo studente può giudicare l'intelligenza come statica (immutabile) o incrementale (può cambiare);

-Scala sulle convinzioni relative alla fiducia (QC2F), misura la certezza/incertezza nei propri livelli intellettivi; Prevede due sottoscale, per valutare la fiducia nella propria intelligenza e la fiducia nella propria autoefficacia, basate su 8 affermazioni che lo studente deve scegliere basandosi su quella che è più vera per lui.

-Scala sulle convinzioni relative agli obiettivi di apprendimento (QC3O) composto da 9 item volti a comprendere se il soggetto nell'apprendimento punta di più sui risultati (i voti), oppure sulla padronanza e sull'acquisizione di competenze;

-Scala riguardante le attribuzioni (QCA) composto da 12 affermazioni in cui si ipotizza che lo studente abbia avuto un successo scolastico o un insuccesso e si cerca di capire a chi è attribuito questo esito, per comprendere se lo studente tende ad attribuire esternamente o internamente ciò che accade. Tutte le risposte vengono fornite su una scala Likert di 4 punti dove 1 è “non sono d’accordo” e 4 è “molto d’accordo”.

4 - Questionario sulle emozioni scolastiche, misura le emozioni che vengono provate in diversi momenti di vita scolastica. È distinto in tre parti, ognuna delle quali descrive una situazione che lo studente può fronteggiare: a scuola durante la lezione, durante una verifica o un’interrogazione e a casa mentre si studia o si svolgono i compiti. Vengono elencate 14 emozioni (7 positive e 7 negative) provate dallo studente su una scala Likert a 4 punti dove 1 è “per nulla” e 4 è “molto”.

5 - Questionario sulle *soft skills*, diviso in 3 brevi questionari, misura l’attitudine della persona ad utilizzare e padroneggiare tre competenze trasversali (curiosità, grinta e adattabilità); Prevede 10 item per la curiosità su una scala Likert a 5 punti, 8 item per la grinta su una scala Likert a 5 punti e 9 item per l’adattabilità su una scala Likert a 7 punti.

In Tabella 2 sono presentati in modo sintetico i questionari che compongono la Batteria AMOS 8-16.

Tabella 2: Sintesi dei questionari della Batteria AMOS 8-16 e di un questionario soft skill

Titolo questionario	Numero totale di item	Esempi di item
<i>Questionario sull'approccio allo studio (QAS):</i>	(48)	
-Motivazione	8	Mi applico solo sui compiti che mi interessano;
-Organizzazione del lavoro personale	8	Seguo con interesse le lezioni degli insegnanti;
-Elaborazione strategica del materiale	8	Leggo attentamente i testi difficili e più rapidamente i testi semplici;
-Flessibilità di studio	8	
-Concentrazione	8	Quando studio riesco a concentrarmi su quello che sto facendo;
-Atteggiamento verso la scuola	8	Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili;
<i>Questionari sulle strategie (QS):</i>	(64)	
- QS1, utilità strategica	32	Prendere appunti o fare note sul libro quando l'insegnante spiega;
- QS2, uso strategico	32	Se non capisco una parte del testo la rileggo;
<i>Questionario sulle convinzioni (QC):</i>	(37)	
- QC1I	8	La tua intelligenza è qualcosa di te che non puoi cambiare;
- QC2F	8	Le tue capacità non possono migliorare;
- QC3O	9	Mi piacciono i compiti facili così riesco bene;
- QCA	12	Hai fatto il compito di Italiano e hai preso un brutto voto perché non hai dato il meglio di te;
<i>Questionario sulle emozioni scolastiche:</i>	(42)	
-durante la lezione	14	Come mi sento quando: sono in classe ed imparo?
-durante una verifica o un'interrogazione	14	sono a scuola e svolgo un compito di verifica, ecc.?
-a casa mentre studia o svolge i compiti	14	sono a casa e devo studiare o svolgere altri compiti per conto mio?
<i>Questionario sulle soft skills:</i>	(27)	
-Curiosità	10	Mi diverte esplorare nuove idee;
-Grinta	8	Gli ostacoli non mi scoraggiano;
-Adattabilità	9	Sono in grado di pensare a una serie di possibili opzioni per aiutarmi in una nuova situazione;

3.3.2.3 Prove di studio

Si tratta di sei prove rivolte agli studenti appartenenti ad una fascia d'età che va dalla prima primaria di primo grado alla seconda secondaria di secondo grado. Tutte le prove consistono in un testo, da studiare secondo le modalità usuali, e in tre esercizi di diversa tipologia (scelta di titoli, domande vero/falso, domande aperte a risposta breve) a cui lo studente dovrà rispondere in assenza del testo dopo un breve lasso di tempo. Le prove valutano in modo oggettivo la prestazione di studio e consentono perciò di ottenere un dato più preciso sull'apprendimento dal testo, cioè sugli aspetti più strettamente cognitivi dello studio piuttosto che su quelli metacognitivi/strategici. Gli studenti dispongono di 30 minuti per lo studio del testo, 10 minuti di pausa e altri 30 minuti per svolgere la parte degli esercizi. Le prove variano in base alla classe frequentata nel livello di difficoltà e nella lunghezza delle stesse. Gli esercizi sono volti a comprendere se e come è avvenuto l'apprendimento, in particolare: il primo esercizio, la scelta di titoli, prevede che lo studente scelga una serie di titoli che meglio rappresentano il contenuto del brano presentato, in questo caso si può osservare l'abilità di riconoscere i temi più importanti del testo che sarà utile anche ad un'eventuale esposizione successiva; il secondo esercizio consiste in una serie di domande vero o falso per valutare la conoscenza del testo letto; l'ultimo esercizio prevede delle domande aperte che permettono di osservare le abilità espositive e logiche dello studente, è quindi necessario aver memorizzato gli aspetti più significativi del testo per poterli esporre correttamente.

