



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della
socializzazione**

Corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche

Tesi di laurea triennale

**Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento scolastico:
relazioni con strategie, motivazione e successo in studenti di
scuola secondaria di primo grado**

**The role of emotions in academic learning: relationships with strategies,
motivation and success in lower secondary school students**

Relatore:

Prof.essa Chiara Meneghetti

Correlatore

Dot. Tommaso Feraco

Laureanda: Martina Tomasi

Matricola: 1237675

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1: IL MODELLO METACOGNITIVO MULTICOMPONENZIALE DELL'APPRENDIMENTO.....	4
1.1 Apprendimento autoregolato.....	5
1.2 Strategicità (strategie di studio).....	6
1.3 Motivazione scolastica.....	6
1.3.1 Teorie dell'intelligenza.....	7
1.4 Obiettivi di apprendimento.....	8
1.4.1 Fiducia nelle proprie abilità.....	10
1.4.2 Autoefficacia.....	10
CAPITOLO 2: LE EMOZIONI.....	12
2.1 Emozioni scolastiche.....	12
2.2 Relazione tra emozioni, motivazioni e apprendimento autoregolato.....	13
2.3 Relazione tra emozioni e successo scolastico.....	15
CAPITOLO 3: LA RICERCA.....	17
3.1 Obiettivi.....	17
3.2 Ipotesi.....	17
3.3 Metodo.....	18
3.3.1 Partecipanti.....	18
3.3.2 Materiali.....	19
3.3.2.1 Misure utilizzate per l'analisi dei risultati	19
3.3.3 Consenso informato	21
3.3.4 Procedura.....	21
3.3.5 Risultati.....	23
3.3.5.1 Correlazioni.....	24
3.3.5.2 Correlazione tra i diversi aspetti emotivi.....	25
3.3.5.2.1 Correlazione tra emozioni e motivazione.....	26

3.3.6 Correlazione tra emozioni e strategie.....	27
3.3.6.1 Correlazione tra le emozioni e la scheda valutazione degli insegnanti	27
CAPITOLO 4: DISCUSSIONE.....	28
BIBLIOGRAFIA.....	31
SITOGRAFIA.....	35

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi esamina la relazione tra gli aspetti motivazionali presenti all'interno del modello metacognitivo multicomponenziale, le emozioni scolastiche e il successo scolastico di studenti e studentesse di classi prime, seconde e terze di scuole secondarie di primo grado.

Nel primo capitolo viene esposto il modello metacognitivo multicomponenziale dando maggiore attenzione agli aspetti emotivi e motivazionali in ambito scolastico, introducendo i concetti di apprendimento autoregolato, strategicità, motivazione, visione entitaria e incrementale dell'intelligenza, obiettivi di apprendimento, fiducia nelle proprie abilità e autoefficacia.

Nel secondo capitolo viene affrontata un'analisi della letteratura esistente riguardo le emozioni scolastiche, la relazione che intercorre tra emozioni, motivazione ed apprendimento autoregolato e la relazione tra emozioni e successo scolastico.

Nel terzo capitolo viene presentata la ricerca svolta nel periodo tra fine maggio e inizio giugno 2022 e i suoi risultati: si descrivono le misure somministrate agli studenti della scuola "Carchidio-Strocchi. In particolare vengono descritti il campione, la modalità di somministrazione dei test, le misure utilizzate e i risultati ottenuti dalle analisi di correlazione.

Nel quarto ed ultimo capitolo, vengono discussi i risultati ottenuti dal lavoro di tesi.

CAPITOLO 1

IL MODELLO METACOGNITIVO MULTICOMPONENZIALE DELL'APPRENDIMENTO

Il lavoro parte da una premessa fondamentale: studio e apprendimento non sono sinonimi, ma molto spesso vengono usati come tali. L'apprendimento è un processo complesso in cui interagiscono svariati fattori che portano la persona ad apprendere in contesti e ambiti diversi. L'apprendimento non riguarda solo il contesto scolastico, ma riguarda l'acquisizione di comportamenti, abitudini, conoscenze e infine reazioni emotive. Lo studio fa parte del concetto dell'apprendimento e riguarda il contesto educativo. Studiare è riferito all'apprendimento intenzionale di un testo o lezione (Anderson, 1978) e anch'esso è un processo molto complesso che coinvolge più fattori.

