



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia Generale**

**Corso di Laurea in Psicologia Sociale e del Lavoro**

**Elaborato finale**

**Analisi delle relazioni tra emozioni positive e negative, teorie dell'intelligenza e  
rendimento accademico**

**Analysis of the relationships between positive and negative emotions, intelligence  
theories and academic performance**

***Relatrice:***

**Prof.ssa Chiara Meneghetti**

***Correlatrice:***

**Dott.ssa Nicole Casali**

**Laureanda: Sharon Tatriele**

**Matricola: 1194736**

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

1. INTRODUZIONE .....	1
2. EMOZIONI E RENDIMENTO ACCADEMICO.....	3
2.1 Definizione di emozioni ed emozioni accademiche .....	3
2.2 Incidenza delle emozioni positive sul rendimento accademico.....	4
2.3 Incidenza delle emozioni negative sul rendimento accademico.....	6
2.4 Possibili mediatori della relazione tra emozioni accademiche e rendimento .....	6
2.4.1 Teorie implicite dell'intelligenza .....	8
3. RICERCA.....	12
3.1 Obiettivo e ipotesi.....	12
3.3 Metodo .....	13
3.3.1 Partecipanti.....	13
3.3.2 Materiali .....	14
3.3.2.1 Questionario sulle convinzioni (De Beni et al., 2014).....	14
3.3.2.2 Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio (Mega et al., 2007).....	14
3.3.3 Procedura .....	15
4. RISULTATI .....	16
4.1 Analisi correlazionale .....	16
4.2 Analisi di regressione multipla .....	16
5. DISCUSSIONE.....	18

6. CONCLUSIONI.....	20
BIBLIOGRAFIA.....	21



## **1. INTRODUZIONE**

Il seguente elaborato nasce da un interesse sempre più presente nel campo della psicologia dell'apprendimento, nel comprendere il contributo delle emozioni nei successi e negli insuccessi scolastici. L'apprendimento non deriva solo dall'intelligenza e la razionalità ma è altrettanto importante il ruolo svolto dalle emozioni, che si pensa possano determinare la scelta di uno studente di fermarsi o perseverare di fronte alle difficoltà accademiche. Oggi, grazie ai numerosi studi, le emozioni vengono prese molto più in considerazione ma ritengo necessarie altrettante indagini per favorire una maggiore consapevolezza di tali variabili, sia da parte dell'istruzione che degli studenti stessi, ed un maggior supporto nel saper gestire al meglio le emozioni e la loro influenza rispetto al successo o meno ottenuto nel proprio percorso di studi.

Alla base di tale studio vi è l'analisi delle emozioni accademiche e il loro effetto sui risultati degli studenti. In particolare, si pone l'attenzione sull'influenza delle emozioni positive e negative e delle teorie implicite dell'intelligenza sul rendimento accademico.

Lo scopo della ricerca è verificare, grazie alle informazioni presenti in letteratura, l'incidenza di tali emozioni e delle teorie implicite dell'intelligenza sul rendimento, per avere una prospettiva più chiara delle variabili significative ed attuare così ulteriori approfondimenti su tali variabili. Tale scopo si attuerà tramite un questionario, somministrato ad un campione di studenti universitari, che analizzerà la possibilità di ottenere correlazioni significative tra le variabili.

Nello specifico il primo capitolo definirà le emozioni accademiche e il loro ruolo nei risultati degli studenti trattando l'impatto delle emozioni positive e negative sul rendimento accademico, il loro legame con la motivazione e l'apprendimento auto-regolato ed infine l'incidenza delle teorie implicite dell'intelligenza sia sulle emozioni che sul rendimento accademico. Nel secondo capitolo verrà descritta la ricerca e analizzate le variabili di interesse

e la loro incidenza sui risultati accademici degli studenti. Nella parte finale dell'elaborato verrà presentata un breve conclusione dei risultati ottenuti e alcune riflessioni in merito a ciò che ci si aspettava di ottenere, rispetto a quanto descritto ed ottenuto precedentemente in letteratura, e ciò che si è ottenuto.

## **2. EMOZIONI E RENDIMENTO ACCADEMICO**

### **2.1 Definizione di emozioni ed emozioni accademiche**

Le emozioni possono essere definite come un insieme interrelato di processi psicologici che comprende specifiche componenti affettive, cognitive, motivazionali e psicologiche (Scherer, 2009).

Negli anni è aumentato l'interesse rispetto al ruolo che le emozioni hanno nei contesti accademici ( (Efklides & Volet, 2005); (Linnenbrink, 2006); (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011); (Schutz & Lanehart , 2002) ). Ad esempio, Pekrun et al., (2002) hanno definito l'emozione accademica come un'emozione vissuta in contesti accademici e legata allo studio, all'apprendimento o all'istruzione. Tali emozioni sono ad esempio: piacevolezza dell'apprendimento, orgoglio dipeso dal successo e ansia legata ai test.