-Scuola primaria di primo grado: le prove, aventi come titoli "La salvaguardia dell'ambiente" e "Case in cui vivere", prevedono una scelta di 3 titoli tra una lista di 6, 12 affermazioni vero o falso e 5 domande aperte.

-Scuola secondaria di primo grado: le prove, aventi come titoli "Parchi Transfrontalieri" e "Studio della popolazione", prevedono una scelta di 3 titoli tra una lista di 7, 14 affermazioni vero o falso e 6 domande aperte.

-Scuola secondaria di secondo grado: le prove, aventi come titoli “Foresta pluviale e precipitazioni” e “Latte e civiltà”, prevedono una scelta di 4 titoli tra una lista di 9, 15 affermazioni vero o falso e 7 domande aperte.

Tabella 3: Sintesi delle prove utilizzate della Batteria AMOS 8-16

Titolo prova	Fascia d'età	Numero parole (testo)	Numero item pt.1	Numero item pt.2	Numero item pt.3
“La salvaguardia dell’ambiente” “Case in cui vivere”	Scuola primaria di primo grado (dai 6 ai 10 anni)	800	6	12	5
“Parchi Transfrontalieri” “Studio della popolazione”	Scuola secondaria di primo grado (dagli 11 ai 13 anni)	1086	7	14	6
“Foresta pluviale e precipitazioni” “Latte e civiltà”	Scuola secondaria di secondo grado (dai 14 ai 16 anni)	1703	9	15	7

3.3.2.4 Questionari considerati per la tesi

Nonostante nella ricerca siano stati somministrati agli studenti tutti i questionari e tutte le prove di studio illustrate in precedenza, in quanto facenti parte della batteria AMOS, ai fini di questo elaborato sono stati presi in considerazione solo quattro questionari per rispondere alle ipotesi e agli obiettivi di interesse. Nello specifico faccio riferimento al Questionario sulle convinzioni relative agli obiettivi di apprendimento per valutare gli obiettivi di padronanza, al Questionario sulle convinzioni relative alla fiducia per valutare la stessa nelle proprie abilità di studente, al Questionario sulle convinzioni relative all’intelligenza per valutare la convinzione personale circa la modificabilità della stessa e i Questionari sulle *soft skills* per valutare la presenza di tali competenze nello studente.

3.3.2.5 Valutazione rendimento scolastico

Il rendimento scolastico, ovvero i risultati legati all’andamento scolastico, è stato valutato con l’attribuzione da parte degli insegnanti di un punteggio su una scala a 4 punti con cui indicare il rendimento scolastico di ogni studente:

- 1 = Prestazione molto lacunosa
- 2 = Prestazione quasi sufficiente ma persistono ancora difficoltà

- 3 = Prestazione adeguata alla sua età e classe

- 4 = Abilità acquisita in modo sicuro e corretto

3.3.3 Procedura

Gli istituti scolastici sono stati individuati tramite una ricognizione nel territorio Veneto e seguenti colloqui on-line con i Dirigenti scolastici, durante i quali è stato spiegato il progetto nello specifico ed è stata consegnata la lettera di proposta di adesione alla ricerca.

Dopo l'adesione agli istituti sono stati inviati tramite posta elettronica i moduli per l'espressione del consenso informato da far sottoscrivere a entrambi (quando presenti) i genitori degli studenti, essendo i partecipanti minorenni, con la richiesta di compilarli entro il primo incontro di somministrazione delle prove. Nel consenso informato venivano presentati ai genitori e agli studenti gli scopi e le procedure della ricerca e gli strumenti utilizzati. Erano inoltre presenti le norme sulla *privacy* relative al trattamento dati. La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico per la ricerca dell'università di Padova (N.4660).

Il primo incontro ha avuto inizio con il ritiro dei consensi informati, delle schede insegnanti e con una spiegazione generale della ricerca alla classe. Lo svolgimento di ogni singola prova o questionario è stato preceduto dall'enunciazione delle specifiche istruzioni ed esempi.

La somministrazione degli strumenti è avvenuta in due giornate separate per ogni classe, per un tempo complessivo di 1 ora e 40 minuti circa, durante l'orario scolastico. In ogni giornata sono state sostenute rispettivamente 1 prova di studio e 3 questionari, per un totale complessivo per classe di sei questionari e due prove di studio. Gli incontri si sono svolti tra i mesi di Aprile e Maggio dell'anno 2022.

Nello specifico lo svolgimento delle prove avveniva alla presenza degli insegnanti (uno per classe), prevedeva la distribuzione del materiale e la lettura (da parte dello sperimentatore) delle istruzioni; in seguito, gli studenti procedevano in maniera autonoma alla compilazione. Per le classi terze della primaria di primo grado è stata necessaria, a causa della giovane età e della mancata

padronanza di alcuni termini, la lettura da parte dello sperimentatore dell'intero materiale somministrato, adeguando il ritmo e la velocità della stessa alle richieste degli studenti, fornendo chiarimenti e spiegazioni di alcune terminologie. Gli studenti, in generale, avevano la possibilità di fare domande e chiedere chiarimenti durante l'intera durata della compilazione. Allo scadere del tempo previsto per ogni prova veniva ritirato il materiale, consegnato quello nuovo, procedendo nuovamente con la procedura di lettura e spiegazione. Durante le prove veniva ribadito agli studenti come non vi fossero risposte giuste o sbagliate e che tali prove non avrebbero influito con la loro valutazione accademica.

3.4 Risultati

Per effettuare le analisi necessarie alla redazione di questo elaborato è stato usato il *software* "RSTUDIO", un ambiente di sviluppo (*IDE: integrated development environment*) *open source*, per l'elaborazione statistica e grafica.

