



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia Generale (DPG)**

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

**Tesi di laurea Triennale**

**Motivazioni ed emozioni scolastiche in alunni di scuola secondaria di secondo grado**

*School motivations and emotions in secondary school students*

*Relatore:*

**Prof.ssa Chiara Meneghetti**

*Correlatore*

**Dot. Tommaso Feraco**

*Laureando: Gabriele Sissa*

*Matricola: 1236811*

Anno Accademico 2021/2022

## INDICE

Introduzione.....	4
CAPITOLO 1	
LE ABILITÀ DI STUDIO.....	5
1 Il modello multicomponenziale.....	5
1.1 Autoregolazione.....	6
1.2 Emozioni nell'apprendimento.....	6
1.3 Motivazione.....	8
1.3.1 Teoria della motivazione intrinseca ed estrinseca.....	9
1.3.2 Convinzioni sull'intelligenza.....	10
1.3.3 Motivazione in ambito scolastico.....	11
1.3.4 La motivazione ad apprendere.....	12
1.3.5 Autoefficacia.....	13
1.3.6 Obiettivi di apprendimento.....	13
1.4 Strategicità.....	14
CAPITOLO 2	
EMOZIONI E MOTIVAZIONI NELLO STUDIO.....	16
2.1 Ruolo delle emozioni nell'apprendimento.....	16
2.2 Ruolo delle motivazioni nell'apprendimento.....	16
2.2.1 Teorie implicite dell'intelligenza.....	17
2.2.2 Autoefficacia.....	17
2.2.3 Achievement goal theory.....	17
2.3 Ruolo dell'apprendimento autoregolato nell'apprendimento.....	18
2.4 Relazione tra emozioni, motivazioni e apprendimento autoregolato.....	19

## CAPITOLO 3

LA RICERCA.....	21
3.1 Obiettivo.....	21
3.2 Ipotesi.....	21
3.3 Metodo.....	22
3.3.1 Partecipanti.....	22
3.3.2 Materiali.....	23
3.3.2.1 Misure utilizzate per l'analisi dei risultati.....	24
3.3.2.2 Misure non utilizzate per l'analisi dei risultati.....	25
3.3.3 Consenso informato.....	26
3.3.4 Procedura.....	26
3.3.5 Risultati.....	29
3.3.5.1 Medie e deviazioni standard delle misure considerate.....	29
3.3.5.2 Correlazioni tra le misure considerate.....	30
3.3.5.2.1 Correlazioni tra aspetti emotivi.....	31
3.3.5.2.2 Correlazioni tra aspetti motivazionali.....	32
3.3.5.2.3 Correlazioni tra aspetti motivazionali ed aspetti emotivi.....	32
3.3.5.2.4 Correlazioni tra aspetti emotivi, aspetti motivazionali e l'andamento scolastico.....	33
3.3.5.3 Le correlazioni in sintesi.....	33
CAPITOLO 4	
DISCUSSIONE.....	34
BIBLIOGRFIA.....	37

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi esamina la relazione tra aspetti motivazionali (secondo il modello metacognitivo multicomponenziale), le emozioni e i risultati accademici di studenti in classi prime e seconde in scuole secondarie di secondo grado.

Il primo capitolo presenta i fattori principali della ricerca, evidenziando il loro ruolo nell'apprendimento. Viene esposto nello specifico il modello metacognitivo multicomponenziale a partire dal concetto di autoregolazione, dando maggiore attenzione agli aspetti emotivi e motivazionali in ambito scolastico, introducendo i concetti di motivazione intrinseca ed estrinseca, visione entitaria e incrementale dell'intelligenza, autoefficacia, obiettivi di apprendimento e di strategicità.

Nel secondo capitolo viene affrontata un'analisi della letteratura esistente riguardo le relazioni tra i costrutti motivazionali ed emotivi nell'apprendimento, introducendo anche il concetto di apprendimento autoregolato, ponendo l'accento su come questi tre costrutti si influenzano tra loro.

Il terzo capitolo presenta la ricerca effettuata nel dettaglio svolta nel periodo tra febbraio e maggio 2022: si descrivono le misure somministrate agli studenti di tre scuole secondarie di secondo grado, il liceo "Enrico Fermi", il liceo "Isabella D'Este" e l'istituto tecnico tecnologico "Carlo D'Arco". In particolare vengono descritti il campione, la modalità di somministrazione dei test, i questionari utilizzati e la scheda di valutazione per gli insegnanti.

L'ultimo capitolo presenta un'analisi dei risultati ottenuti.

## CAPITOLO 1

### LE ABILITÀ DI STUDIO

Studiare è un'attività che tutti, almeno una volta nella propria vita, hanno svolto. Non tutti però riescono allo stesso modo nello studio e per comprendere le differenze individuali tra le diverse persone bisogna identificare, tra le altre cose, il grado di coinvolgimento, convinzioni e conoscenze procedurali che caratterizzano lo studio. Ma cosa significa studiare?

Se l'apprendimento viene definito come un cambiamento adattivo dovuto all'esperienza (De Hower et al., 2013), cerchiamo di dare una definizione di studio. Una definizione classica proviene da Anderson e colleghi (1979) secondo il quale “studiare è un particolare tipo di apprendimento intenzionale in cui è richiesto di leggere attentamente un testo (o ascoltare la lezione) al fine di comprendere e memorizzare le informazioni utili per eseguire una prova”. Dobbiamo dunque porre una differenziazione tra apprendimento e studio, in quanto quest'ultima attività ha delle particolarità (come intenzionalità ed autoregolazione): lo studente si regola in base ai propri tempi ed obiettivi, coinvolgendo diverse abilità cognitive (attenzione, lettura, comprensione e memoria) ed è proprio il legame tra queste caratteristiche abilità a spiegare i risultati accademici individuali (Cornoldi et al., 1991).

Partendo sin dai primi studi sui processi di memoria e comprensione del testo (Cornoldi, 1995), sono stati elaborati diversi modelli che tentano di descrivere lo studente competente e strategico nello studio. Recentemente, in seguito a studi effettuati su studenti di scuola secondaria e università (De Beni, Moè, Rizzato, 2003; Meneghetti, De Beni e Cornoldi 2007; Meneghetti e De Beni 2010) è stato elaborato il modello cognitivo multicomponenziale che approfondisce sulla relazione tra abilità di studio, conoscenze pregresse riguardo un certo argomento e abilità cognitive.

#### **1: Il modello multicomponenziale**

Il Modello multicomponenziale (Cornoldi et al., 2005) propone di spiegare la relazione tra i diversi

fattori e le componenti coinvolte nel processo di studio (Fig.1).

Il modello è composto sia da aspetti cognitivi che metacognitivi indagando come l'interazione tra questi diversi aspetti possa favorire (o in caso di errore di un errore nel processo, di sfavorire) il processo di apprendimento e di studio. Troviamo tre principali componenti del modello: autoregolazione, strategicità e convinzioni.

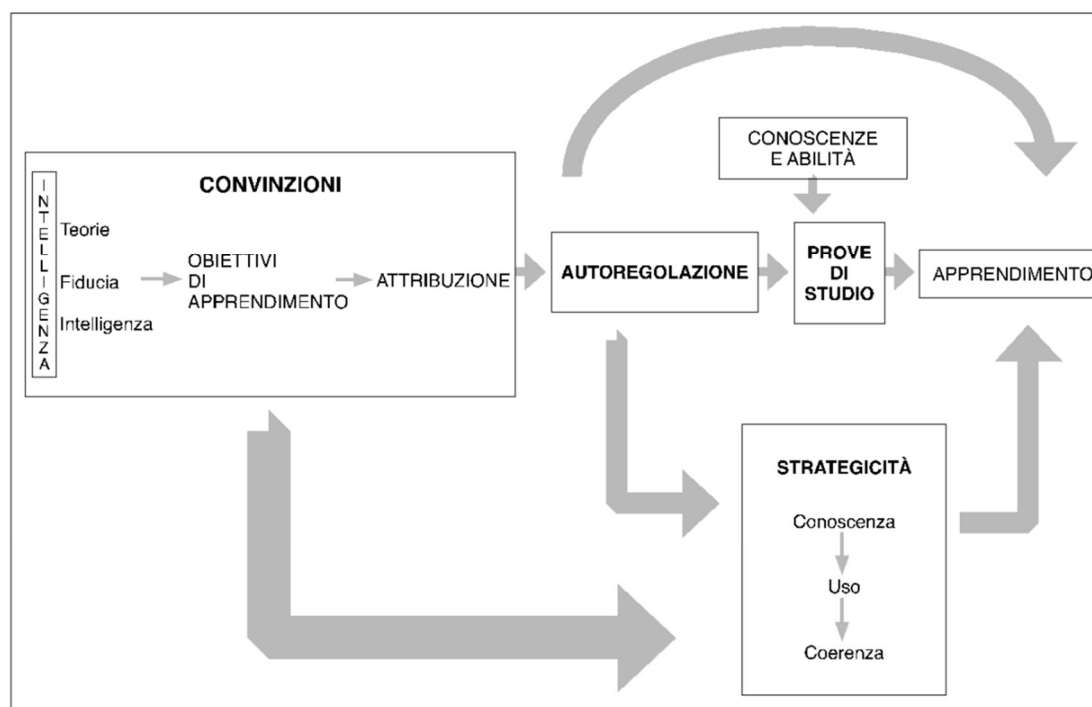


Fig. 1 Modello metacognitivo multicomponente dei fattori che incidono sullo studio.

### 1.1: Autoregolazione

Il processo di autoregolazione inizia quando lo studente si rappresenta il compito di apprendimento e lo rapporta alle proprie abilità (La Marca, 2015). L'alunno si pone così degli obiettivi che tenta di raggiungere tramite tattiche di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione dei risultati ottenuti; la condizione in cui ci si sente capaci di autoregolare il proprio processo di apprendimento costituisce un sicuro predittore di successo scolastico.