In particolare, nella teoria del controllo-valore di Pekrun (2006), le emozioni di riuscita (*achievement emotions*) sono definite come emozioni direttamente legate alle attività o ai risultati della riuscita accademica. Si possono infatti distinguere due tipi di emozioni di realizzazione: le emozioni relative alle attività di realizzazione in corso e le emozioni di risultato relative ai risultati ottenuti in queste attività.

Inoltre, è possibile identificare due dimensioni, di valenza e di attivazione. La dimensione di valenza distingue le emozioni positive da quelle negative, mentre la dimensione di attivazione definisce uno stato di bassa attivazione o alta attivazione legato ad una certa emozione. Sulla base di tale distinzione, Pekrun (2006) ha classificato quattro gruppi di emozioni accademiche: emozioni attivanti positive (ad esempio, divertimento, speranza e orgoglio); emozioni deattivanti positive (ad esempio, sollievo, piacere derivate dall'apprendimento); emozioni attivanti negative (ad esempio ansia, rabbia quando si affrontano delle difficoltà) ed emozioni deattivanti negative (ad esempio disperazione, noia provata durante le lezioni accademiche) (Ahmed et al., 2013).

L'avanzamento della ricerca sulle emozioni accademiche ha visto l'affermarsi di linee di ricerca, secondo cui le emozioni sono importanti predittori dell'autoregolazione nello studio e dei risultati ottenuti dagli studenti in ambito accademico (Pekrun & Schutz, 2007)

## **2.2 Incidenza delle emozioni positive sul rendimento accademico**

Le esperienze emotive positive giocano un ruolo importante nel successo finale in ambito accademico e hanno un impatto considerevole sui risultati degli studenti. (Pekrun et al., 2009). A tal proposito, Fredrickson (2001) afferma che “le emozioni positive sono un mezzo per raggiungere la crescita psicologica e migliorare il benessere nel tempo” (pag. 218). Il suo modello, noto come *broaden-and-build*, ipotizza infatti che le emozioni positive aumentino, di momento in momento, il repertorio di pensiero-azione dell'individuo, ampliando e costruendo un bagaglio di risorse con cui affrontare le situazioni stressanti (Villavicencio & Bernardo, 2012).

Tuttavia, il ruolo delle emozioni sull'apprendimento rimane ancora molto dibattuto: alcuni ricercatori sostengono che le emozioni positive potrebbero essere dannose per il processo di apprendimento. Come Aspinwall (1998, pag. 7) ha osservato, “il nostro obiettivo primario è quello di stare bene e sentirsi bene ci rende pigri pensatori, che sono ignari di informazioni negative potenzialmente utili e non rispondono a variazioni significative dell'informazione e della situazione”. Tali autori ritengono quindi che, le emozioni positive possono portare a valutazioni irrealistiche, facilitare l'elaborazione superficiale delle informazioni e diminuire la motivazione a perseguire obiettivi impegnativi (Aspinwall, 1998).

Alcuni studi di laboratorio supportano tale visione, mostrando come l'induzione di stati d'animo positivi possa portare le persone a minare l'impegno senza sforzo facendo loro pensare che tutto sta già andando bene, trascurando l'attenta prevenzione degli ostacoli futuri a causa della motivazione a mantenere l'umore piacevole e ignorare così, i pensieri negativi riducendo



le risorse cognitive disponibili per il compito (Aspinwall, 1998). Tuttavia, studi di questo genere sono stati criticati in quanto mancano di validità esterna.

Infatti, altri ricercatori, sostengono che le emozioni positive possono effettivamente essere vantaggiose per l'apprendimento e le prestazioni (ad esempio, Pekrun et al., 2002 ). La ricerca sperimentale ha anche dimostrato che l'umore positivo può migliorare il pensiero divergente, facilitare la risoluzione flessibile dei problemi e migliorare le prestazioni cognitive (Isen et al., 1987). C'è anche qualche evidenza che mostra come l'umore positivo possa facilitare l'elaborazione delle informazioni (Titz, 2001).

Anche ricerche più recenti forniscono sostegno a quest'ultima visione (Pekrun et al., 2002), analisi correlazionali hanno illustrato i benefici delle emozioni positive soprattutto quando esse aiutano le persone a concentrarsi sul compito. Un esempio potrebbe essere l'esperienza del divertimento nello studio, che può aiutare gli studenti ad immergersi così tanto nel compito che, anche la percezione del tempo e dei confini tra sé e l'ambiente esterno diminuisce nella coscienza (Csikszentmihalyi, 1988) (King & Areepattamannil, 2014).

La letteratura esistente ha quindi iniziato a mappare il rapporto delle emozioni accademiche con una vasta gamma di risultati accademici. Ad esempio, Titz (2001) ha scoperto che le emozioni positive come il divertimento e la speranza erano positivamente correlate con l'uso di strategie di elaborazione, a differenza delle emozioni negative. Altri ricercatori hanno trovato che le emozioni accademiche sono legate ai risultati accademici. Ad esempio, Pekrun et al. (2009) hanno scoperto che le emozioni attivanti positive, come il divertimento, la speranza e l'orgoglio, erano in modo significativo legate ai punteggi degli esami degli studenti. Dall'altra parte, le emozioni negative sia attivanti che deattivanti (rabbia, ansia, vergogna, disperazione e noia) erano negativamente correlate ai punteggi di tali esami. (Villavicencio & Bernardo, 2013) hanno scoperto che il divertimento e l'orgoglio erano predittori positivi dei voti tra gli studenti universitari. (King & Areepattamannil, 2014) (Decerie, 2015).