3.4.1 Statistiche descrittive

Sono state calcolate sia le statistiche descrittive inerenti ogni classe sia quelle generali riguardanti l'intero campione.

Le statistiche descrittive riguardanti media e deviazione standard di età, *soft skills*, fattori della motivazione all'apprendimento e valutazione da parte degli insegnanti dell'andamento scolastico degli studenti delle terze primarie di primo grado sono riportate in Tabella 4.1.

Tabella 4.1: Media (*M*) e deviazione standard (*DS*) dei punteggi ottenuti dalle classi terze primarie di primo grado

	<i>M</i>	<i>DS</i>
Età	8.00	.00
Teorie statiche (QC1I)	1.78	.59
Teorie incrementalì (QC1I)	3.65	.43
Fiducia (QC2F)	3.19	.36
Autoefficacia (QC2F)	3.07	.41
Obiettivi alla riuscita (QC3O)	2.30	.56
Obiettivi all'evitamento (QC3O)	2.53	.55
Obiettivi alla padronanza (QC3O)	2.95	.58
Adattabilità (QSS1)	4.90	1.19
Persistenza (QSS2)	3.01	.57
Curiosità (QSS3)	4.33	.43
Valutazione insegnanti	3.00	1.14

Le statistiche descrittive riguardanti media e deviazione standard di età, *soft skills*, fattori della motivazione all'apprendimento e valutazione da parte degli insegnanti dell'andamento scolastico degli studenti della terza secondaria di primo grado sono riportate in Tabella 4.2.

Tabella 4.2: Media (*M*) e deviazione standard (*DS*) dei punteggi ottenuti dalle classi terze secondarie di primo grado

	<i>M</i>	<i>DS</i>
Età	13.00	.00
Teorie statiche (QC1I)	1.84	.44
Teorie incrementalì (QC1I)	3.49	.59
Fiducia (QC2F)	3.34	.38
Autoefficacia (QC2F)	3.06	.53
Obiettivi alla riuscita (QC3O)	2.10	.72
Obiettivi all'evitamento (QC3O)	2.60	.72
Obiettivi alla padronanza (QC3O)	2.79	.62
Adattabilità (QSS1)	4.78	.59
Persistenza (QSS2)	3.21	.37
Curiosità (QSS3)	4.11	.34
Valutazione insegnanti	3.38	1.06

Le statistiche descrittive riguardanti media e deviazione standard di età, *soft skills*, fattori della motivazione all'apprendimento e valutazione da parte degli insegnanti dell'andamento scolastico degli studenti delle classi prime e seconde secondarie di secondo grado sono riportate in Tabella 4.3 e 4.4.

Tabella 4.3: Media (*M*) e deviazione standard (*DS*) dei punteggi ottenuti dalle classi prime secondarie di primo grado

	<i>M</i>	<i>DS</i>
Età	14.00	.00
Teorie statiche (QC1I)	1.92	.55
Teorie incrementalì (QC1I)	3.09	.61
Fiducia (QC2F)	2.59	.50
Autoefficacia (QC2F)	2.56	.67
Obiettivi alla riuscita (QC3O)	2.41	.76
Obiettivi all'evitamento (QC3O)	2.77	.58
Obiettivi alla padronanza (QC3O)	2.37	.60
Adattabilità (QSS1)	4.14	1.06
Persistenza (QSS2)	3.06	.52
Curiosità (QSS3)	3.51	.64
Valutazione insegnanti	3.28	.61

Tabella 4.4: Media (*M*) e deviazione standard (*DS*) dei punteggi ottenuti dalle classi seconde secondarie di primo grado

	<i>M</i>	<i>DS</i>
Età	15.00	.00
Teorie statiche (QC1I)	1.85	.64
Teorie incrementalì (QC1I)	3.38	.41
Fiducia (QC2F)	2.50	.48
Autoefficacia (QC2F)	2.51	.55
Obiettivi alla riuscita (QC3O)	2.41	.68
Obiettivi all'evitamento (QC3O)	2.67	.61
Obiettivi alla padronanza (QC3O)	2.62	.55
Adattabilità (QSS1)	4.21	1.13
Persistenza (QSS2)	3.08	.39
Curiosità (QSS3)	3.41	.77
Valutazione insegnanti	3.39	.60

Le statistiche descrittive riguardanti media e deviazione standard di età, *soft skills*, fattori della motivazione all'apprendimento e valutazione da parte degli insegnanti dell'andamento scolastico degli studenti totali facenti parte del campione sono riportate in Tabella 4.5.

Tabella 4.5: Media (*M*) e deviazione standard (*DS*) dei punteggi ottenuti da tutte le classi nelle misure considerate nella ricerca

	<i>M</i>	<i>DS</i>
Età	12.95	2.71
Teorie statiche (QC1I)	1.86	.58
Teorie incrementalì (QC1I)	3.35	.54
Fiducia (QC2F)	2.75	.56
Autoefficacia (QC2F)	2.70	.61
Obiettivi alla riuscita (QC3O)	2.36	.69
Obiettivi all'evitamento (QC3O)	2.68	.60
Obiettivi alla padronanza (QC3O)	2.62	.62
Adattabilità (QSS1)	4.38	1.11
Persistenza (QSS2)	3.06	.48
Curiosità (QSS3)	3.68	.73
Valutazione insegnanti	3.26	.79

3.4.2 Analisi della relazione tra soft skills e motivazione all'apprendimento

Per esaminare le relazioni tra i costrutti considerati nella ricerca sono state calcolate le correlazioni tra età, teorie statiche, teorie incrementalì, fiducia, autoefficacia, obiettivi alla riuscita, obiettivi all'evitamento, obiettivi alla padronanza, adattabilità, perseveranza, curiosità, valutazione da parte degli insegnanti (Tabella 5). In linea con gli obiettivi della ricerca, mi focalizzerò sulle correlazioni tra le *soft skills* e le variabili motivazionali.