Inoltre, se l'alunno è in grado di riconoscere le variabili di un compito, risulta per lui più facile

rendersi conto delle difficoltà, identificando così conoscenze e capacità utili per determinare le corrette ed adeguate strategie di apprendimento. In breve, lo studente autoregolato è quello studente che riesce a lavorare applicando sia strategie cognitive (memorizzazione, elaborazione, organizzazione) che metacognitive (pianificazione e controllo dei processi mentali) (Zimmerman, 1989).

La capacità di autoregolazione si presenta anche quando l'alunno affronta e, riesce a restare concentrato e a non abbandonare il compito che si è prefissato anche quando trova questi compiti non piacevoli. (La Marca, 2012). Il processo di autoregolazione risulta essere influenzato da diversi fattori, come la percezione dell'immagine di sé, autostima, autoefficacia e attribuzioni causali (Trope et al., 2003).

## **1.2 Emozioni nell'apprendimento**

Schuman e Scherer (2014) definiscono le emozioni come un fenomeno multifattoriale per via della loro peculiarità di accorpate diverse componenti, come quelle psicologiche, fisiologiche, cognitive e motivazionali. Pekrun (2006) introduce un'ulteriore distinzione per le emozioni sulla base della loro valenza (se positiva o negativa) e della loro attivazione (definisce una condizione di alta o bassa attivazione sulla base dell'emozione esperita). Rispetto a tale distinzione egli identifica quattro gruppi di emozioni accademiche:

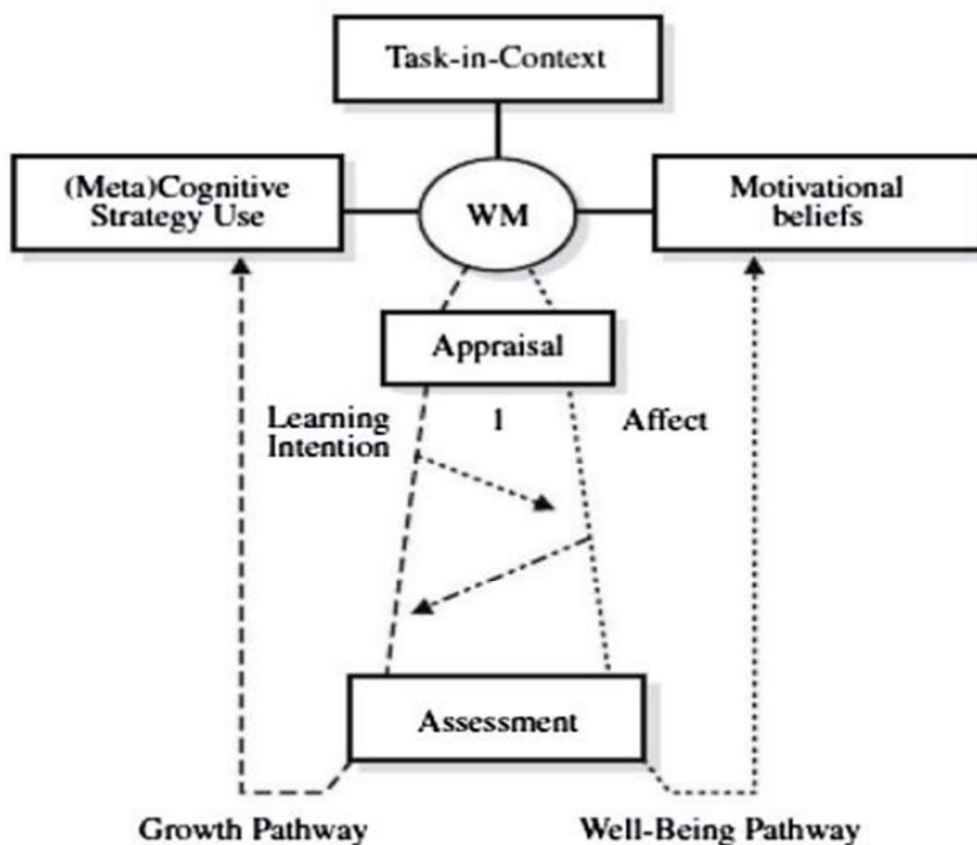
- Emozioni attivanti positive (come divertimento, orgoglio e speranza).
- Emozioni deattivanti positive (come sollievo e piacere dell'apprendimento).
- Emozioni attivanti negative (come ansia e rabbia).
- Emozioni deattivanti negative (come disperazione e noia).

Le esperienze emotive sono onnipresenti in ambito accademico e talvolta possono addirittura essere fattori critici dell'esperienza scolastica, arrivando a modulare diversi aspetti cognitivi sia in positivo che in negativo. L'influenza emotiva dovrebbe dunque essere tenuta ben in considerazione durante

il processo di apprendimento, in modo da massimizzare il coinvolgimento dello studente e permettergli di conseguenza di interiorizzare e mantenere a lungo i contenuti imparati (Shen et al., 2009). Sono infatti numerosi gli studi che hanno permesso di affermare con certezza che il coinvolgimento emotivo ha effetti su diverse componenti cognitive come attenzione (Vuilleumier et al., 2005), memorizzazione e apprendimento (Phelps, 2004), ragionamento (Jung et al., 2014) e problem-solving (Isen et al., 1987); tutti fattori critici dell'apprendimento. Pekrun (2006) ha elaborato la teoria del controllo-valore, per cui le emozioni di riuscita (definite come “*achievement emotions*”) sono definite come emozioni risultato di una un'attività accademica, dunque ciò che riguarda studio, verifiche, test e tempo passato in classe. In queste emozioni sono coinvolti processi affettivi, motivazionali, espressivi e fisiologici e le emozioni positive giocano un importante ruolo nel successo accademico dello studente e sono correlate positivamente a migliori risultati scolastici (Pekrun et al., 2009). Sulla base di quanto appena detto, Fredrickson (2001) ha ipotizzato il modello “*broaden and build*” (Fig. 2) secondo cui le emozioni positive aumentano la consapevolezza e incoraggiano pensieri e azioni positive, ampliando il bagaglio di risorse con cui affrontare le situazioni stressanti o minacciose (Villavicencio & Bernardo, 2012). Al contrario, le emozioni negative sembra che influenzino negativamente le capacità cognitive e l'apprendimento auto-regolativo (Pekrun et al., 2002). Gli studi effettuati in letteratura, ci permettono di affermare che le emozioni giocano un ruolo cruciale nei risultati accademici e sono dunque predittivi delle prestazioni degli studenti (Villavicencio & Berardo, 2012). Le emozioni, come possiamo notare dal modello (Figura 1), non erano inizialmente inserite nel modello multicomponentiale (nella Figura 1, di fatti, non sono presenti), ma sono state valutate solo successivamente e quindi inserite nel modello AMOS aggiornato (Mega, Ronconi & De Beni, 2014).

Fig. 2: Modello Broaden & Build (Friedrickson, 2001)





### 1.3 Motivazione

Il termine “motivazione”, nel linguaggio psicologico, assumeva in passato un valore di dubbiosità ed indeterminazione in quanto, solitamente, veniva attribuito a comportamenti eterogenei il cui obiettivo era la soddisfazione di pulsioni e bisogni primari (Boscolo, 1997). Oggi invece la motivazione appare come una grandezza vettoriale dotata di direzione (dove vado e cosa intendo proseguire), un modulo (cosa mi motiva, l’obiettivo) e un verso (decidere se affrontare o evitare la situazione). Una definizione di motivazione sarebbe dunque (considerando anche quella ad evitare) come una “configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad uno scopo”; spiegando dunque il motivo per cui una persona si comporta in un certo modo, la sua insistenza e le ragioni per cui mantiene

interesse nei confronti di tal comportamento (De Beni e Moè, 2000).

### **1.3.1 Teoria della motivazione intrinseca ed estrinseca**

Secondo Ryan e Deci (2000) la motivazione intrinseca subentra nel momento in cui svolgiamo un'azione solamente per la nostra felicità e soddisfazione, senza ricompense esterne. Alcuni fattori determinanti della motivazione intrinseca sono la sfida, la curiosità, la fantasia e il controllo i quali sono fondamentali nel mantenere alto il morale. Lepper et al. (2005) e Pérez-López et al. (2013) hanno dimostrato che la motivazione intrinseca è positivamente correlata a migliori risultati scolastici, più alta propensione a partecipare ad un maggior numero di attività scolastiche le quali portano a provare sensazioni positive come il divertimento, la sfida e l'unicità dell'esperienza, il tutto senza pressioni esterne o ricompense concrete. La motivazione intrinseca è inoltre capace di colorare la vita di positività e aiuta la cristallizzazione delle esperienze vissute per molto tempo. Al contrario, la motivazione estrinseca porta a vivere le attività esterne come una ricompensa (Ryan et al., 2000; Deci et al., 2016; Legault, 2020; Yardimci et al., 2017), un'ossessione (Tohidi et al., 2012) o una punizione (Tohidi et al., 2012). A riguardo, nella storia bibliografica sull'argomento, vediamo come le motivazioni interne sono correlate a positive performance scolastiche sul lungo periodo, a contrario invece delle motivazioni esterne (Vallerand, 1997; Deci & Ryan, 2002): ciò è dovuto al fatto che potrebbe esserci qualcosa di unico nel perseguire obiettivi personali, i quali, tuttavia, mitigano i tipici effetti negativi dati dall'intervento dell'autoregolazione. Secondo Tohidi e collaboratori (2012) la motivazione estrinseca andrebbe coltivata nelle prime fasi della vita dello studente, e andrebbe successivamente trasformata in motivazione intrinseca tramite un profondo processo di apprendimento. Se questa trasformazione non dovesse manifestarsi, c'è il rischio che le ricompense esterne diventino l'abitudine per lo studente e che quindi egli continui ad impegnarsi solo per i premi di ricompensa e non con l'obiettivo di migliorare le proprie conoscenze e percezione di sé. Nel momento in cui lo studente non riesce ad applicare motivazione né intrinseche che estrinseche, subentra *l'amotivation*. L'amotivation è una condizione in cui non esistono

motivazioni intrinseche e nemmeno estrinseche (Yardimci et al., 2017; Ryan et al., 2000); le quali, ognuna in modo peculiare, sono fondamentali durante il processo di apprendimento nelle diverse fasi della vita dello studente (Li et al., 2016).