### **2.3 Incidenza delle emozioni negative sul rendimento accademico**

Come le emozioni positive anche quelle negative giocano un ruolo importante e hanno un impatto considerevole sui risultati degli studenti, in quanto possono compromettere la motivazione e innescare l'uso di strategie più rigide, come semplici prove e procedure algoritmiche. In particolare, si ritiene che le emozioni negative come rabbia, ansia e noia riducano le capacità cognitive e l'apprendimento auto-regolato (Pekrun 1992; Pekrun et al. 2002). Ad esempio, gli studenti sono disposti ad impiegare meno sforzi e il loro tempo se le attività di apprendimento sono cariche di ansia o inducono noia. Ricerche sperimentali (Ellis & Ashbrook, 1988) (Levine & Burgess, 1997) hanno studiato l'ansia da test degli studenti ed è stato riscontrato che essa può ridurre le risorse della memoria di lavoro, portando ad una compromissione delle prestazioni in attività complesse o difficili che attingono a queste risorse. Di conseguenza l'ansia da test tende a correlarsi negativamente con i risultati accademici (Villavicencio, 2011). Sia la noia, che l'ansia, sembrano associarsi ad un'alta probabilità di risultati negativi, ad esempio misurati dalla media dei voti. (GPA; Daniels et al., 2009). Alcuni studenti provano sia emozioni positive che emozioni negative. La prestazione degli studenti che interpretano qualsiasi attivazione fisiologica come negativa è più ostacolata rispetto alla prestazione degli studenti che etichettano l'aumentato livello di *arousal* in termini di emozioni sia positive che negative (Boekaerts, 1993).

Nel complesso, le evidenze della letteratura mostrano il ruolo critico delle emozioni in ambito accademico e forniscono prove che suggeriscono che le emozioni hanno un potere predittivo nello spiegare le prestazioni degli studenti (Villavicencio & Berardo, 2013).

### **2.4 Possibili mediatori della relazione tra emozioni accademiche e rendimento**

Emozioni positive, come divertimento, speranza e orgoglio, hanno un'influenza positiva sulla motivazione e sull'apprendimento auto-regolato. La ricerca ha stabilito con ragionevole certezza che esiste un rapporto tra le emozioni accademiche e queste variabili di apprendimento

motivazionale e cognitivo. Studi recenti hanno mostrato come le emozioni positive siano correlate ad una serie di variabili che a loro volta sono collegate alla motivazione, come le credenze di competenza, il valore del compito e del raggiungimento (Frenzel et al., 2007), obiettivi di apprendimento (Roeser et al., 1996), obiettivi di padronanza e approccio alle prestazioni (Pekrun et al. 2006, 2009), motivazione intrinseca (Ouano, 2011), interesse allo studio, strategie di apprendimento più complesse e autoregolazione (Titz, 2001, citato in Pekrun et al., 2002). Ciò significa che, quando si indaga sull'apprendimento degli studenti, è di fondamentale importanza considerare le emozioni accademiche (Villavicencio & Bernardo, 2012). Ad esempio, (King & Areepattamannil, 2014), hanno esaminato se le emozioni provate a scuola influenzassero le strategie utilizzate per l'apprendimento. I risultati hanno dimostrato che gli studenti, se sperimentavano spesso emozioni di divertimento speranza e orgoglio, avevano maggior probabilità di utilizzare varie strategie cognitive e meta-cognitive.

In un altro studio è stato mostrato che ciò che gli studenti provano a scuola è associato alla visione che hanno della propria intelligenza (King et al., 2012). Secondo tale studio, hanno maggiori probabilità di provare emozioni negative come rabbia, ansia, vergogna, disperazione e noia gli studenti che pensano all'intelligenza come invariabile. D'altra parte, gli studenti che pensano all'intelligenza come variabile e malleabile hanno maggiori probabilità di provare emozioni positive come divertimento, speranza e orgoglio. È possibile così affermare che quando gli studenti provano emozioni accademiche positive sono più motivati e più abili nella comprensione, nell'analisi e nel controllo dei propri processi cognitivi e traggono, così, risultati positivi dalle prestazioni accademiche. (Decerie, 2015).