I risultati mostrano come la *soft skill* adattabilità sia correlata con la fiducia ($r = .43$; $p < .001$), con gli obiettivi alla padronanza ($r = .35$; $p < .001$) e con l'autoefficacia ($r = .27$; $p < .01$); come la *soft skill* persistenza sia correlata con la fiducia ($r = .23$; $p < .05$), con gli obiettivi alla padronanza ($r = .24$; $p < .05$) e con gli obiettivi alla riuscita ($r = .29$; $p < .01$); la *soft skill* curiosità sia correlata con le teorie incrementalì ($r = .22$; $p < .05$), l'autoefficacia ($r = .30$; $p < .05$), con la fiducia ($r = .55$; $p < .001$) e gli obiettivi alla padronanza ($r = .41$; $p < .001$). Non sono presenti delle correlazioni significative con la valutazione né per le *soft skills* né per le caratteristiche riguardanti la motivazione.

Tabella 5: Correlazioni tra le variabili di interesse

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Età											
2. Teorie statiche	.06										
3. Teorie incrementalì	-.28***	-.22*									
4. Fiducia	-.48***	-.08	.27**								
5. Autoefficacia	-.35***	-.12	.24*	.68***							
6. Obiettivi alla riuscita	.06	.31**	.07	-.13	-.25*						
7. Obiettivi all'evitamento	.13	.09	.08	-.27**	-.35***	.39***					
8. Obiettivi alla padronanza	-.27**	.16	.40***	.31**	.12	-.03	-.27**				
9. Adattabilità	-.27**	.13	.19	.43***	.27**	-.08	-.07	.35***			
10. Persistenza	.05	.16	.05	.23*	.12	.29**	.09	.24*	.39***		
11. Curiosità	-.52***	.11	.22*	.55***	.30**	.02	-.13	.41***	.53***	.40***	
12. Valutazione insegnanti	.18	-.13	-.05	.11	.12	-.16	-.10	-.02	.13	.04	.02

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

3.4.3 Il ruolo di soft skills e motivazione all'apprendimento nel successo scolastico

Sono state svolte due regressioni lineari al fine di descrivere l'effetto di ogni singola *soft skill* e della motivazione all'apprendimento sulla variabile dipendente (valutazione da parte degli insegnanti). Nello specifico, è stata valutata l'influenza dei seguenti predittori: perseveranza, adattabilità, curiosità, teorie statiche, teorie incrementalì, fiducia, autoefficacia, obiettivi alla riuscita, obiettivi all'evitamento, obiettivi alla padronanza, a cui è stata aggiunta anche l'età come covariata.

3.4.3.1 Il ruolo delle soft skills nel rendimento scolastico (valutazioni degli insegnanti)

Il primo Modello di Regressione Lineare Multipla, i cui risultati sono osservabili in Tabella 6.1, esamina l'effetto delle tre *soft skills* sulla valutazione degli studenti da parte degli insegnanti. Dalle analisi di regressione lineare non è emerso alcun effetto significativo positivo delle tre *soft skills* con la valutazione da parte degli insegnanti.

Tabella 6.1: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Valutazione degli insegnanti

	β	Errore std	t value	p value
Età	.07	.03	1.79	.07
Curiosità	.01	.16	.08	.94
Adattabilità	.15	.10	1.42	.16
Persistenza	-.07	.22	-.34	.73

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

3.4.3.2 Il ruolo degli aspetti motivazionali nel rendimento scolastico (valutazioni degli insegnanti)

Il secondo Modello di Regressione Lineare Multipla, i cui risultati sono osservabili in Tabella 6.2, esamina l'effetto di sette aspetti della motivazione all'apprendimento sulla valutazione degli studenti da parte degli insegnanti. Dalle analisi di regressione lineare non è emerso alcun effetto significativo positivo della motivazione all'apprendimento con la valutazione da parte degli insegnanti.

Tabella 6.2: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Valutazione degli insegnanti

	β	Errore std	t value	p value
Età	.09	.03	2.64	.01**
Teorie statiche	-.18	.16	-1.16	.25
Teorie incrementali	-.12	.18	-.64	.52
Fiducia	.26	.21	1.25	.21
Autoefficacia	.09	.19	.51	.61
Obiettivi alla riuscita	-.11	.13	-.88	.38
Obiettivi all'evitamento	.01	.16	.06	.95
Obiettivi alla padronanza	.04	.16	.28	.78

*= $p < .05$; **= $p < .01$; ***= $p < .001$

3.4.4 Analisi della relazione tra valutazione degli insegnanti e voti scolastici

A causa delle mancate correlazioni tra *soft skills*, motivazione e valutazione da parte degli insegnanti, per la valutazione dell'influenza di tali costrutti con il successo scolastico, è stata analizzata anche la relazione tra *soft skills* e motivazione con i voti delle pagelle del primo quadrimestre per verificare se la mancanza di tali relazioni fosse legata alla valutazione dell'andamento scolastico da parte degli insegnanti.

Per valutare le relazioni tra tali costrutti sono state quindi calcolate le correlazioni tra età, teorie statiche, teorie incrementali, fiducia, autoefficacia, obiettivi alla riuscita, obiettivi all'evitamento, obiettivi alla padronanza, adattabilità, perseveranza, curiosità, valutazione da parte degli insegnanti e voti delle pagelle riguardanti il campione di studenti della prima e della seconda secondaria di secondo grado, poiché soltanto l'istituto superiore "De Nicola" di Piove di sacco ha fornito tale tipologia di dati (Tabella 7).