L'apprendimento possiamo dunque dire essere un lungo e complesso procedimento, del quale la motivazione è protagonista (Li et al., 2016): per riuscire a superare le sfide che gli si porranno davanti, gli studenti devono riuscire a sviluppare un'autentica motivazione intrinseca, la quale porta ad una condizione di auto-motivazione.

### **1.3.2 Convinzioni sull'intelligenza**

Partendo dall'inglese *beliefs* (da “*to be*” = “essere”, congiunto a “*to leave*” = “lasciare”), le convinzioni presentano ciò verso cui riponiamo la nostra fiducia, sono fonti di motivazione e in parte rappresentano la direzione verso cui vorremmo indirizzare il nostro comportamento e orientare le nostre scelte. A riguardo, Dweck e colleghi (Dweck, Chiu & Hong, 1995; Dweck & Legget, 1988) hanno proposto un modello in cui le motivazioni interne degli studenti vanno a costituire un quadro motivazionale che guida le motivazioni dell'individuo in relazione ai suoi scopi e che crea, all'interno dell'individuo stesso, un insieme di significati soggettivi e individuali all'interno del quale vengono poi assegnate le attribuzioni personali. Questo modello identifica due diversi modi di percepire il proprio sé: gli entitari, i quali sono portati a pensare che “si nasca così” e ritengono, che i propri attributi personali siano fissati e imm modificabili nel corso della vita; e gli incrementali, secondo i quali “si diventi così” e considerano gli attributi personali come malleabili e modificabili nel tempo. Gli entitari sono preoccupati di dimostrare ciò che sono, il loro valore, cosa sanno fare e cercano di evitare persone o situazioni che possano mettere in luce i limiti delle loro capacità, vedendo la valutazione come una misura delle proprie abilità. Al contrario, gli incrementali sono rivolti ad imparare e migliorarsi, vivendo di conseguenza diversamente le situazioni quotidiane, dando un diverso valore alle loro valutazioni, dirette alla performance situazionale e non alla persona. Vissuti emotivi tipici degli entitari sono la paura dell'insuccesso e del giudizio, la noia conseguente alla

scelta di compiti facili con bassa probabilità di fallimento e giudizio negativo, abbandonando la situazione nel momento in cui la circostanza risulta essere nuova o difficile da affrontare. Per gli incrementali invece, un vissuto emotivo diffuso è la sensazione di sfida, in cui si mettono in gioco le proprie abilità al fine di migliorarle e arrivando ad ingegnarsi verso soluzioni nuove ed alternative quando ci si trova proiettati in una nuova situazione. Dalle ricerche (De Beni, Carretti, Moé & Pazzaglia, 2008) è stato riscontrato che una teoria entitaria rende gli studenti vulnerabili all'insuccesso scolastico per via di un meccanismo che induce paura di non farcela e di non riuscire ad affrontare la situazione, comportando anche parecchia ansia; al contrario, un incrementale reagisce all'insuccesso pensando di non essersi impegnato a sufficienza o di aver scelto strategie poco adatte al compito che doveva affrontare, mantenendo intatta la percezione che ha di sé mantenendo alte le aspettative di riuscita future.

Le convinzioni degli studenti riguardo le loro abilità nei confronti dello studio influenzano i loro risultati scolastici (Eccles & Wigfield, 2002). Queste convinzioni vengono operazionalizzate come parti del sé dal punto di vista accademico e di come esso viene percepito dallo studente stesso (Marsh, 1990).

### **1.3.3 Motivazione in ambito scolastico**

Per quel che riguarda la motivazione in ambito scolastico, essa viene considerata come lo stimolo che comporta un movimento, facendo riferimento ai “cosa” e ai “perché” gli studenti si comportano in un determinato modo. Secondo la sua definizione operativa (Ryan et al., 2000; Broussard et al., 2004; Ainley et al., 2011), la motivazione è una sensazione persuasiva che fornisce una condizione di arousal positiva la quale porta al compimento dell'attività interessata, indipendentemente dalla sua difficoltà e complessità. Individui dotati di auto-motivazione riescono a trovare un movente per compiere un obiettivo senza il bisogno di ricompense esterne, anche se l'obiettivo risulta essere particolarmente complicato (Ross et al., 2016). Al contrario, la motivazione negativa porta ad un comportamento motivato da aspettative e dai timori di fallimento nei confronti dell'obiettivo: la

paura è quindi un potente motivatore, in particolar modo quando riguarda il raggiungimento di scopi futuri e la nostra sopravvivenza (Li et al., 2016).

### **1.3.4 La motivazione ad apprendere**

Come detto in precedenza, le componenti motivazionali all'apprendimento possono suddividersi in elementi di tipo socio-cognitivo come obiettivi, aspettative, convinzioni, valori (Dweck, 1986, 2000) e in aspetti innati quali bisogno di competenza e affiliazione, autonomia (Deci & Ryan, 1985). Alla luce di quanto detto, esistono diverse teorie che tentano di spiegare la motivazione dello studente ad apprendere, e queste sono:

- Autoefficacia, la quale fa riferimento alla percezione soggettiva di riuscire ad affrontare o meno un compito e/o una situazione. Tale percezione va considerata precedente allo svolgimento del compito e comprende elementi come la valutazione del proprio livello di abilità, aspettative di riuscita e importanza attribuita alla situazione (Bandura, 1993, 2000).
- Obiettivi di apprendimento, i quali si distinguono in obiettivi di padronanza (quando lo scopo è quello di apprendere delle nozioni e competenze) oppure di prestazione (quando lo scopo è quello di dimostrare abilità già possedute). A questi obiettivi si affianca la teoria entitaria/incrementale riguardo le convinzioni a proposito della propria intelligenza proposta da Dweck e collaboratori (1988, 2000).
- Concetto di sé, il quale fa riferimento ad una visione complessiva delle proprie capacità, e si distingue dall'autoefficacia per la sua generalità (Covington, 1998). Generalmente, chi ha un positivo concetto di sé è più motivato e sviluppa approcci più positivi con cui affrontare situazioni ostili rispetto a chi possiede un concetto di sé più mesto.
- Motivazione al successo, secondo questa teoria esistono due diverse tendenze motivazionali di base alla speranza di successo, una che porta ad affrontare le situazioni con l'obiettivo di riuscire, mentre l'altra che porta alla paura del fallimento (ci si impegna per paura di fallire nel compito) (Atkinson, 1973).

Ci concentreremo ora sui costrutti di autoefficacia e di obiettivi di apprendimento.

### **1.3.5 Autoefficacia**

L'autoefficacia è un costrutto social-cognitivo introdotto da Bandura (1997), il quale tenta di misurare il grado di fiducia percepita dall'individuo nell'affrontare un certo tipo di compito o di situazione, e rappresenta un indicatore che fornisce informazioni riguardo la possibilità di riuscita in quel determinato compito: alti livelli di autoefficacia sono associati a buoni risultati accademici e buoni percorsi accademici (Newby-Fraser & Schlebusch, 1997; Richardson et al., 2012), minor rischio di abbandono scolastico e migliori capacità nell'affrontare ostacoli (Chemers, Hu & Garcia, 2001).

In seguito allo studio di Multon Brown e Lent (1991), possiamo notare una forte correlazione tra autoefficacia e performance in generale dello studente: ciò è dovuto al fatto che l'autoefficacia permette uno studio che è autoregolato, in cui dunque l'individuo impone individualmente gli obiettivi di apprendimento, di automonitoraggio, l'uso di strategie e di autovalutazione (Bandura, 2006).

### **1.3.6 Obiettivi di apprendimento**

Gli obiettivi di apprendimento sono un costrutto che nel corso degli anni è stato studiato ed analizzato da diversi autori (Ames & Ames, 1984; Nicholls & Dweck, 1979) e che dunque trova una definizione diversa a seconda del testo cui si fa riferimento. Nel modello metacognitivo multicomponenziale, vengono considerati come il motivo per cui uno studente si intraprende una situazione di apprendimento e il motivo per cui si comporta in un determinato modo anziché in un altro (Dweck & Leggett, 1988; Elliot et al., 2005). Uno studente entitativo sarà più propenso ad abbracciare obiettivi di prestazione: essi inducono la persona a studiare solo per riuscire nel compito, dimostrando ai soggetti esterni di essere bravo e capace. Uno studente incrementale sarà più tendente ad inseguire obiettivi di padronanza, per il cui scopo è quello di studiare per incrementare il proprio bagaglio di

conoscenze e abilità (Dweck & Leggett, 1988).

#### 1.4 Strategicità

Secondo Moé, Cornoldi e De Beni (2001), il costrutto di strategicità si delinea attraverso tre aspetti principali:

- Conoscenza metacognitiva, riguarda le strategie conosciute dallo studente e quanto le ritiene utili nei confronti dello studio.
- Controllo metacognitivo, uso effettivo delle strategie
- Coerenza strategica, riguarda l'equilibrio tra i giudizi di utilità delle strategie e il loro uso effettivo.

L'utilizzo di strategie funzionali all'autoregolazione (ovvero l'abilità di indirizzare le proprie facoltà cognitive verso un obiettivo identificato) è positivamente correlato al successo scolastico. Allo stesso modo, le convinzioni riguardo la propria intelligenza e la fiducia riguardo le proprie abilità aiutano a determinare sia i successi che gli insuccessi dello studente. Per prepararsi ad un compito, solitamente lo studente mette in atto attività supportate dall'insegnante come la lettura individuale, lo studio a casa, rispondere ai quesiti e partecipare alle lezioni in aula (Simpson & Nist, 2000). In modo da migliorare ulteriormente il successo scolastico, l'alunno può mettere in atto strategie funzionali al compito (Simpson & Nist, 2000), per esempio identificando le parti che ritengono più importanti, utilizzare strategie mnestiche, generare domande a cui rispondere finito lo studio (Broekkamp, 2007). Cornoldi e collaboratori (2005) identificano le strategie di studio come "Il percorso che il soggetto decide di seguire per effettuare un compito cognitivo". Per far sì che lo studio risulti efficace, lo studente deve essere in grado di regolare le proprie strategie di studio attraverso cinque fattori, secondo i quali, più lo studente è consapevole della loro importanza, migliori saranno i risultati da lui ottenuti, inoltre le strategie utilizzate devono essere messe coerentemente in relazione con il tipo di prova che andrà successivamente affrontata.