Il modello cognitivo-motivazionale di Pekrun (1992) presuppone che l'effetto delle emozioni accademiche sui risultati sia mediato dalle variabili motivazionali e cognitive. (Pekrun et al., 2002). Diversi processi di mediazione sono ritenuti responsabili di questi effetti, comprese le risorse cognitive, le strategie di apprendimento, l'apprendimento autoregolato e la motivazione ad apprendere. Ci si aspetta che le emozioni facilitino l'uso di diverse strategie di

apprendimento e promuovano diversi stili di regolazione, compresa l'autoregolazione degli studenti rispetto alla regolazione esterna dell'apprendimento. Inoltre, si pensa che le emozioni influenzino la motivazione intrinseca degli studenti ad apprendere. Questo, a sua volta, faciliterebbe la prestazione accademica. Pertanto, si presume che gli effetti complessivi delle emozioni sui risultati accademici siano un prodotto congiunto di questi diversi processi e che dipendano dalle interazioni tra questi processi e le richieste del compito. Questo implica che gli effetti delle emozioni sul rendimento sono inevitabilmente complessi e sono chiaramente necessari ulteriori ricerche per valutare e distinguere le relazioni casuali delle emozioni con i risultati accademici (Mega et al., 2014).

#### **2.4.1 Teorie implicite dell'intelligenza**

Un approccio fondamentale per la comprensione della motivazione nei contesti di realizzazione è la ricerca di Dweck e dei suoi colleghi negli ultimi 40 anni. Dweck et al hanno evidenziato come le teorie implicite dell'intelligenza possano orientare i comportamenti, le emozioni e le cognizioni degli individui nelle situazioni di realizzazione (Dweck & Leggett, 1988) (Dweck & Molden, 2005) (Dweck & Molden, 2006).

La teoria cognitiva sociale della motivazione di Dweck (1999) analizza le teorie implicite che gli studenti hanno sulla natura dell'intelligenza. Alcuni studenti sembrano supportare una teoria *incrementale* e concepire l'intelligenza come una qualità malleabile, aumentabile e controllabile, mentre altri studenti sembrano sostenere una teoria *entitaria* e credere che l'intelligenza sia un tratto fisso e non controllabile. Coloro che sostengono la teoria incrementale dell'intelligenza, credono di poter aumentare le loro capacità intellettuali tramite lo sforzo e l'apprendimento. Coloro che sostengono la teoria entitaria dell'intelligenza, credono di essere nati con una certa quantità di intelligenza e che non possa essere cambiata, riducendo così lo sforzo di utilizzo delle strategie. Si denota quindi come alla base delle componenti chiave dell'apprendimento autoregolato ci possano essere le teorie implicite dell'intelligenza (Braten & Stromso, 2004). In quanto, gli studenti con una visione *incrementale* ritengono di poter usare

attivamente diverse strategie per controllare e regolare il loro apprendimento accademico; invece, gli studenti con una visione *entitaria* riducono il loro livello di utilizzo delle strategie.

Inoltre, diversi studi hanno evidenziato l'influenza delle teorie implicite dell'intelligenza sul successo accademico universitario (Dupeyrat & Mariné, 2005) (Kennet & Keefer, 2006). Poiché una visione fissa dell'intelligenza può minare il successo accademico a lungo termine di uno studente, favorendo l'evitamento di compiti difficili ma necessari (Hong et al., 1999).

La ricerca ha dimostrato che, anche quando gli studenti di entrambe le estremità del continuum mostrano pari capacità intellettuali, le loro teorie sull'intelligenza modellano le loro risposte alla sfida accademica. Coloro che sostengono la teoria dell'entità, ossia la credenza di un'intelligenza fissa e incontrollabile, sembrano più orientati verso la misurazione delle proprie capacità e la rinuncia o il ritiro dagli sforzi, se il verdetto sembra negativo. Al contrario, la convinzione che l'abilità possa essere sviluppata attraverso il loro sforzo orienta coloro che sostengono una teoria incrementale verso compiti che promuovono l'acquisizione di abilità e verso l'uso dello sforzo per superare le difficoltà.

Numerosi studi hanno dimostrato che gli studenti con una teoria dell'entità hanno maggiori probabilità di sentire il bisogno di convalidare la loro intelligenza attraverso le loro prestazioni. Sono più interessati a quanta abilità hanno e a mostrare agli altri che sono intelligenti. Al contrario, gli studenti con una teoria incrementale sono più interessati all'apprendimento del materiale e allo sviluppo delle proprie abilità (Dweck, 2011).

È stato documentato che le teorie implicite dell'intelligenza esercitano un'influenza sui risultati delle prestazioni come il rendimento scolastico (Blackwell et al., 2007).

In generale, questi studi documentano le conseguenze disadattive dell'adozione di una teoria delle entità dell'intelligenza e i benefici positivi che derivano dall'aver una teoria incrementale (King et al; 2012).

Quindi per concludere, tale studio si prefigge lo scopo di identificare i collegamenti che le emozioni accademiche hanno con i risultati degli studenti. Infatti, recenti studi hanno analizzato l'associazione tra emozioni, apprendimento e rendimento accademico (ad esempio, Postareff et al., 2017).

Ci sono prove che indicano come le emozioni accademiche siano fondamentali per l'apprendimento, influenzino ogni aspetto della vita degli studenti e abbiano un forte impatto su un'ampia gamma di processi cognitivi che contribuiscono all'apprendimento (Pekrun, 2011; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

Le emozioni accademiche si riferiscono alle emozioni specifiche che gli studenti sperimentano in vari contesti accademici e sono direttamente legate alle attività accademiche (Govaerts & Gregoire, 2008; Goetz et al., 2002).