Anche in questo caso non risultano essere presenti correlazioni positive con i voti in pagella né per le *soft skills* né per le caratteristiche riguardanti la motivazione. Emerge una correlazione significativa ($p < .001$) tra voti in pagella con la valutazione da parte degli insegnanti ($r = .67$), evidenziando quindi che il questionario utilizzato è abbastanza indicativo del reale andamento scolastico degli studenti.

Tabella 7: Correlazioni tra le variabili d'interesse e i voti in pagella del primo quadrimestre

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Voti pagella	.22	-.18	.20	.20	.21	-.15	-.18	.25	.15	.13	.09	.67***

Per individuazione della corrispondenza tra numero e tipologie di variabili si veda tabella 5 ; *= $p < .05$; **= $p < .01$;

*** $p < .001$

3.4.4.1 Il ruolo di soft skills e motivazione nei voti scolastici

Sono state svolte altre due regressioni lineari al fine di descrivere l'effetto di ogni singola *soft skill* e della motivazione all'apprendimento sulla variabile dipendente (voti della pagella del primo quadrimestre). Ma anche in questo caso non sono emersi effetti significativi delle *soft skills* e convinzioni sui voti scolastici.

Tabella 8.1: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Voti scolastici

	β	Errore std	t value	p value
Età	.06	.03	1.69	.09
Curiosità	-.01	.16	-.06	.95
Adattabilità	.14	.10	1.36	.17
Persistenza	-.06	.22	-.29	.77

Tabella 8.2: Risultati della regressione lineare con variabile dipendente Voti scolastici

	β	Errore std	t value	p value
Età	.08	.03	2.66	.01**
Teorie statiche	-.18	.15	-1.22	.22
Teorie incrementalì	-.13	.18	-.73	.47
Fiducia	.26	.21	1.25	.21
Autoefficacia	.09	.18	.52	.60
Obiettivi alla riuscita	-.12	.13	-.95	.34
Obiettivi all'evitamento	.00	.15	.04	.97
Obiettivi alla padronanza	.04	.16	.28	.78

3.5 Discussione dei risultati

Il presente elaborato ha esaminato la relazione delle *soft skills* nella motivazione all'apprendimento e la possibilità che sia le *soft skills* sia la motivazione siano dei predittori del successo scolastico. Sulla base degli studi presentati emerge come tali competenze trasversali siano associate alla motivazione e tale risultato viene rilevato anche nella ricerca effettuata. Mentre nonostante in letteratura le *soft skills* e la motivazione siano associate ad un miglioramento della *performance* accademica i risultati sorti in questo studio non mostrano relazioni significative.

Per comprendere il rapporto esistente tra le variabili prese in considerazione sono state effettuate analisi di correlazioni e regressioni lineari, in modo da verificare a livello quantitativo le due ipotesi proposte in precedenza. Le risultanze emerse vengono descritte di seguito separatamente.

3.5.1 Obiettivo 1: Esaminare la relazione delle soft skills nella motivazione all'apprendimento

Rispetto al primo obiettivo i risultati hanno mostrato evidenze in linea con la letteratura scientifica. Essa, infatti, ipotizzava una relazione positiva tra le *soft skills* analizzate e i fattori motivazionali (Martin et al., 2012; Ruch et al., 2014; Muenks et al., 2018). Nello specifico:

- (a) Curiosità = Dalla letteratura emerge un legame tra curiosità e motivazione intrinseca (Day, 1971; Maw, 1971; Vidler & Rawan, 1974; Ryan e Deci, 2000; Halamish et al., 2019) che è stato riscontrato anche nella ricerca, nello specifico dalla correlazione positiva della curiosità con tutti i fattori motivazionali legati allo studio trattati nell'elaborato. In particolare, con le teorie incrementali, con l'autoefficacia, con la fiducia e con gli obiettivi alla padronanza. La motivazione intrinseca, infatti, fa riferimento a quelle situazioni in cui si affronta un compito spinti dalla curiosità e dall'interesse, per tale motivo lo studente che si prefissa obiettivi di padronanza attribuisce l'importanza dello studio all'apprendere e al padroneggiare le abilità. Inoltre, è proprio lo studente che possiede una teoria incrementale che tende a scegliere obiettivi di padronanza, ad avere una motivazione di tipo intrinseco (poiché finalizzata alla

crescita delle personali competenze), ad avere maggior fiducia nella propria intelligenza e nelle proprie abilità (autoefficacia).

(b) Adattabilità = Dalla letteratura emerge un legame tra l'adattabilità e gli obiettivi di apprendimento (Zimmerman, 2002), le convinzioni incrementali dell'intelligenza (Dweck, 2006) e la percezione di controllo (Martin et al., 2015; Collie et al., 2016). Tali risultati sono stati riscontrati anche nella ricerca, nello specifico dalla correlazione positiva con la fiducia, con gli obiettivi alla padronanza e con l'autoefficacia. L'adattabilità permette allo studente di adattare comportamenti e obiettivi a diverse situazioni, sviluppando una percezione di controllo nella gestione delle potenziali difficoltà (autoefficacia) e l'utilizzo di obiettivi alla padronanza, che a loro volta creano negli individui la sensazione di essere in grado di affrontare le difficoltà stesse (fiducia).

(c) Persistenza = Dalla letteratura emerge un forte legame della persistenza con la motivazione, poiché senza motivazione gli studenti non riuscirebbero a perseguire in modo fermo un obiettivo e ad avere la determinazione sufficiente per riuscire a realizzarlo (Duckworth et al., 2007; De La Fuente et al., 2017; Hodge et al., 2018, Usher et al., 2019). La ricerca mette in luce come tale competenza sia infatti correlata alla fiducia, agli obiettivi alla padronanza e agli obiettivi di riuscita. La persistenza implica fiducia nella propria intelligenza, per poter affrontare e superare le situazioni e le sfide che si incontrano, e prevede l'utilizzo di obiettivi alla riuscita e più in particolare alla padronanza per poter raggiungere le mete desiderate qualora si incontrino delle difficoltà.