I cinque fattori sono:

- Sensibilità metacognitiva.
- Elaborazione personale.
- Organizzazione.
- Riflessione sulle strategie.
- Autovalutazione.

Dunlosky e colleghi (2013) ha indagato quali fossero le dieci strategie più utilizzate dagli studenti, evidenziando quelle correlate a migliori risultati scolastici. Le strategie considerate sono:

- 1) Elaborazione di informazioni.
- 2) Creare associazioni con conoscenze pregresse.
- 3) Fare riassunti.
- 4) Sottolineare in maniera efficace.
- 5) Utilizzare parole chiave.
- 6) Costruire immagini mentali sul contenuto che si sta studiando.
- 7) Rileggere.
- 8) Autoverificare le conoscenze acquisite.
- 9) Studio distribuito nel tempo.
- 10) Intervallare diverse materie di studio all'interno della medesima sessione di studio.

Dai risultati è emerso che le due strategie più fruttuose siano l'autoverifica e lo studio distribuito nel tempo. Resta comunque di fondamentale importanza che l'alunno conosca diverse strategie di studio e utilizzi quella più opportuna in relazione al compito che deve svolgere, alle sue caratteristiche personali e al tempo a disposizione.



## CAPITOLO 2

### EMOZIONI E MOTIVAZIONI NELLO STUDIO

Come visto nel capitolo precedente, sia il ruolo delle emozioni che delle motivazioni in ambito accademico, è stato spesso studiato e possiamo osservare una ricca produzione bibliografica a riguardo. Più raramente però, è stato analizzato il continuum tra i due costrutti ed è dunque interessante approfondire come emozioni, cognizione e motivazione agiscano contemporaneamente sulle performance individuali dell'alunno. Nel seguente capitolo ci concentreremo dunque sul ruolo delle emozioni e delle motivazioni nei processi di apprendimento, aprendo anche una parentesi sul ruolo dell'apprendimento autoregolato, fondamentale a fini teorici.

#### 2.1 Ruolo delle emozioni nell'apprendimento

Recenti studi considerano le emozioni come un costrutto multicomponentiale, il quale si compone di aspetti affettivi, cognitivi, psicologici e comportamentali (Pekrun et al., 2011; Scherer, 2009). Va evidenziata la teoria del controllo-valore di Pekrun (2006), secondo cui le *achievement emotions* sono considerate come emozioni direttamente connesse allo studio. Si distinguono due tipi di achievement emotions: *activity emotions* (relative alle attività in corso) e *outcome emotions* (relative agli esiti di queste attività). È risaputo che esperienze emotive positive giochino un importante ruolo nel successo accademico (Pekrun, Elliot & Maier, 2009): sensazioni di gioia, speranza e orgoglio sono positivamente correlate con il successo accademico, mentre emozioni di noia e ansia sono predittive di una negativa riuscita scolastica (Daniels et al., 2009). È dato dunque per assodato, che le *achievement emotions* abbiano forti effetti sulla performance dello studente, includendo così risorse cognitive, strategie di apprendimento, apprendimento autoregolato (*self-regulated learning*) e motivazione all'apprendimento.

#### 2.2 Ruolo delle motivazioni nell'apprendimento

Anche la motivazione, così come le emozioni, viene considerata come un costrutto

multicomponenziale e fortemente dinamico. Poniamo l'accento su tre diversi aspetti che vengono connessi da un punto di vista teorico (Efklides, 2011): teorie implicite dell'intelligenza, autoefficacia e achievement goal theory.

### **2.2.1 Teorie implicite dell'intelligenza**

Dweck (1999) nella sua teoria cognitivo-motivazionale identifica le teorie implicite degli studenti riguardo l'intelligenza: alcuni studenti sembrano a favore di una teoria incrementale dell'intelligenza (secondo cui, tramite impegno e dedizione, si può diventare intelligenti) e una teoria entitaria dell'intelligenza (secondo cui l'intelligenza è un aspetto statico dell'individuo). Coloro che considerano l'intelligenza come qualcosa che può cambiare nel tempo, utilizzano diverse strategie per controllare e regolare l'apprendimento. Al contrario, studenti/esse che considerano l'intelligenza come un costrutto statico, hanno più difficoltà ad utilizzare le giuste strategie di studio. Inoltre, diversi studi hanno dimostrato l'influenza delle teorie implicite sull'intelligenza nel successo accademico nel periodo universitario (Dupeyrat & Mariné, 2005).

### **2.2.2 Autoefficacia**

Con il termine di autoefficacia, ci riferiamo alle convinzioni degli studenti riguardo il proprio successo accademico (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Gli studenti provano sensazioni diverse rispetto loro stessi e sui loro risultati accademici, e tendono a scegliere strade diverse sulla base di cosa credono essere in grado di fare e di ottenere. Studenti/esse che credono di essere abili e credono in loro stessi, sono più motivati e maggiormente in grado di adattare le strategie di studio in modo funzionale, rispetto all'obiettivo inseguito.

### **2.2.3 Achievement goal theory**

Con achievement goal theory facciamo riferimento ad uno dei campi più studiati della motivazione nell'ambito della psicopedagogia. Gli obiettivi di riuscita (*achievement goals*) fanno riferimento agli

scopi che gli studenti si prefiggono nel momento in cui decidono di intraprendere un determinato comportamento. Studi del passato hanno identificato due tipi di obiettivi di riuscita: obiettivi di padronanza (*mastery*, il cui scopo è di sviluppare competenze) e obiettivi di prestazione (*performance*, il cui scopo è quello di dimostrare le competenze) (Dweck & Leggett, 1988). Studi più recenti hanno introdotto anche la dimensione di approccio (*approach*) e quella di evitamento (*avoidance*) in modo da identificare quattro diversi obiettivi di riuscita: *mastery-approach*, *performance-approach*, *mastery-avoidance* e *performance-avoidance*. La motivazione all'approccio è associata a migliori risultati accademici, mentre la motivazione all'evitamento è associata a peggiori risultati accademici. Gli studenti con uno stile *mastery-approach* si concentrano maggiormente sul miglioramento delle competenze richieste per portare a termine un determinato compito e considerano l'intelligenza come un costrutto malleabile. Gli studenti con uno stile *performance-approach* vogliono dimostrare la loro superiorità rispetto agli altri, mostrando al pubblico le loro abilità e tendono a considerare l'intelligenza come un costrutto imm modificabile nel tempo (Conley, 2012, Muis & Edward, 2009).

### **2.3 Ruolo dell'apprendimento autoregolato nell'apprendimento**

L'apprendimento autoregolato fa riferimento a un costrutto multidimensionale che enfatizza il ruolo attivo dell'alunno, durante la fase di studio (Abar & Loken, 2010; Efklides, 2011; Zimmerman, 2008). Esistono diversi modelli su questo costrutto e tutti condividono l'idea che gli studenti autoregolati costruiscono le conoscenze in modo attivo, utilizzando le corrette strategie cognitive e metacognitive, in modo da regolare il loro apprendimento (Zimmerman, 2000).

Lo studente autoregolato viene identificato come uno studente che è attento non solo a ciò che gli viene chiesto durante il test, ma anche ai suoi bisogni personali, tenendo sempre in considerazione i suoi obiettivi. Di fatti, lo studente autoregolato considera lo studio come un processo controllabile: è in grado di organizzare, controllare e valutare il suo apprendimento (Ley & Young, 1998). L'apprendimento autoregolato assume così un ruolo attivo e in continua costruzione, nel processo di

apprendimento.

#### **2.4 Relazione tra emozioni, motivazioni e apprendimento autoregolato**

Mega, Ronconi e De Beni (2014) hanno proposto un modello empirico che mette in relazione emozioni, apprendimento autoregolato e la motivazione a raggiungere successi accademici, in relazione ad una buona riuscita scolastica. In accordo con la teoria del controllo-valore (Pekrun et al., 2009), le emozioni degli studenti influenzano l'apprendimento autoregolato e le motivazioni, le quali, a loro volta, influenzano i traguardi accademici. Questa prospettiva teorica ci suggerisce che l'apprendimento autoregolato e le motivazioni mediano gli effetti delle emozioni sul rendimento scolastico.

È stato dunque eseguito uno studio su 5805 studenti universitari dell'Università di Padova. In questo studio si è cercato di evidenziare in che modo emozioni, motivazioni e apprendimento autoregolato influiscano tra loro nei confronti del successo accademico. In accordo con la teoria del controllo-valore (Pekrun, 2006) è emerso che le emozioni dello studente influenzano sia l'apprendimento autoregolato che la motivazione, le quali hanno conseguenze dirette sull'apprendimento degli studenti. I collegamenti tra queste componenti sono stati verificati dallo studio sopracitato e ne vediamo dunque ora i risultati.

In primis, lo studio ha dimostrato che le emozioni influenzano diversi aspetti dell'apprendimento autoregolato: in particolare le emozioni positive sono risultate essere positivamente correlate all'organizzazione e alla capacità di sintesi dei materiali di studio; inoltre hanno effetti positivi sull'autovalutazione nei compiti di apprendimento, sulla preparazione strategica agli esami e sui compiti metacognitivi.