Le emozioni accademiche positive sono state associate positivamente al coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento (Robinson, et al., 2017), portando a risultati accademici superiori (Pekrun et al., 2017; Pekrun & Stephens, 2009). Ad esempio, studenti universitari che si sentono orgogliosi del loro rendimento accademico cercheranno di rafforzare quell'emozione attraverso un maggior impegno verso i corsi (Trigwell et al., 2012).

Inoltre, Ruthig et al. (2008) ha dimostrato l'effetto mediatore delle emozioni accademiche negative le quali hanno limitato i benefici di un elevato controllo sui risultati, a differenza delle emozioni positive.

Infine, rifacendosi alla visione di Dweck che concettualizza le teorie implicite come sistemi che orientano gli individui nelle situazioni di realizzazione, ipotizziamo che un'identificazione con una teoria incrementale dell'intelligenza predice una risposta adattiva a situazioni di fallimento e un'assenza di emozioni negative e la presenza di emozioni principalmente positive, invece l'approvazione di una teoria dell'intelligenza entitaria predice

una risposta disadattiva al fallimento e la presenza di emozioni negative. (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2020)

### **3. RICERCA**

#### **3.1 Obiettivo e ipotesi**

La letteratura che si occupa di emozioni accademiche (Pekrun, 2006, 2009) e quella che si occupa di teorie implicite dell'intelligenza (Dweck, 2011), nonostante si siano venute a delineare nello stesso periodo, sono rimaste due correnti di pensiero sempre ben distinte senza che avvenisse mai un reale confronto tra esse. La logica alla base del presente studio è esaminare le potenziali sinergie che possono esistere tra questi due paradigmi e la loro incidenza nella prestazione accademica.

Sembrerebbe plausibile che le differenze individuali nelle teorie implicite dell'intelligenza possano essere un possibile antecedente di varie emozioni accademiche. Sposare le due teorie potrebbe aiutare i ricercatori delle teorie implicite dell'intelligenza a comprendere le conseguenze emotive dell'adozione di punti di vista diversi nei confronti del proprio QI e potrebbe dare, ai diversi ricercatori, delle informazioni maggiori sugli antecedenti delle diverse emozioni sperimentate all'università e sul rendimento accademico successivamente ottenuto.

Pertanto, lo scopo di tale studio è indagare la relazione tra le teorie implicite dell'intelligenza, emozioni positive e negative e rendimento accademico.

L'ipotesi di partenza dello studio si basa sul modello delle teorie implicite dell'intelligenza (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999) secondo cui gli studenti possono avere diverse "teorie" sulla natura dell'intelligenza. Alcuni di essi credono che l'intelligenza sia più una "entità" immutabile e fissa (una teoria entitaria) altri ritengono invece che l'intelligenza sia una qualità malleabile che può essere sviluppata (una teoria incrementale) (Smiley et al., 2016).

Sulla base della letteratura precedente, le principali ipotesi dello studio sono le seguenti:



- le teorie incrementali dell'intelligenza sono correlate positivamente alle emozioni accademiche positive e negativamente alle emozioni accademiche negative;
- le teorie incrementali dell'intelligenza sono positivamente associate al rendimento accademico;
- le emozioni positive incidono positivamente sul rendimento accademico, invece le emozioni negative incidono negativamente sul rendimento accademico.

### 3.3 Metodo

#### 3.3.1 Partecipanti

Il campione è composto da 63 studenti universitari, di età compresa tra 19 e 30 anni ( $M = 22.92$ ,  $SD = 2.3$ ), di cui 15 maschi e 48 femmine. Gli studenti provengono da varie regioni italiane, specialmente dal nord Italia (si veda Tabella 3.1). Sono stati reclutati tramite passaparola con l'aiuto dei principali social network (es. Instagram, Whatsapp, Facebook). Più precisamente si contano 32 studenti iscritti al corso triennale, 19 studenti iscritti al corso magistrale e 12 studenti iscritti alla magistrale a ciclo unico. Il campione considerato proviene dalle seguenti aree di studio: 2 studenti da Agraria e Medicina Veterinaria; 4 da Economia e Scienze Politiche; 7 da Ingegneria; 13 da Medicina e Chirurgia e Professioni Sanitarie; 16 da Psicologia; 4 da Scienze (es. fisica, matematica, chimica); 16 da Scienze umane, sociali e del patrimonio culturale (es. lettere, filosofia, sociologia); 1 da altro. In media gli studenti frequentano il secondo anno ( $SD = 1.52$ ).

Tabella 3.1 Frequenze assolute e relative per la variabile regione.