3.5.2 Obiettivo 2: Esaminare se soft skills e motivazione all'apprendimento sono dei predittori del successo scolastico

Rispetto al secondo obiettivo i risultati non hanno mostrato evidenze in linea con la letteratura scientifica precedentemente analizzata.

Dall'analisi della letteratura, infatti, venivano enfatizzate relazioni significative tra *soft skills* e risultati accademici (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Von Stumm et al., 2011; Robles, 2012; Heckman & Kautz, 2012; Martin et al., 2013; Parker et al., 2014; Collie et al., 2017; Cred et al., 2017; Gatzka & Hell, 2018; Christopoulou et al., 2018), e tra motivazione e successo scolastico (Dweck & Leggett, 1988; Multon et al., 1991; Ryan, 1993; Boscolo, 1997; Gore, 2006).

Una possibile spiegazione per cui tali relazioni non sono emerse nella seguente ricerca poteva essere legata alla metodologia utilizzata per analizzare l'andamento scolastico degli alunni, poiché essa era basata sulle valutazioni da parte degli insegnanti stessi invece che sui voti accademici delle pagelle. Per effettuare tale verifica erano presenti i soli dati degli studenti dell'istituto superiore "De Nicola", poiché l'istituto "Salesiano Agosti" non aveva consentito a fornire tali informazioni per le classi elementari e medie. Ma dall'analisi di tali ulteriori correlazioni e regressioni tra i voti del primo quadrimestre, le *soft skills* e i fattori motivazionali non sono risultate essere presenti correlazioni positive. È anzi emersa una correlazione significativa con la valutazione da parte degli insegnanti, suggerendo dunque che il questionario utilizzato nella ricerca fosse abbastanza indicativo del reale andamento scolastico degli studenti.

Una possibile spiegazione a tali risultati potrebbe essere insita nel fatto che il campione preso in considerazione abbia in generale un andamento scolastico sufficiente, non particolarmente elevato. I voti del primo quadrimestre delle classi superiori dell'Istituto "De Nicola" analizzati presentano una media del 6.94 su 10, quindi i voti nelle diverse materie si aggirano intorno alla sufficienza, per tale motivo potrebbero essere indicatore di un limitato "successo scolastico" e quindi non essere particolarmente relati alle *soft skills* e alla motivazione all'apprendimento.

Potrebbe esservi un legame tra l'andamento deficitario degli studenti e gli effetti che la pandemia Covid-19 ha avuto sull'ambiente scolastico, la quale potrebbe aver diminuito l'interesse e la motivazione verso i risultati accademici. Nonostante la letteratura sull'argomento non sia ancora ampia, alcune ricerche sottolineano come la pandemia da Covid-19 "rappresenti un'interruzione senza

precedenti dell'esperienza scolastica degli studenti che ha portato a grandi cali accademici” (Kuhfeld et al., 2022).

Un'altra possibile spiegazione potrebbe essere legata alla scarsa numerosità e alta varietà del campione. Infatti, la ricerca ha coinvolto solo 100 studenti, di cui la maggior parte studentesse (68 femmine vs 32 maschi). La classe terza della scuola secondaria di primo grado è rappresentata solo da un totale di 8 studenti mentre gli studenti della scuola secondaria di secondo grado sono in totale 70 e della primaria di primo grado 22. Vi è dunque scarsa omogeneità all'interno del campione considerato, dovuta alla situazione legata alla pandemia Covid-19 che ha reso difficile la presenza di tutti gli studenti nelle classi durante le giornate di somministrazione ed anche i conseguenti recuperi, portando così a non considerare molti studenti nella ricerca. La pandemia ha portato anche difficoltà iniziali nel trovare istituti disposti a collaborare e aderire alla ricerca a causa: (a) della poca tranquillità, vista l'emergenza globale, a far entrare ulteriori persone all'interno degli istituti che avrebbero potuto trasmettere il virus; (b) della poca disponibilità degli insegnanti a dedicare le ore delle proprie lezioni all'attività a causa dei numerosi recuperi che le assenze dal virus SARS-CoV-2 comportavano.

Conclusioni

Il presente elaborato ha avuto lo scopo di esaminare i) il ruolo di tre specifiche *soft skills* (persistenza, curiosità e adattabilità) in relazione alla motivazione all'apprendimento nel contesto scolastico, ii) il contributo di *soft skill* e motivazione sul rendimento scolastico (voti, valutazioni insegnanti).

I risultati riferiti al primo obiettivo si possono ritenere in linea con le evidenze emerse dalle ricerche, dal momento che confermano la maggior parte delle relazioni ipotizzate e rilevate nelle ricerche approfondite. Gli interventi futuri all'interno degli istituti scolastici potrebbero incentrarsi sullo sviluppo della persistenza, della curiosità e dell'adattabilità negli studenti per accrescere o migliorare la motivazione scolastica. Si potrebbero dunque sviluppare appositi training per spiegare ai ragazzi come implementare tali capacità e come utilizzarle per riuscire a ottenere risultati migliori nella propria carriera accademica dal punto di vista motivazionale.