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

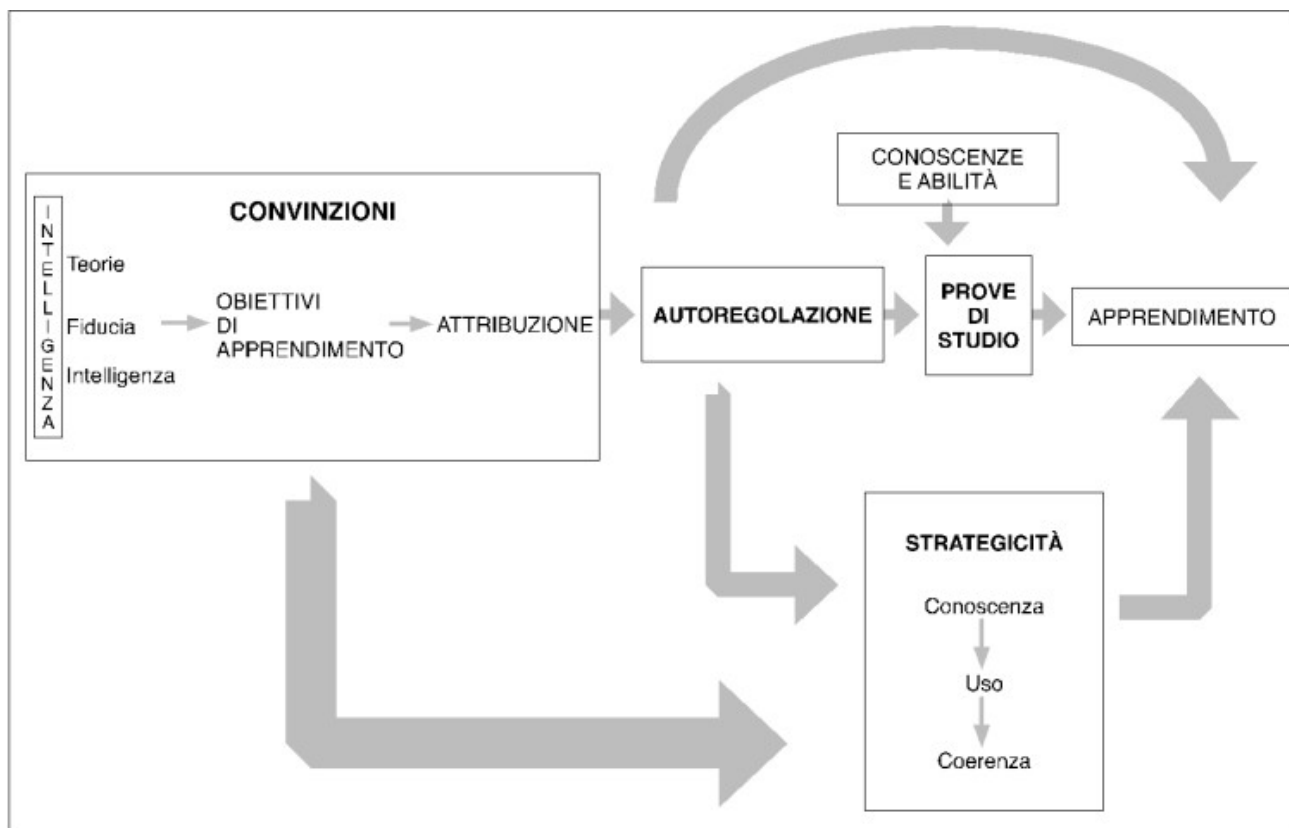


Figura 1 (Cornoldi et al.2005): rappresentazione del modello metacognitivo multicomponenziale

Ai fini della tesi, presenterò brevemente i concetti di apprendimento autoregolato, strategicità, motivazione e obiettivi di apprendimento, per poi approfondire il ruolo delle emozioni all'interno del modello multicomponenziale in quanto punti chiave della mia ricerca.