Regione	Frequenze	Percentuali
Campania	2	3.17%
Emilia-Romagna	1	1.59%

Friuli-Venezia-Giulia	20	31.75%
Lazio	1	1.59%
Liguria	5	7.93%
Lombardia	5	7.93%
Piemonte	1	1.59%
Sardegna	1	1.59%
Toscana	1	1.59%
Trentino-Alto-Adige	1	1.59%
Veneto	25	39.68%

---

### **3.3.2 Materiali**

#### **3.3.2.1 Questionario sulle convinzioni (De Beni et al., 2014)**

Le teorie dell'intelligenza sono state analizzate utilizzando la sottoscala omonima facente parte del "Questionario sulle convinzioni", che a sua volta è parte della batteria AMOS ("Abilità e Motivazione allo Studio") di De Beni et al. (2014). La scala si compone di 8 item ed esplora le teorie incrementali o entitarie dell'intelligenza (es. "Tu hai un certo grado di intelligenza e puoi fare ben poco per cambiarla"). Le risposte agli item variano su scala Likert da 1 "fortemente d'accordo" a 6 "fortemente contrario". Alle teorie entitarie fanno riferimento 4 item che vengono girati per ottenere il punteggio totale, dove a punteggi maggiori corrispondono teorie più incrementali.

La sottoscala ha buone proprietà psicometriche sia nella versione originale ( $\alpha = .88$ ; De Beni et al., 2014) che nel presente campione ( $\alpha = .93$ ).

#### **3.3.2.2 Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio (Mega et al., 2007)**

Le emozioni legate allo studio sono state rilevate con una scala di 20 item che misurano 10 emozioni positive (es. allegria, soddisfazione) e 10 emozioni negative (es. ansia, rabbia) sperimentate dallo studente quando studia. La frequenza con cui tali emozioni vengono sperimentate è valutata su scala Likert a 5 punti, da 1 (mai) a 5 (sempre). Lo strumento presenta buoni indici di affidabilità nello studio originale ( $\alpha = .87$  per le emozioni positive,  $\alpha = .90$  per quelle negative; Mega et al., 2007) accettabili anche nello studio presente ( $\alpha = .79$  per le emozioni positive,  $\alpha = .74$  per quelle negative).

### **3.3.3 Procedura**

Gli studenti hanno aderito alla raccolta dei dati in modo volontario, dando il proprio consenso alla ricerca e compilando una serie di strumenti individualmente.

I partecipanti sono stati informati relativamente allo scopo dello studio, alla durata del compito di 25 minuti ed alla possibilità di negare il loro consenso a partecipare; è stato inoltre assicurato che tutte le risposte rimarranno riservate. Il questionario è stato compilato in maniera autonoma e inviato immediatamente tramite la piattaforma Qualtrics.

## 4. RISULTATI

### 4.1 Analisi correlazionale

Per valutare le correlazioni tra teorie incrementali o entitarie dell'intelligenza, emozioni positive e negative e media dei voti accademici, sono state calcolate le correlazioni di Pearson tra tutte le variabili (Tabella 4.1). I risultati mostrano una correlazione significativa solamente tra i punteggi tra emozioni positive e media dei voti ( $r = -.40, p < .001$ ), mentre tutte le rimanenti correlazioni sono risultate non significative ( $p > .05$ ) e aventi un valore assoluto minore di .12.

Tabella 4.1 Correlazioni tra emozioni positive, emozioni negative, teorie dell'intelligenza e media.

	1.	2.	3.	4.
1. Emozioni positive	-			
2. Emozioni negative	.00	-		
3. Teorie dell'intelligenza	.12	-.04	-	
4. Media dei voti	.09	-.40***	.12	-

\*\*\*  $p < .001$

### 4.2 Analisi di regressione multipla

Prima di procedere con le analisi di regressione i punteggi di tutte le variabili considerate sono stati standardizzati in modo da poter garantire un confronto omogeneo e contemporaneo dell'effetto di tutte le variabili. In seguito, è stata svolta una regressione lineare multipla al fine di esaminare l'influenza di una o più variabili indipendenti cioè emozioni positive, emozioni negative, teorie incrementali dell'intelligenza sulla variabile dipendente (media esami).

Dalle analisi di regressione lineare multipla (Tabella 4.2) è emerso un effetto significativo con valore negativo delle emozioni negative ( $p < .01$ ) con coefficiente  $\beta = -.41$

sulla media dei voti. Tutte le altre variabili non sono risultate avere un effetto significativo sulla media.

Tabella 4.2 Risultati della regressione lineare con variabile dipendente media dei voti.

	$\beta$	Errore std.	$t$ value	$p$ value
Intercetta	.10	.13	.76	.45
Teorie dell'intelligenza	.06	.13	.42	.68
Emozioni positive	-.03	.14	-.24	.82
<b>Emozioni negative</b>	<b>-.41</b>	<b>.15</b>	<b>-2.79</b>	<b>.008**</b>

\*\*\* =  $p < .001$

I risultati della regressione confermano quanto emerso nelle correlazioni, ossia che l'unico effetto significativo è quello delle emozioni negative sulla media.

## 5. DISCUSSIONE

Rispetto all'ampia letteratura teorica ed empirica che si è concentrata separatamente sulle emozioni accademiche e sulle teorie implicite dell'intelligenza, esistono poche indagini empiriche che hanno cercato di mettere in relazione tali costrutti. La presente ricerca vuole aumentare la comprensione dei ricercatori rispetto alle relazioni tra emozioni accademiche, teorie implicite dell'intelligenza e risultati accademici.