Successivamente, i risultati dimostrano che le emozioni esperite dallo studente hanno influenze su diversi aspetti della motivazione ad apprendere: le emozioni positive rinforzano le credenze nei confronti delle teorie incrementali dell'intelligenza e sulla confidenza sulle proprie capacità. Hanno inoltre effetti positivi sulla percezione di sé come capaci in ambito accademico e nel raggiungimento

degli obiettivi prefissati. Peraltro, le emozioni positive hanno un importante ruolo sull'apprendimento autoregolato e sulle motivazioni, addirittura maggiore rispetto alle emozioni negative. Questi risultati evidenziano l'importanza delle emozioni positive nei diversi compiti di apprendimento, dimostrando dunque che le emozioni positive giocano un ruolo cruciale nell'esperienza accademica. Inoltre, la motivazione ad impegnarsi durante lo studio è risultata essere predittiva di un buon successo scolastico: questo dato è in linea con i risultati ottenuti dalle ricerche sulle teorie implicite sull'intelligenza e l'autoefficacia. In linea con quanto detto, altri studi sugli obiettivi di riuscita (*achievement goals*), mostrano che gli effetti di questi obiettivi sul successo accademico sono influenzati dalle emozioni (Daniels et al., 2009; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Risultati interessanti emergono dalla presenza sia di apprendimento autoregolato che di motivazione nel modello preso in considerazione. Gli effetti della motivazione sui risultati accademici sono doppi rispetto all'apprendimento autoregolato: ciò denota che diversi aspetti della motivazione promuovono i risultati scolastici.

Infine, i risultati mostrano che l'influenza delle emozioni nel successo accademico dipende dalla loro interazione con l'apprendimento autoregolato e la motivazione. L'apprendimento autoregolato e motivazione mediano gli effetti delle emozioni nei confronti del successo accademico: le emozioni positive influenzano in modo positivo i risultati scolastici, quando sono sostenute da apprendimento autoregolato e motivazione. Nonostante ciò, le emozioni positive non sono sufficienti per garantire il successo accademico, dunque apprendimento autoregolato e motivazione sono necessari.

## **CAPITOLO 3**

### **LA RICERCA**

#### **3.1 Obiettivo**

L'obiettivo della ricerca consiste nel valutare in che modo gli aspetti motivazionali ed emotivi nei confronti dello studio possano influenzare il rendimento scolastico in studenti/sse frequentanti i primi due anni di scuole secondarie di secondo grado.

Per quanto riguarda gli aspetti motivazionali, esamineremo componenti quali la fiducia nelle proprie capacità nel perseverare e portare a termine un compito, autoefficacia e le teorie entitarie/incrementali sull'intelligenza.

Per quanto invece riguarda gli aspetti emotivi ci focalizziamo sulle emozioni esperite dallo studente in tre diversi momenti del processo di studio: emozioni che si provano in classe mentre si sta imparando, emozioni che si provano durante una fase di verifica delle conoscenze (sia questa verifica scritta o orale), emozioni che si provano quando si deve studiare a casa.

Il presente studio fa parte di un più ampio progetto, l'AMOS 8-16 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin & Meneghetti, in preparazione), il cui obiettivo è indagare come determinate componenti cognitive e attitudinali possano impattare il rendimento scolastico e la percezione individuale dell'ambiente scolastico, in studenti dagli 8 ai 16 anni.

#### **3.2 Ipotesi**

Nei due capitoli precedenti sono state presentate varie teorie sugli aspetti motivazionali ed emotivi nei confronti dello studio e della scuola, sottolineando quali sono i fattori predittivi del successo accademico. La mia ricerca propone tre diverse ipotesi da verificare:

1. In primis l'esistenza di una diretta relazione tra le componenti motivazionali (fiducia, teorie dell'intelligenza e percezione di autoefficacia) e il successo accademico. Dunque, gli/le studenti/sse fiduciosi nelle proprie capacità, che hanno una visione incrementale della propria

intelligenza e con maggiore percezione di autoefficacia, si ipotizzano ottenere risultati scolastici migliori.

2. La seconda ipotesi di questo studio è che vi sia anche una relazione tra le componenti emotive esperite dallo/a studente/ssa e il successo accademico: ipotizziamo cioè che gli studenti che provano emozioni positive nei confronti dello studio ottengano anche migliori risultati accademici e, al contempo, ipotizziamo che gli/le studenti/sse che esperiscono emozioni negative nei confronti dello studio ottengano anche peggiori risultati accademici.
3. La terza ipotesi riguarda la relazione tra gli aspetti emotivi e quelli motivazionali. In questo caso ci si aspetta che studenti/esse che provano maggiori esperienze positive risultino anche più motivati accademicamente. Al contempo, studenti che provano maggiori emozioni negative, ci si aspetta che siano meno motivati dal punto di vista accademico.

### **3.3 Metodo**

#### **3.3.1 Partecipanti**

Alla ricerca hanno partecipato 106 studenti/esse (58 femmine, età media = 14.49, DS = 0.75) facenti parte di tre scuole secondarie di secondo grado, all'interno del comune di Mantova. Di questi studenti, 77 frequentano la classe prima, mentre 29 la classe seconda (si veda la Tab. 3.1 per maggiori informazioni). I dati sono stati raccolti in prima persona dal sottoscritto. Gli alunni che hanno partecipato, appartengono alle seguenti scuole:

- 55 alunni/e del liceo scientifico scienze applicate “Enrico Fermi” (dati raccolti a computer tramite “Qualtrics”).
- 34 alunni/e del liceo delle scienze umane “Isabella d’Este” (dati raccolti in maniera cartacea).
- 17 alunni/e dell’istituto tecnico tecnologico “Carlo d’Arco” (dati raccolti in maniera cartacea).

A questi dati aggiungiamo che, in seguito alle schede di valutazione degli insegnanti (vedere

paragrafo “descrizione dei materiali”), individuiamo 4 studenti/esse certificati con DSA (tutti e 4 con dislessia), 101 alunni/e parlano la lingua italiana come prima lingua anche a casa, mentre 5 alunni/e utilizzano, a casa, primariamente una lingua diversa dall’italiano. Infine, gli insegnanti riportano, per quanto riguarda il livello di apprendimento degli studenti, che 23 alunni/e hanno acquisito le abilità richieste, 43 hanno un adeguato livello di preparazione, 29 hanno un livello quasi sufficiente di preparazione, mentre 11 alunni hanno una preparazione lacunosa.

<b>Età</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>	<b>Totale</b>
14	33	44	77
15	15	14	29
<b>Totale</b>	48	58	<b>106</b>

*Tab 3.1: partecipanti della ricerca*

### **3.3.2 Materiali**

L’AMOS 8-16 è una batteria che si propone di valutare le abilità e le motivazioni allo studio (De Beni et al., 2003; De Beni et al., 2014) ed è frutto di un riadattamento della batteria AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2005) basata sul modello multicomponenziale presentato nel capitolo 1 (Fig 3.1). La batteria di test ha delle caratteristiche e scopi che brevemente sintetizzo:

- Gli strumenti valutano in modo ecologico i diversi aspetti coinvolti nel processo di studio. Ci si focalizza principalmente sulle componenti metacognitive relative all’approccio individuale allo studio, sull’uso delle strategie di studio, l’utilizzo delle proprie convinzioni relative all’intelligenza e fiducia nella propria intelligenza.
- Vi è un equilibrio tra questionari autovalutativi/autoperceettivi e prove di studio vere e proprie.
- Gli strumenti restano i medesimi per tutte le classi (cambiano solo i testi nelle prove di studio), in modo da garantire anche una valutazione di tipo longitudinale.



- I singoli strumenti della batteria sono autonomi, dunque possono essere somministrati separatamente a seconda di tempo e necessità. Chiaramente, la somministrazione dell'intera batteria aiuta a definire un profilo più completo sullo studente.
- Sono possibili delle valutazioni a cura del docente (preferibilmente il coordinatore di classe) sui risultati accademici dello studente, da affiancare ai risultati nelle prove di studio.

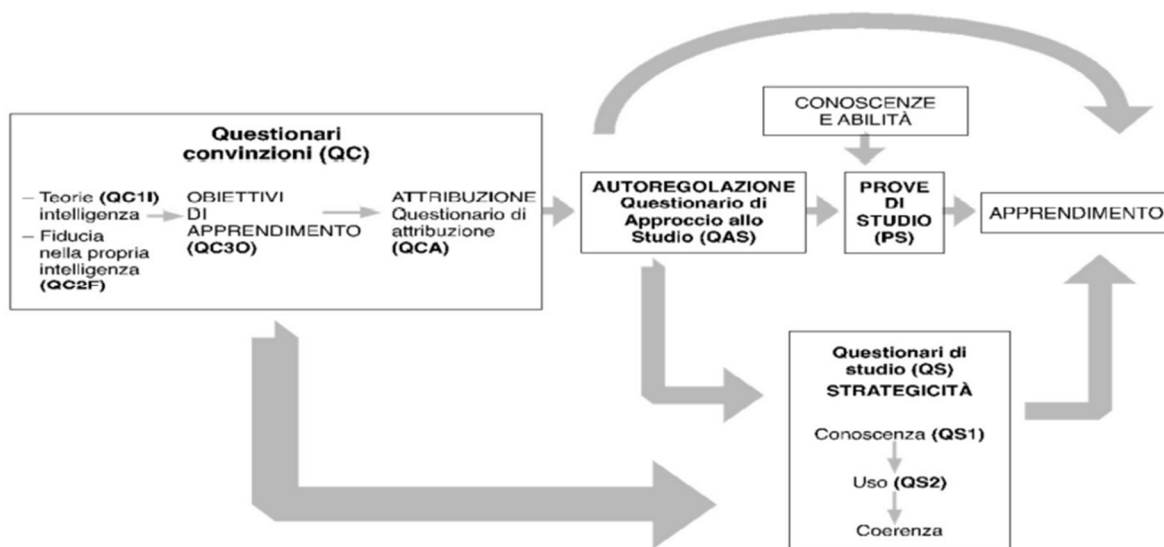


Fig 3.1: Strumenti AMOS 8-15 per la valutazione delle componenti cognitive e metacognitive implicate nello studio (Cornoldi et al., 2005).