I risultati riferiti al secondo obiettivo non evidenziano relazioni significative tra le variabili considerate nonostante la letteratura fosse piena di tali evidenze. Tra le possibili spiegazioni vi è la tipologia del campione utilizzato nella ricerca e della pandemia degli ultimi anni che ha avuto ripercussioni su diversi contesti della nostra quotidianità, tra cui quello scolastico e accademico. Future ricerche potrebbero dunque utilizzare un campione maggiormente omogeneo e ampio per verificare se tali risultati siano realmente in linea (o meno) con le ricerche scientifiche precedenti.

Poiché le *soft skills* e la motivazione risultano essere importanti fattori per le opportunità occupazionali future (Unioncamere, 2015; Watts & Watts, 2008; Parsons, 2008) e per la soddisfazione di vita (e.g. Wilkins-Yel et al., 2018; Wilkins et al., 2014; Hirschi, 2009) degli individui si potrebbero studiare i diversi effetti nel corso degli anni accademici di tali costrutti per valutare se vi siano dei cambiamenti nel tipo di *soft skills* e di fattori motivazionali adottati procedendo nei diversi gradi scolastici da parte degli studenti.

Bibliografia

- *Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- *Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 13*(2), 158–166.
- Bashant, J.L. (2014). Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction, 13*(2), 14-17.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino, UTET Libreria, pp 81-92.
- *Bennet, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education, 37*(1), 71-93.
- *Brophy, J., & Kher, N. (1985). *Teacher Socialization as a Mechanism for Developing Student Motivation to Learn*. Research Series, No. 157.
- *Bull, S.G., & Dizney, H.F. (1973). Epistemic curiosity-arousing prequestions: Their effect on long-term retention. *Journal of Educational Psychology, 65*(1), 45–49.
- *Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Burns, E.C., Martin, A.J., & Collie, R.J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 57-72.
- *Burnette, J.L., O Boyle, E., VanEpps, E.M., Pollack, J.M., & Finkel, E.J. (2013). Mind-sets matter: a meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin, 139*, 665-701.
- Caporale-berkowitz, N.A., Boyer, B.P., Muenks, K., & Brownson, C.B. (2022). Resilience, not grit, predicts college student retention following academic probation. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.

- Ciappei, C., & Cinque, M. (2004). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cohen, S., Evans, G.W., Krantz, D.S., & Stokols, D. (1980). Physiological, motivational, and cognitive effects of aircraft noise on children: moving from the laboratory to the field. *American psychologist*, 35(3), 231.
- Collie, R.J., & Martin, A.J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C. & Meneghetti, C. (2022). *Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erikson.
- * Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 829.
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P.D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511.
- *Christopoulos, G., Roberts, A.C., & Soh, C.K. (2018). *An experimental investigation of the effect of cubicles on perseverance*. DOI:[10.31234/osf.io/53ebh](https://doi.org/10.31234/osf.io/53ebh)
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna.
- De Beni, R., Carretti, B., Moè, A., & Pazzaglia, F. (2014). *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Il Mulino, Bologna.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic bulletin & review*, 20(4), 631-642.
- Disabato, D.J., Goodman, F.R., & Kashdan, T.B. (2019). Is grit relevant to well-being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of Personality*, 87(2), 194-211.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science*, 23(5), 319-325.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- *Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- *Dweck, C. S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Dziob, D., Górska, U., Kołodziej, T., & Čepič, M. (2020). Physics competition to inspire learning and improve soft skills: a case of the Chain Experiment. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(5), 1-34.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). *Expectancies, Values, and Academic Behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation*, pp. 75-146. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2021). Soft skills and extracurricular activities sustain motivation and self-regulated learning at school. *The journal of experimental education*, 90(3), 550-569.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-22.
- Fisher, D., Reynolds, J.L., & Sheehan, C.E. (2016). The protective effects of adaptability, study skills and social skills on externalizing student-teacher relationships. *Journal of Emotional and behavioral disorders*, 24(2), 101-110.

- *Gatzka, T., & Hell, B. (2018). Openness and postsecondary academic performance: A meta-analysis of facet-, aspect-, and dimension-level correlations. *Journal of Educational Psychology, 110* (3), 355–377.
- *Ginns, P., & Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education, 32*(5), 603-615.
- *Gompers, P., Kovner, A., Lerner, J., & Scharfstein, D. (2010). Performance persistence in entrepreneurship *Journal of Financial Economics, 96* (1), 18-32.
- Gore Jr, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of career assessment, 14*(1), 92-115.
- Gosselin, J.T., & Maddux, J.E. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 218–238). The Guilford Press.
- *Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466–474.
- *Grossnickle, E.M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review, 28*(1), 23–60.
- Han, G. J., Zhang, X. F., Wang, H., & Mao, C. G. (2020). *Curiosity-driven variational autoencoder for deep q network*. In Pacific-Asia Conference on Knowledge Discovery and Data Mining (pp. 764-775).
- Springer, Cham.Halamish, V., Madmon, I. & Moed, A. (2019). Motivation to learn. The long-term mnemonic benefit of curiosity in intentional learning. *Experimental psychology, 65*(5), 319-330.
- *Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review, 117*, 32-60.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. 2012. *Hard Evidence on Soft Skills*. IZA Discussion Papers 6580, Institute of Labor Economics (IZA).

- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127.
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Research in Higher Education, Springer; Association for Institutional Research, 59*(4), 448-460.
- Hollenbeck, G.P., & Hall, D.T. (2004). Self-Confidence and Leader Performance. *Organizational Dynamics, 33*, 254–269.
- Holliman, A.J., Martin, A.J., & Collie, R.J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology: 38*(2), 1-15.
- *Jardim, J., Pereira, A., Francisco, C., & Motta, E.D. (2006). *Psychological development of the young adult: Contribution to skills assessment*. In Activating Psychological Development - Actas do Simpósio Internacional. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jardim, J., Vagos, A.P.P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The soft skills inventory: developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological reports, 125*(1), 620-648.
- Kang, M.J., Hsu, M., Krajbich, I.M., Loewenstein, G., McClure, S.M., Wang, J.T., & Camerer, C.F. (2009). The wick in the candle of learning: epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychol Sci, 20*(8), 963-73.
- *Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills. MASS Project report*. Neapolis, Greece: School of Thessaloniki.
- Kleinginna, P.R., & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5*(3), 263-291.
- Kuhfeld, M., Soland, J., & Lewis, K. (2022). Test Score Patterns Across Three COVID-19-impacted School Years. (*EdWorkingPaper: 22-521*). Retrieved from Annenberg Institute at Brown University.