Lo scopo di tale studio, basato sulla teoria del controllo valore delle emozioni (Pekrun et al, 2007) e sulla teoria delle teorie implicite dell'intelligenza (Dweck, 2011), è stato di esaminare se possa esistere un collegamento tra le emozioni positive e negative e il rendimento accademico, tra le emozioni positive e negative e le teorie implicite dell'intelligenza e tra teorie implicite dell'intelligenza e rendimento accademico.

I legami predittivi tra le emozioni, le teorie implicite dell'intelligenza e rendimento accademico vengono supportati solo in parte dai nostri risultati.

In primo luogo, i risultati del presente studio sembrano suggerire che solamente le emozioni negative degli studenti influenzano negativamente la media dei voti, vale a dire maggiori emozioni negative si associano a minori voti accademici. Questo risultato è in linea con gli studi precedenti (es. Ruthig et al., 2008), l'ipotesi della teoria dell'aspettativa di valore sulla motivazione e sull'apprendimento (Graham e Weiner, 1996; Weiner 1985) e della teoria di controllo del valore (Pekrun, 2006). Inoltre, tali risultati sono coerenti rispetto agli studi effettuati da Pekrun et al. (2002) i quali riferivano che alti livelli di emozioni negative, autoriferiti dagli studenti, minavano l'apprendimento e il successo accademico.

In secondo luogo, in riferimento alle emozioni positive non è stato riscontrato un contributo da parte delle emozioni positive sul rendimento accademico. Tale dato è contrastante rispetto alla letteratura precedentemente citata. Infatti, non è stato rilevato nessun legame positivo tra emozioni positive degli studenti e una visione incrementale dell'intelligenza e neanche tra emozioni positive e risultati accademici degli studenti. Questo risultato risulta

incoerente con i risultati degli studi sulle teorie implicite dell'intelligenza (Dupeyrat & Mariné, 2005; Kennet & Keefer, 2006). Una possibile spiegazione di questa discrepanza potrebbe risiedere nel ruolo che altri costrutti hanno nel mediare l'effetto delle emozioni positive sul rendimento accademico: come mostrano i risultati della ricerca di Mega et al (2014) l'influenza delle emozioni positive sul rendimento accademico potrebbe dipendere dall'interazione tra apprendimento autoregolato e motivazione, costrutti che mediano gli effetti delle emozioni sul rendimento scolastico. Pertanto, sembra che le emozioni positive non possano garantire il rendimento scolastico da sole, poiché sono fondamentali anche l'apprendimento autoregolato e la motivazione all'apprendimento per far sì che uno studente abbia successo.

Tali risultati dimostrano che il condizionamento delle emozioni sul rendimento accademico sia complesso e richieda ulteriori ricerche per ottenere una maggiore conoscenza di come le emozioni modellino il rendimento accademico degli studenti.

Tuttavia, lo studio presenta dei limiti. Una limitazione riguarda principalmente l'utilizzo di questionari *self-report* per valutare le emozioni positive e negative e le teorie implicite dell'intelligenza. Il *self-report* può essere soggetto a distorsioni di risposta e può non riflettere accuratamente i comportamenti reali degli studenti. Inoltre, potrebbe non essere la misura più affidabile in quanto alcune emozioni potrebbero essere fugaci o sfuggenti all'etichettatura verbale degli studenti. Tale limitazione dipende principalmente dalla difficoltà nel riuscire a catturare adeguatamente il significato e l'esperienza di un fenomeno psicologico come l'emozione, essendo molto dinamico e complesso e all'interno di un ambiente sociale che cambia costantemente in relazione agli attori, alle attività e ai risultati ottenuti.

## 6. CONCLUSIONI

In conclusione, i risultati hanno rilevato una sola relazione significativa tra le variabili analizzate ossia l'effetto delle emozioni negative sulla media ed invece, non è stata riscontrata nessuna relazione significativa tra teorie incrementali dell'intelligenza ed emozioni accademiche, teorie incrementali dell'intelligenza e rendimento accademico ed emozioni positive e rendimento accademico.

Rispetto alla letteratura riportata tali risultati sono principalmente discordanti con gli studi precedenti, ad esempio rispetto al legame riportato tra emozioni positive e rendimento accademico dall'esperimento di Pekrun et al. (2017) e Pekrun & Stephens (2009) o rispetto ai risultati dello studio di Blackwell et al, (2007) che documentavano l'influenza delle teorie implicite dell'intelligenza sui risultati accademici.

C'è quindi coerenza con la valutazione dei ricercatori precedenti secondo cui gli psicologi potrebbero non aver prestato sufficiente attenzione alle emozioni negative (Pekrun et al. 2002), e debba avvenire lo sviluppo di una migliore comprensione delle possibili conseguenze di vasta portata delle emozioni negative sulle esperienze educative degli studenti.

Inoltre, è bene sottolineare che saranno necessarie ulteriori indagini per riuscire a spiegare la mancanza di relazione tra gli altri costrutti analizzati.



## BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, W., Van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 150–161. doi:10.1037/a0030160
- \*Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and emotion, 22*, 1-32.
- \*Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child development, 78* (1), 246-263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- \*Blackwell, L. S., Trzesniewski, K., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development, 78*, 246-263.
- \*Boekaerts, M. (1993). Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction, 3*, 269-280.
- \*Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 29* (4), 371-388.
- \*Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in psychology, 6* (2), 159-176.
- \*Daniels, L., Stupnisky, R., Pekrun, R., Haynes, T., & Perry, R. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 948-963.
- Decerie, A. (2015). Links between positive academic emotions and academic achievement. *Austria BSE-Physics, 3*.

- \*Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30* (1), 43-59.
- \*Dweck, C. S. (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality and development. *Psychology Press*.
- \*Dweck, C. S. (2011). Self-theories. *Handbook of theories in social psychology*.
- \*Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2006). Finding "Meaning" in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. , 61(3), . <https://doi.org/>. *American Psychologist, 61* (3), 192–203. doi:10.1037/0003-066X.61.3.192
- \*Dweck, C., & Molden, D. (2005). Self-Theories: Their Impact on Motivation and Skills Acquisition. *Handbook of competence and motivation, New York: Guilford*, 122-140.
- \*Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95* (2), 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- \*Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *15*. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.006
- \*Ellis , H. C., & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. *Affect, cognition and social behaviour, Hogrefe, Lewiston, NY*, 25-43.
- \*Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychology, 56* (3), 218-226.
- \*Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement Emotions in Germany and China: A Cross-Cultural Validation of the Academic Emotions Questionnaire—Mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*, 302-309. doi:10.1177/0022022107300276

- \*Govaerts, S., & Gregoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8, 34-54.  
doi:10.1080/15305050701808649
- \*Govaerts, S., & Gregoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*, 8, 34-54.
- \*Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- \*Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52, 1122-1131.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2020). Undergraduates' affective-learning profiles: Their affectes on academic emotions and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 17. doi:10.26262/hjp.v17i2.7853
- \*Kennet, D., & Keefer, K. (2006). Impact of Learned Resourcefulness and Theories of Intelligence on Academic Achievement of University Students: An integrated approach. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26 (3), 441-457.
- King, R. B., & Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8 (1), 18-27.
- King, R., McInerney, D. M., & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The role of theories of intelligence on academic emotions. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 814-819.
- \*Levine, L. J., & Burgess, S. L. (1997). Beyond general arousal: Effects of specific emotions on memory. *Social cognition*, 15, 157-181.

- \*Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314. doi:10.1007/s10648-006-9028-x
- \*Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 1-3. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.004
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121-131. doi:10.1037/a0033546
- \*Ouano, J. A. (2011). Motivational antecedents of academic emotions in Filipino college students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20, 127-132.
- \*Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. *Emotion in education*, 18, 313-331. doi:10.1016/B978-012372545-5/50019-8
- \*Pekrun, R., & Stephens, E. (2009). Goals, emotions and emotion regulation: Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52 (6), 357-365.
- \*Pekrun. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18 (4), 315-341. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- \*Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41 (4), 359-376.
- \*Pekrun, R. (2011). Emotions as Drivers of Learning and Cognitive Development. *New Perspectives on Affect and Learning Technologies*, 3, 23-39.
- \*Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: A longitudinal model of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.

- \*Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge. doi:10.4324/9780203148211
- \*Pekrun, R., & Stephens, E. (2009). Goals, emotions and emotion regulation: Perspectives of control-value theory. *Human Development, 52*, 359-365. doi:10.1159/000242349
- \*Pekrun, R., Elliot, & Maier. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98* (3), 583–597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
- \*Pekrun, R., Elliot, A., & 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. doi:10.1037/a0013383
- \*Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist, 37*, 91-105. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- \*Perkun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.
- \*Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education, 73*(3), 441-457.
- \*Robinson, K. A., Ranellucci, J., Lee, Y. K., Wormington, S. V., Roseth, C. J., & Linnenbrink-Garcia, L. (2017). Affective profiles and academic success in a college science course. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 209-221.
- \*Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, R. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88* (3), 408–422. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663>

- \*Scherer, K. R. (2009). Emotion recognition from expressions in face, voice and body: The Multimodal Emotion Recognition Test (MERT). *Emotion, 9 (5)*, 691-704. doi:10.1037/a0017088
- \*Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist, 37 (2)*, 67-68. doi:10.1207/S15326985EP3702\_1
- \*Smiley, P. A., Buttitta, K. V., Chung, S. Y., Dubon, V. X., & Chang, L. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion, 40*, 878–894.
- \*Titz, W. (2001). Students' emotions in learning situations. *Waxmann Verlag*.
- \*Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education, 37(7)*, 811- 824.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83 (2)*, 329-340.
- Villavicencio, F. T. (2011). Critical Thinking, Negative Academic Emotions, and Achievement: A Mediation Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 20 (1)*, 118-126.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2012). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83 (2)*, 329–340. doi:10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Negative Emotions Moderate the Relationship Between Self-Efficacy and Achievement of Filipino Students. *Psychological studies, 58 (3)*, 225-232.