### 3.3.2.1 Misure utilizzate per l'analisi dei risultati

#### *Questionario sulle convinzioni (QC)*

Il questionario è composto da due diverse scale: la prima è sulle convinzioni relative alle credenze motivazionali (QC1I) e vi troviamo 25 affermazioni riferite a teorie sull'intelligenza (4 per l'intelligenza incrementale e 4 per l'intelligenza statica) (es: "Intelligenti si diventa"), fiducia nelle proprie abilità (4 item) (es: "Ho fiducia nella mia capacità di imparare"), autoefficacia (4 item) (es: "Riesco bene nello studio") e obiettivi di apprendimento (9 item, divisi in 3 diverse categorie di 3 item ciascuno: obiettivi di apprendimento, obiettivi di evitamento ed obiettivi di padronanza) (es: "Per me è importante imparare cose nuove anche se non mi servono per prendere bei voti"). Viene chiesto di esprimere il grado di accordo con l'affermazione proposta su una scala Likert a 4 punti (1

= Non sono d'accordo; 4 = Molto d'accordo). Il punteggio ad ogni scala viene calcolato come la somma delle risposte ai singoli item.

La seconda scala è quella di attribuzione (QCA). Siccome questa scala non è stata valutata ai fini della ricerca, per una migliore spiegazione del suddetto questionario, vedere il paragrafo “Misure non utilizzate per l'analisi dei dati”.

### *Questionario sulle emozioni*

Lo strumento valuta le emozioni scolastiche ed è strutturato in tre parti, ciascuna composta da una lista di 14 item, 7 affermazioni di emozioni positive (es: “Mi sento orgoglioso/a”) e 7 di emozioni negative (es: “Mi sento preoccupato/a”). La prima parte indaga come l'alunno/a si sente in classe mentre impara, la seconda indaga come si sente a scuola mentre svolge un compito di verifica o un'interrogazione, mentre la terza indaga come l'alunno/a si sente quando a casa deve svolgere compiti o studiare per conto proprio. Per le risposte viene utilizzata una scala Likert a 4 punti (1 = Per nulla; 4 = Molto). Il punteggio ad ogni scala viene calcolato come la somma delle risposte ai singoli item.

### *Scheda valutazione insegnanti*

Nella scheda vengono inseriti il codice attribuito all'alunno/a (il medesimo utilizzato per tutti gli altri questionari), il sesso, se è presente una certificazione (e nel caso che tipo di certificazione; es: BES, DSA, legge 104), se la lingua parlata prevalentemente dall'alunno/a è straniera e si chiede inoltre un giudizio sul rendimento scolastico su una scala Likert a 4 punti (1 = Lacunoso, 4 = Abilità acquisita). È infine presente un'ultima colonna, “osservazioni” in cui l'insegnante è libero di inserire eventuali informazioni riguardo l'alunno/a, quali possono essere eventuali problemi o situazioni da evidenziare. È importante che questa scheda venga compilata da un docente molto presente in classe, come potrebbe essere il coordinatore (il quale ha accesso alle valutazioni in tutte le materie degli alunni ed è molto partecipe nell'ecosistema classe) oppure un docente con un alto monte orario con

la classe (es: professore/ssa di lettere o di matematica).

### **3.3.2.2 Misure non utilizzate per l'analisi dei risultati**

Oltre ai questionari sopracitati, all'interno della batteria AMOS 8-16 sono presenti altri questionari e prove di studio che sono stati utilizzati per la ricerca, ma che non analizzerò ai fini del mio elaborato. Essi sono:

- *Il questionario di attribuzione (QCA)*, appartiene alla seconda scala di del questionario sulle convinzioni. È composta da 12 item, 6 dei quali sono affermazioni relative a situazioni di successo scolastico, mentre le altre 6 di insuccesso scolastico e la loro possibile attribuzione.
- *Questionario Approccio allo Studio (QAS)*: esso misura sei aspetti relativi a motivazione, organizzazione personale del lavoro, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione, atteggiamento verso la scuola.
- *Questionario sulle Strategie*: il questionario si divide in due parti. La prima va ad esaminare l'utilità delle strategie di studio (utilità strategica, QS1). La seconda riguarda l'uso delle strategie di studio (uso strategico, QS2).
- *Questionario sulle Qualità Personali*: è composto da tre questionari che indagano caratteristiche personali: curiosità, grinta e adattabilità.
- *Prove di studio "Foresta pluviale e precipitazioni"* (prova A) e *"Latte e civiltà"* (prova B): le prove consistono di un testo che l'alunno/a deve studiare in autonomia in classe, e successivamente delle domande a cui lo studente deve rispondere relative all'argomento studiato (le domande sono di tre tipi: scelta di quattro argomenti principali, quindici vero/falso, sette brevi domande aperte).

### **3.3.3 Consenso informato**

La ricerca è stata approvata dal Comitato etico per la ricerca dell'Università di Padova. Nel modulo informativo per chi fa le veci dell'alunno/a sono stati esibiti gli obiettivi, gli strumenti e l'organizzazione della ricerca, sottolineando la possibilità di poter ritirare l'alunno/a in qualunque

momento.

Viene infine richiesto, ad entrambi i genitori (o legale rappresentante) di firmare il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati degli alunni, nel rispetto della privacy.

### **3.3.4 Procedura**

Innanzitutto, con una mail di presentazione del progetto sono stati contattati i dirigenti scolastici degli istituti superiori presi in considerazione per lo studio, e successivamente, in seguito ad una loro gentile risposta, sono stati fissati degli appuntamenti in modo da chiarire eventuali dubbi ed essere il più trasparente possibile con i dirigenti. Gli incontri si sono svolti tra febbraio e marzo 2022 con il dirigente di liceo delle scienze umane e istituto tecnico tecnologico (poiché sono sotto il medesimo istituto comprensivo, condividono un unico preside), mentre nel periodo tra aprile e maggio 2022 con l'insegnante referente del liceo scientifico. In questi incontri sono stati spiegati gli obiettivi della ricerca, gli strumenti che sarebbero stati utilizzati e l'organizzazione temporale degli incontri, riscontrando un grande entusiasmo da parte di tutti i coinvolti nella fase organizzativa. A febbraio 2022 è stato consegnato il modulo informativo e il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati.

In seguito è cominciato il percorso con le classi di febbraio-marzo 2022: la ricerca si è svolta in due incontri con ciascuna classe, in cui il sottoscritto ha incontrato gli/le alunni/e in presenza dell'insegnante. Il primo giorno con le rispettive classi, mi sono presentato agli studenti ripetendo velocemente ciò che era scritto nella lettera di presentazione del progetto. Cercando di costruire un clima sereno all'interno delle varie classi, è stato ribadito e spesso sottolineato, che le loro prove non sarebbero state valutate e che l'insegnante non avrebbe avuto in alcun modo accesso ai dati del singolo studente, e che in qualunque momento nel caso qualcosa non fosse chiaro, alzando la mano sarei subito andato da loro per fornire delucidazioni. I due incontri sono stati di circa un'ora e quaranta minuti cadauno, in forma cartacea, strutturati come segue.

Primo incontro:

- Questionario di approccio allo studio (QAS). 10 minuti circa.

- Prima prova di studio. L'ordine era bilanciato nelle classi (alternare cioè la somministrazione della prima prova di studio). Questa è la parte un più consistente della sperimentazione da un punto di vista temporale, poiché i ragazzi/e dovevano studiare il testo per 30 minuti, potendo utilizzare qualunque tecnica mnestica volessero (per esempio sottolineature di parti salienti o l'uso dell'evidenziatore).
- Questionario di utilità delle strategie di studio (QS1). 10 minuti circa.
- Prova di ricordo del testo studiato precedentemente. Anche questa parte è una delle più corpose della ricerca poiché vengono lasciati ai ragazzi/e ancora 30 minuti di tempo per rispondere alle domande sopracitate.
- Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2). 10 minuti circa.

Secondo incontro:

- Questionario sulle emozioni. 10 minuti circa.
- Seconda prova di studio (a seconda dell'aver somministrato nel primo incontro la Prova A o B). Gli alunni hanno sempre avuto 30 minuti a disposizione per studiare il testo proposto con l'uso di strategie che più preferivano.
- Questionario sulle convinzioni (QC1I, QC2F, QC3O). 10 minuti circa.
- Prova di ricordo del testo studiato precedentemente. Anch'essa in 30 minuti, si è svolta in maniera analoga a quella precedente.
- Questionario sulle attribuzioni (QCA). 10 minuti circa.
- Questionario sulle qualità personali. 10 minuti circa.

Siccome il campione era composto da ragazzi appartenenti alla fascia d'età più alta della batteria, spesso i 10 minuti dei questionari sono stati più che abbondanti, ed è stato utilizzato il tempo rimanente per far riposare gli alunni, senza disturbare i compagni che stavano ancora finendo.

Con le classi di aprile/maggio 2022 la somministrazione è stata eseguita in tre incontri con ciascuna classe per motivi di disponibilità degli insegnanti. I tre incontri sono stati di circa 70 minuti cadauno,

in forma informatizzata tramite il programma Qualtrics, strutturati come segue.

Primo incontro:

- Prima prova di studio. L'ordine anche qui rimane bilanciato tra le diverse classi. A disposizione gli studenti hanno sempre 30 minuti.
- Questionario di approccio allo studio (QAS). 10 minuti circa.
- Prova di ricordo del testo studiato precedentemente. Il tempo a disposizione è di 30 minuti.

Secondo incontro:

- Prova di studio. Il tempo a disposizione è di 30 minuti.
- Questionario sulle convinzioni (QC1I, QC2F, QC30). 10 minuti circa.
- Prova di ricordo del testo studiato precedentemente. Il tempo a disposizione è stato di 30 minuti.

Terzo incontro:

- Questionario emozioni. 10 minuti circa.
- Questionario sulle utilità delle strategie di studio (QS1). 10 minuti circa.
- Questionario attribuzioni (QCA). 10 minuti circa.
- Questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2). 10 minuti circa.
- Questionario sulle qualità personali. 10 minuti circa.