1.1 Apprendimento autoregolato

L'apprendimento autoregolato (*Self-Regulated Learning*) è un costrutto multidimensionale che enfatizza il ruolo attivo dello studente (Abar & Loken, 2010; Efklindes, 2011; Greene & Azevedo, 2010; Winne, 2010; Zimmermann, 2008), infatti uno studente autoregolato è uno studente che partecipa attivamente ai processi di auto-apprendimento coinvolgendosi anche da un punto di vista emozionale, motivazionale e metacognitivo; dirige i suoi sforzi per acquisire conoscenze e abilità in modo autonomo, utilizzando strategie specifiche per raggiungere obiettivi di miglioramento (Nota, Soresi 2000).

Uno studente autoregolato è consapevole non solo dei requisiti del compito, ma anche dei propri bisogni in relazione a esperienze di apprendimento ottimali (McCann & Garcia, 1999). Gli studenti autoregolati stabiliscono standard, obiettivi da raggiungere, conoscono le strategie necessarie per raggiungerli e sanno quando e come metterle in pratica. Con apprendimento autoregolato si intende quindi la capacità di gestire i processi comportamentali e metacognitivi di controllo dello studio finalizzato a un obiettivo (De Beni, Moè, Cornoldi, Meneghetti, Fabris, Zamperlin, 2014).

L'apprendimento autoregolato viene scomposto nel modello metacognitivo multicomponenziale in sei componenti principali:

- motivazione allo studio
- capacità di organizzare il materiale
- elaborazione e rielaborazione strategica del materiale
- flessibilità di studio
- concentrazione

- atteggiamento verso la scuola

Come si può notare, vengono presi in considerazione sia elementi di cognizione fredda (capacità di organizzazione e rielaborazione, flessibilità e concentrazione) sia elementi di cognizione calda che sono legati alle componenti emotivo-motivazionali (motivazione allo studio e atteggiamento verso la scuola).

1.2 Strategicità (strategie di studio)

Un aspetto fondamentale dell'apprendimento autoregolato è la strategicità. Con il termine "strategia" possiamo fare riferimento a tutte quelle possibili strade che abbiamo a disposizione per affrontare una situazione. Per essere definita strategia, però, deve presentare tre particolari caratteristiche: finalizzazione, regolarità e controllo che può essere più o meno consapevole. Le strategie di studio sono importanti poiché l'efficacia dell'apprendimento, e quindi il successo in compiti di apprendimento, dipende da esse (Mazzoni, 2002). Le strategie influenzano la codifica dell'informazione e quindi il modo in cui chi apprende seleziona, acquisisce, organizza e integra la nuova informazione (Weinstein e Mayer, 1986). Esse rivestono un ruolo particolarmente importante in quanto il loro uso permette un miglioramento della prestazione di studio, ma ha anche effetti positivi sulla motivazione e sulle emozioni legate all'apprendimento (Cornoldi, 1995), perciò un uso consapevole, automatico e strategico delle strategie permette un risparmio di energia portando con sé un maggiore senso di soddisfazione personale e di autoefficacia.

1.3 Motivazione scolastica

Etimologicamente il termine "motivazione" deriva dal latino ed indica un movimento, quindi il dirigersi di un soggetto verso un oggetto desiderato oppure verso uno scopo.

La motivazione allo studio può essere definita come "configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di

comportamento diretto verso uno scopo” (De Beni et al., 2014).

La motivazione allo studio è strettamente collegata alla qualità dello studio, alla costanza dello studente e al livello di noia o interesse che percepisce durante l'apprendimento.

Nel modello di Boekaerts (1996) i due principali meccanismi di funzionamento del SRL sono il meccanismo cognitivo e il meccanismo motivazionale. Quest'ultima componente spinge l'alunno ad utilizzare strategie funzionali all'apprendimento del materiale, o funzionali alla protezione del Sè. Questo porta alla creazione di due tendenze di comportamento: la *growth pathway* se lo studente è motivato alla padronanza e la *well-being pathway* se è poco motivato alla padronanza, in questo modo lo studente si concentra sul risparmio di risorse personali e cognitive.