- *LaFond, R., & Watts, R.L. (2008). The information role of conservatism. *The accounting review*, 83(2), 447-478.
- *Learning Metrics Taskforce (2013). *Towards Universal Learning: What Every Child Should Learn*. Center for Universal Education at the Brookings Institution and UNESCO Institute for Statistics: Washington, DC.
- *Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation, pp. 16-18.
- Legrand, E., Bieleke, M., Gollwitzer, P. M., & Mignon, A. (2017). Nothing will stop me? Flexibly tenacious goal striving with implementation intentions. *Motivation Science*, 3(2), 101–118.
- *Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37(2), 69-78.
- Litman, J.A., & Spielberger, C.D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75–8.
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157–189.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1991). Self-Regulation through Goal Setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 212-247.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Martin, T. C. (2002). Consensual unions in Latin America: Persistence of a dual nuptiality system. *Journal of comparative family studies*, 33(1), 35-55.
- 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 Counselling*, 22, 58-81.

- *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*, 728-746.
- *McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist, 28(1)*, 1-14.
- 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*, 121-131.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). *Attitude towards school, motivation, emotions and academic achievement*. Ed. Jonathon E. Larson. Educational Psycholog, pp. 259-273, Nova Science Publishers.
- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology, 38 (1)*, 30.
- Osman, W.S.M., Girardi, A., & Paull, M. (2012). Educator Perceptions of Soft Skill Development: An Examination within the Malaysian Public Higher Education Sector. *International Journal of Learning, 18 (10)*, 49-62.
- Pajares, F., Britner, S.L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary educational psychology, 25(4)*, 406-422.
- * Parsons, T.L. (2008). *Definition: soft skills*. Retrieved on July.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*, 603-619.
- *Parker, J. D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36(1)*, 163-172.

- *Pellegrino, J.W., & Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council of the National Academies.
- *Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101(1)*, 115–135.
- Perrey, M. (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Cnos-fap.
- Peterson, C., & Seligman, P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: University press.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology, 85(4)*, 612–624.
- Ryan, R. M. (1993). *Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development*. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 1–56). University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55(1)*, 68–78.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of educational, cultural, and psychological studies, 18*, 21-53.
- *Richardson, M., Abraham, C., & Rod, B. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Anlaysis. *Psychological bulletin, 138(2)*, 353-87.
- *Robitschek, C., Ashton, M.W., Spring, C.C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G.C., & Thoen, M.A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale–II. *Journal of Counseling Psychology, 59(2)*, 274–287.

- Robles, M.M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business, Communication Quarterly*, 75, 453-465.
- Ruijian, H., Kani, C., & Chunxi, T. (2020). Curiosity-driven recommendation strategy for adaptive learning via deep reinforcement learning. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 73(3), 522-540.
- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30, 57-64.
- *Santos, P.F., Simon, A.T., Guimarães, G.E., Amorim, M., & Junior, V.M. (2017). Analyzing the competences of production engineering graduates: an industry perspective. *Production*, 27.
- Schultz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Journal of Language and Communication*, 2(19), 146-154.
- *Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In Development of achievement motivation, pp. 15-31.
- *Serrat, O. (2017). *Building a Learning Organization*. In: Knowledge Solutions. Springer, Singapore.
- Tang, X., Wang, M., Parada, F., & Salamela-Aro, K. (2020). Putting the goal back into grit: academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of youth and adolescence*, 50, 470-484.
- *Tucker-Drob, E. M., Briley, D. A., Engelhardt, L. E., Mann, F. D., & Harden, K. P. (2016). Genetically-mediated associations between measures of childhood character and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 790-815.
- * Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6 (6), 574-588.

*Wentz, F.H. (2012). *Soft Skills Training: A Workbook to Develop Skills for Employment*.

Createspace Independent Pub.

*Weber, M.R., Finley, D.A., Crawford, A. & Rivera, D. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9 (4), 353–361.

Winne, P. H., & Nesbit, J.C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61(1), 653-678.

*Whittemore, S. (2018). *Transversal competencies essential for future proofing the workforce*.

White Paper. SkillLibrary.

WorldEconomicForum (2016). *New Vision for Education: unlocking the Potential of Technology*.

Industry agenda. Geneva: World Economic Forum.

World Health Organization (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools*.

Geneva: Division of Mental Health.

Sitografia

CASEL-guide (2013). *Social emotional learning programs* (Preschool and Elementary School Edition). <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>

ISFOL (1994). *Interventi per lo sviluppo della formazione professionale superiore, anche in raccordo con le università legge regionale 12 dicembre 1994, n. 42.*

<https://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/12193>

IRRSAE Piemonte (2011). *Dalle Indicazioni nazionali alla progettazione per competenze.*

https://www.orientamentoirreer.it/Convegni_Seminari_2006

Rapporto Unioncamere (2015). *Il futuro del lavoro e della competitività dell'Italia.*

<https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del>

[Lavoro/Documents/Rapporto%20Unioncamere%202015_2](https://www.cliclavoro.gov.it/Barometro-Del-Lavoro/Documents/Rapporto%20Unioncamere%202015_2)