### 3.3.5 Risultati

#### 3.3.5.1 Medie e deviazioni standard delle misure considerate

A scopo descrittivo sono state calcolate le medie e le deviazioni standard delle variabili considerate (Tab. 3.1)

	Media	DS (deviazione standard)
1. Emozioni negative in	2.03	0.63

classe		
2. Emozioni positive in classe	2.51	0.59
3. Emozioni negative durante i test	2.47	0.49
4. Emozioni positive durante i test	1.93	0.55
5. Emozioni negative a casa	1.85	0.45
6. Emozioni positive a casa	1.94	0.58
7. Teoria statica	1.75	0.52
8. Teoria incrementale	3.28	0.47
9. Fiducia	2.58	0.58
10. Autoefficacia	2.74	0.61
11. Obiettivi di approccio	2.15	0.61
12. Obiettivi di evitamento	2.64	0.57
13. Obiettivi di padronanza	2.72	0.53
14. Andamento	2.74	0.92

*Tab 3: Statistiche descrittive delle misure considerate*

### 3.3.5.2 Correlazioni tra le misure considerate

Nella Tab 3.2 sono riportate le correlazioni di Pearson tra le variabili.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.Emozioni in classe negative													
2.Emozioni in classe positive	-.14												
3.Emozioni nei test negative	.65***	-.15											
4.Emozioni nei test positive	-.17	.50***	-.22*										
5.Emozioni a casa negative	.44***	.06	.40***	-.04									
6.Emozioni a casa positive	-.02	.47***	.04	.47***	-.07								
7.Teorie statiche dell'intelligenza	.02	-.12	.11	.03	.01	-.07							
8.Teorie incrementalmente dell'intelligenza	-.07	.17	-.11	.19	-.02	.13	-.32***						
9.Fiducia	-.44***	.24*	-.48***	.42***	-.26**	.22*	-.01	.18					
10.Autoefficacia	-.40***	.30**	-.47***	.42***	-.26**	.13	.02	.31**	.66***				
11.Obiettivi di approccio	.17	-.11	.28**	0	-.04	.01	.34***	-.13	-.22*	-.24*			
12.Obiettivi di evitamento	.04	-.21*	.12	-.15	.04	-.24*	.25*	.04	-.14	-.09	.35***		
13.Obiettivi di padronanza	-.19*	.42***	-.26**	.36***	.19	.14	-.04	.31**	.39***	.48***	-.12	0	
14.Andamento	-.07	.06	-.19	.20*	-.01	.09	-.10	.11	.25*	.18	-.08	-.19	.07

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

Tab 3.2: Correlazioni di Pearson tra le variabili studiate



### **3.3.5.2.1 Correlazione tra aspetti emotivi**

Per quanto riguarda la correlazione degli aspetti analizzati nel questionario sulle emozioni, vediamo come le emozioni negative esperite in classe, correlano significativamente con le emozioni negative provate durante i test ( $r = .65$ ) e le emozioni negative mentre si svolgono i compiti a casa ( $r = .44$ ). Per quel che invece riguarda le emozioni positive esperite in classe, troviamo delle forti correlazioni con le emozioni provate durante i test ( $r = .50$ ) e con le emozioni positive durante lo svolgimento di compiti a casa ( $r = .47$ ). Le emozioni positive provate durante i test sono correlate con le emozioni positive esperite a casa ( $r = .47$ ); allo stesso modo, le emozioni negative provate durante i test sono invece correlate positivamente con le emozioni negative provate a casa ( $r = .40$ ) e leggermente correlate con quelle positive provate durante i test ( $r = -.22$ ). Da notare come emozioni positive e negative, a prescindere dalla tipologia (casa, classe o test) siano tendenzialmente non correlate o poco correlate tra di loro.

### **3.3.5.2.2 Correlazioni tra aspetti motivazionali**

Per quanto riguarda invece la correlazione tra gli aspetti del questionario motivazionale, le teorie statiche sull'intelligenza sono correlate in modo significativo con gli obiettivi di apprendimento ( $r = .34$ ) e leggermente con gli obiettivi di evitamento ( $r = .25$ ), mentre sono negativamente correlate con la teoria incrementale ( $r = -.32$ ), le quali sono invece significativamente correlate sia con l'autoefficacia ( $r = .31$ ) che con gli obiettivi di padronanza ( $r = .31$ ).

La fiducia risulta invece essere fortemente correlata con l'autoefficacia ( $r = .66$ ) e gli obiettivi di padronanza ( $r = .39$ ), leggermente invece con l'andamento ( $r = .25$ ), mentre è negativamente correlata con gli obiettivi di apprendimento ( $r = -.22$ ). L'autoefficacia è invece correlata in modo significativo con gli obiettivi di padronanza ( $r = .48$ ) e negativamente con gli obiettivi di apprendimento ( $r = -.24$ ), i quali sono invece fortemente correlati con gli obiettivi di evitamento ( $r = .35$ ).

### **3.3.5.2.3 Correlazioni tra aspetti motivazionali ed aspetti emotivi**

Per quanto invece riguarda la correlazione tra gli aspetti motivazionali e quelli emotivi, vediamo come la fiducia correla leggermente con le emozioni positive provate in classe ( $r = .24$ ) e con quelle positive prova a casa ( $r = .22$ ), mentre ha una forte correlazione con le emozioni positive provate durante i test ( $r = .42$ ); al contrario, ha forti correlazioni negative con le emozioni negative provate in classe ( $r = -.44$ ), emozioni negative provate durante i test ( $r = -.48$ ) e quelle negative provate a casa ( $r = -.26$ ). Allo stesso modo si comporta l'autoefficacia, per la quale risulta una correlazione positiva con le emozioni positive esperite in classe ( $r = .30$ ) e quelle positive durante i test ( $r = .42$ ), mentre è negativamente correlata alle emozioni negative provate in classe ( $r = -.40$ ), quelle negative provate durante i test ( $r = -.47$ ) e quelle negative provate a casa ( $r = -.26$ ).

Inoltre, possiamo osservare come gli obiettivi di padronanza correlino negativamente con le emozioni negative provate in classe ( $r = -.19$ ) e con quelle negative provate durante i test ( $r = -.26$ ), mentre possiamo notare forti correlazioni con le emozioni positive provate in classe ( $r = .42$ ) e con quelle positive provate durante i test ( $r = .36$ ). Al contempo, gli obiettivi di apprendimento dimostrano relati solo con le emozioni negative esperite durante i test ( $r = .28$ ) e che gli obiettivi di evitamento sono negativamente correlati alle emozioni positive provate in classe ( $r = -.21$ ) e alle emozioni positive provate a casa ( $r = -.24$ ). L'andamento ha invece dimostrato di correlare con le emozioni positive provate durante i test ( $r = .20$ ) e con la fiducia ( $r = .25$ ). Sia la teoria statica dell'intelligenza che quella incrementale non ha mostrato alcune correlazione con le emozioni esperite nelle fasi di studio.

#### **3.3.5.2.4 Correlazioni tra aspetti emotivi, aspetti motivazionali e l'andamento scolastico**

Per quanto riguarda le correlazioni tra l'andamento scolastico e gli aspetti motivazionali e quelli emotivi, possiamo osservare solo due correlazioni sufficientemente significative all'interno della ricerca. Per quanto riguarda le emozioni, notiamo una leggera correlazione con le emozioni positive provate durante i test ( $r = .20$ ). Per quanto riguarda invece gli aspetti motivazionali, possiamo notare una correlazione positiva con la fiducia ( $r = .25$ ).

### **3.3.5.3 Le correlazioni in sintesi**

Possiamo innanzitutto notare come le componenti di fiducia e autoefficacia siano quelle che mostrano più correlazioni con le altre variabili, talvolta anche molto forti e significative. Allo stesso modo, anche le variabili relative alle emozioni provate durante i test (siano esse emozioni positive o negative) mostrano diverse correlazioni con le altre variabili, così come anche gli obiettivi di padronanza. Al contrario, è possibile notare che alcune variabili mostrino poche e deboli correlazioni, per esempio sia la teoria dell'intelligenza statica che quella incrementale, così come anche l'andamento scolastico e le emozioni (sia negative che positive) provate a casa.

## CAPITOLO 4

### DISCUSSIONE

Il presente studio ha preso in considerazione due elementi fondamentali del modello metacognitivo multicomponenziale, ovvero le convinzioni, nei termini della motivazione sottostante al processo di apprendimento (Cornoldi et al., 2005), considerando le teorie riguardo l'intelligenza (Elliott et al., 2005; Costa e Faria, 2018), la fiducia (Bandura, 1997), l'autoefficacia (Bandura, 1993, 2000), gli obiettivi di apprendimento (Elliot, 2005; Dweck e Leggett, 1988) e le emozioni, sia positive che negative, provate dagli studenti in tre diversi momenti della fase di apprendimento, ovvero a scuola durante la lezione, a scuola durante i test e durante lo studio a casa.

La ricerca ha esaminato le relazioni tra convinzioni ed emozioni e la loro associazione con le valutazioni degli insegnanti in classi di prima e seconda in tre scuole secondarie di secondo grado.

Sulla base della letteratura esistente, sono state formulate tre ipotesi, la prima riguarda la presenza di una correlazione positiva tra buoni risultati accademici e studenti con alti livelli di fiducia, autoefficacia e una visione incrementale della propria intelligenza. I risultati emersi da questa ricerca grazie ad analisi di correlazione, ci dicono che solamente gli/le studenti/esse fiduciosi nelle proprie capacità ottengono risultati migliori; gli altri aspetti indagati sulla convinzione non mostrano invece correlazioni significative con le valutazioni fornite degli insegnanti. Alti livelli di fiducia, intesa come la capacità di credere nelle proprie capacità, lasciano intendere che lo/a studente/essa non si lascerà condizionare da negativi risultati scolastici, ma che farà tesoro dei suoi errori in modo da non ripeterli e anzi, affinare le proprie abilità, identificando le parti del processo di studio in cui si è stati lacunosi.

La seconda ipotesi riguarda la correlazione tra emozioni provate dallo/a studente/ssa e i risultati accademici (a emozioni positive si dovrebbero relazionare positivi risultati scolastici). I risultati emersi mostrano come solamente le emozioni positive provate durante i test correlano con buoni risultati accademici. Le altre emozioni indagate non sembrano invece correlare direttamente con il

successo scolastico. Ciò potrebbe essere risultato del fatto che l'andamento scolastico viene definito dai risultati nei test degli studenti, dunque che siano solo le emozioni esperite in quello specifico momento ad influenzare tale variabile. Nonostante ciò, possiamo comunque osservare come le emozioni positive correlino sempre con le emozioni positive provate negli altri contesti analizzati, ed è osservabile uno sviluppo analogo per le emozioni negative.

La terza riguarda la correlazione tra emozioni e motivazioni, ovvero si suppone che studenti/esse che provano positive emozioni nei confronti della scuola, siano anche quelli più motivati all'apprendimento. I risultati emersi ci mostrano come le componenti di fiducia e di autoefficacia correlino con le emozioni provate dallo studente/ssa, in maniera positiva quando l'emozione esperita è positiva e parallelamente in maniera negativa quando l'emozione esperita è negativa. Per quanto invece riguarda gli obiettivi di apprendimento possiamo osservare come le variabili si comportino in maniera diversa: gli obiettivi di approccio mostrano correlazioni positive con le emozioni negative esperite durante i test e con la teoria statica dell'intelligenza, mentre gli obiettivi di evitamento mostrano una correlazione negativa con le emozioni positive provate in classe e sempre una relazione positiva con la teoria statica dell'intelligenza. Questo sottolinea come questi due obiettivi di apprendimento siano connessi ad una cattiva sperimentazione emotiva e alla teoria statica dell'intelligenza, la quale nella storia bibliografica è negativamente connessa al successo accademico. Al contrario, osserviamo che gli obiettivi di padronanza mostrano correlazioni con emozioni sia in classe che a scuola e queste correlazioni sono rispettivamente negative per le emozioni negative e positive per le emozioni positive, inoltre sono forti le correlazioni con la teoria incrementale dell'intelligenza, la fiducia e l'autoefficacia, tutte variabili connesse al successo accademico. Dalla letteratura sappiamo che gli obiettivi di apprendimento sono correlati al successo scolastico (Elliot, McGregor e Gable, 1999; Dweck et al., 2000), ma in questo studio tali risultati non sono emersi probabilmente per via di un campione numericamente povero. Uno/a studente/ssa i cui obiettivi di apprendimento mirano al risultato o all'acquisizione di competenza avrà due diversi tipi di motivazione in quanto la prima porta a mostrarsi bravo di fronte a sé e agli altri (motivazione

estrinseca), mentre la seconda porta lo/a studente/ssa ad accrescere le proprie conoscenze (motivazione intrinseca).

Per ottenere successo scolastico, possiamo affermare che l'alunno/a deve porsi ed utilizzare obiettivi di apprendimento volti alla padronanza per acquisire e sviluppare competenze: in questo modo potrà utilizzare strategie di studio funzionali al compito che gli viene richiesto, alimentando di conseguenza anche le abilità di autoefficacia (costrutto positivamente correlato con il successo accademico (Bandura, 1993, 2000)) e la fiducia, entrambi costrutti fortemente correlati con le emozioni positive provate dallo studente e teorie incrementali dell'intelligenza. In questa condizione, lo/a studente/essa si metterà alla prova con compiti nuovi sempre più difficili, in modo da imparare quotidianamente qualcosa di nuovo e arricchirsi continuamente di conoscenze, costruendo un forte circolo virtuoso.

L'apprendimento e i modi per migliorarlo, sono ambiti di interesse in continua evoluzione, sia per i ricercatori che per le scuole. Sono proprio le scuole i luoghi in cui si dovrebbe facilitare l'apprendimento attraverso la possibilità di allenare (e di conseguenza migliorare) la potenzialità dell'alunno/a all'interno di un ambiente stimolante, soprattutto per quanto riguarda la capacità di autonomia del singolo. In maniera parallela, sono fondamentali le propensioni e gli interessi dello/a studente/ssa, in quanto se si presenta la volontà e il desiderio di apprendere, l'alunno/a potrà attingere dalle proprie abilità, e ampliare le proprie conoscenze a tutti i contesti richiesti (Dewey, 1897; Rogers, 1971). Anche l'insegnante ricopre un ruolo fondamentale, poiché, essendo il punto di riferimento dello/a studente/ssa, indica ciò che gli consentirebbe di ampliare le proprie esperienze e di sperimentare in prima persona (attraverso la partecipazione in classe e a casa), la capacità autodeterminarsi. Secondo Rogers (1971) diventa fondamentale la relazione tra insegnante e alunno/a, poiché essa deve essere basata sulla fiducia, saper ascoltare e una condizione di empatia reciproca, solo così si riesce a motivare a pieno lo/a studente/ssa

## BIBLIOGRAFIA

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25–29.
- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12. \*
- Ames, C., e Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*. 85(1), 39–52. \*
- Anderson, L. M., Everson, C. M., & Brophy, J. E. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *The Elementary School Journal*, 79(4), 193-223. \*
- Atkinson, J.W. (1973). *La motivazione*. Bologna: Il Mulino.\*
- Bandura A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman\*
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. \*
- Bandura, A. (2000). Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Trento: Erickson (ed. orig. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997).\*
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.\*
- Boscolo, P. (1997) *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET\*
- Broekkamp, H., Hout-Wolters, V., & Bernadette, H. A. M. (2007). Students' adaptation of study strategies when preparing for classroom tests. *Educational Psychology Review*, 19(4), 401-428\*

- Broussard, S. C., & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and consumer sciences research journal*, 33(2), 106-120.\*
- Chemers, M.M., Hu, L.T., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1): 55-64.\*
- Conley, A. M. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104, 32– 47.
- Cornoldi C., (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna, il Mulino.\*
- Cornoldi C., Caponi B., (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento, Erickson\*
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Edizioni Erickson\*
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 829. \*
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn*. Cambridge: Cambridge University Press\*
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948 –963.
- De Beni R.; Carretti B.; Moè A.; Pazzaglia F., *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Bologna, il Mulino, 2008, Seconda edizione 2014, 55-72\*
- De Beni, R. e Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Moè, A., & Rizzato, R. (2003). Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale italiano di psicologia*, 30(2), 277-298.\*



- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- 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.\*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.\*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer, Singapore.
- Deci, E., Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. The School Journal, Volume LIV, Number 3. \*
- Dunlosky, J., Rawson K. A., Marsh E. J., Nathan, M. J., Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the public interest*, 14, 4-58. \*
- 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, 43–59.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.\*
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285\*
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2000). *Self theories*. London.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6–25.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of educational psychology*, 91(3), 549.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of educational psychology*, 97(4), 630.\*
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1122.\*

- Jung, N., Wranke, C., Hamburger, K., & Knauff, M. (2014). How emotions affect logical reasoning: evidence from experiments with mood-manipulated participants, spider phobics, and people with exam anxiety. *Frontiers in psychology, 5*, 570.\*
- La Marca, A. (2012). Self-regulation of learning: the potential technologies impact of the metacognitive approach. *REM- Research on Media Education, 4*, 5- 20.\*
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia oggi, 1*, 115-137.
- Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of personality and individual differences, 2416-2419*.\*
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology, 97*(2), 184.\*
- Ley, K., & Young, D. B. (1998). Self-regulation behaviors in underprepared (developmental) and regular admission college students. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 42– 64.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*(2), 77–172.
- 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.
- Meneghetti, C., & De Beni, R. (2010). Influence of motivational beliefs and strategies on recall task performance in elementary, middle and high school students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(3), 325-343.

- Meneghetti, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2007). Strategic knowledge and consistency in students with good and poor study skills. *European journal of cognitive psychology, 19*(4-5), 628-649.\*
- Moè, A., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). Strategic coherence and academic achievement. In *Technological applications*. Emerald Group Publishing Limited.
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 265–277.
- 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.\*
- Newby-Fraser, E., & Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 34*(3-4), 61–69.
- Nicholls, J. G., & Dweck, C. S. (1979). A definition of achievement motivation. *Unpublished manuscript, University of Illinois, Champaign, IL*.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review, 18*(4), 315-341.
- 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*, 115– 135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36 – 48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. \*

- Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 19-28.\*
- Phelps, E. A. (2004). Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current opinion in neurobiology*, 14(2), 198-202.\*
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2): 353-387.\*
- Rogers, C.R., (1971). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze, Giunti- Barbera. \*
- Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & information science research*, 38(1), 2-9.\*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition & Emotion*, 23, 1307–1351. \*
- Schuman & Scherer, (2014). Concepts and Structures of Emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink- Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 13–35). New York/London: Routledge.\*
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Shen, Y., Li, S., Zheng, L., Ren, X., & Cheng, X. (2009, August). Emotion mining research on micro-blog. In *2009 1st IEEE symposium on web society* (pp. 71-75). IEEE.\*

- Simpson, M. L., & Nist, S. L. (2000). An update on strategic learning: It's more than textbook reading strategies. *Journal of adolescent & adult literacy*, 43(6), 528-541.\*
- Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.\*
- Trope, Y. – Gervy, B. – Bolger, N. (2003). The role of perceived control in overcoming defensive self-evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 407-419.\*
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press.\*
- 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.
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in cognitive sciences*, 9(12), 585-594.\*
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.\*
- Yardimci, F., Bektaş, M., Özkütük, N., Muslu, G. K., Gerçeker, G. Ö., & Başbakkal, Z. (2017). A study of the relationship between the study process, motivation resources, and motivation problems of nursing students in different educational systems. *Nurse education today*, 48, 13-18.\*
- yi Li, J., & Shieh, C. J. (2016). A study on the effects of multiple goal orientation on learning motivation and learning behaviors. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 161-172.\*
- Zimmerman B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, pp. 329-339.\*
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166 –183.