Una forte motivazione allo studio può portare lo studente a trovare nuove ed efficaci strategie per approcciarsi al materiale, aumentando in questo modo la sua capacità di adattamento; contrariamente uno studente che fatica ad adattarsi alle richieste del materiale di studio risulterà meno motivato a portarlo a termine. Diversi aspetti caratterizzano la motivazione scolastica, tra cui le teorie dell'intelligenza, gli obiettivi di apprendimento, la fiducia verso le proprie abilità e l'autoefficacia scolastica: le credenze che lo studente ha su di sé e il proprio studio.

1.3.1 Teorie dell'intelligenza

Le teorie dell'intelligenza evidenziano le credenze che una persona ha riguardo le proprie abilità cognitive.

Secondo il modello di Dweck (2000) le teorie dell'intelligenza si possono suddividere in due principali categorie: teorie entitarie e teorie incrementali. Le teorie entitarie concepiscono l'intelligenza come una forma fissa, non modificabile quindi un patrimonio che ogni individuo riceve alla nascita e sul quale non ha nessuna possibilità di accrescimento. Il termine “entità” significa che l'intelligenza è vista come una “cosa” che si possiede. Questa teoria è anche definita statica proprio perchè l'intelligenza è ritenuta invariabile. Al contrario, le teorie incrementali

sottolineano la credenza che la propria intelligenza sia un qualcosa di modificabile grazie alle occasioni di apprendimento. Questa teoria è definita dinamica. Il termine “incrementale” si riferisce all'idea che l'intelligenza può aumentare grazie agli sforzi della persona (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 2000) e sostengono che le abilità cognitive risulterebbero dall'interrelazione tra stimolazioni ambientali ed esperienze di apprendimento.

Entrambe le teorie hanno delle conseguenze sul piano dell'apprendimento. Gli studenti con una teoria entitaria credono di avere una quantità di intelligenza fissa e per dimostrarsi intelligenti preferiscono svolgere compiti semplici in modo tale da arrivare al successo con poco sforzo, mentre tipologie di compiti difficili li mettono in difficoltà perché sottraggono la loro sicurezza di successo e li impegnano maggiormente in quello che si chiama “evitamento della prestazione”. D'altro canto, chi possiede una teoria incrementale dell'intelligenza predilige gli obiettivi di padronanza piuttosto che quelli di prestazione, inoltre è convinto che sia utile impegnarsi per apprendere (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Uno studente che predilige questo tipo di teoria, è più interessato ad acquisire nuove conoscenze e competenze (obiettivo di padronanza) che a dimostrare di essere intelligente, rischiando anche di non essere all'altezza del problema. Ci si aspetta inoltre che uno studente che prediliga la teoria incrementale, davanti ad un problema difficile, in cui la soluzione non è immediata, non si arrenda, ma sia disposto a ritentare più volte finché non trova la soluzione adatta per risolvere il problema. Invece un alunno che predilige la teoria entitaria, ci si aspetta che rinunci per paura che gli altri vedano la sua incompetenza. (Dweck, 2000; Stone, 1998)

1.4 Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi di apprendimento, facendo riferimento al modello multicomponenziale, spiegano la motivazione per cui un soggetto affronta una situazione di apprendimento, quindi lo scopo per cui un individuo agisce in un modo piuttosto che in un altro (Elliot, 2005; Dweck & Leggett, 1988).

Gli obiettivi di apprendimento si possono distinguere in obiettivi rivolti al risultato (obiettivi di

prestazione), come il voto di un'interrogazione o il feedback positivo ricevuto da un'insegnante o obiettivi di padronanza, i quali si focalizzano sull'acquisizione e sviluppo delle competenze. Sono inoltre stati individuati anche degli obiettivi di evitamento della prestazione e gli obiettivi di evitamento della padronanza. I primi si riferiscono alla paura di fallire e alla bassa aspettativa di competenza, focalizzando l'attenzione del singolo sulla possibilità di fallire portando così ad una prestazione scarsa (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al, 1999; Skaalvik, 1997). I secondi rappresentano il voler evitare di fare peggio di una situazione precedente o evitare di non apprendere nuove competenze (Ryan, 2012).

Lo studente con obiettivi di padronanza è maggiormente interessato ad aumentare le sue conoscenze piuttosto che ottenere giudizi positivi, perciò tende a preferire compiti nuovi e impegnativi verso cui non prova particolarmente ansia (al contrario dello studente con obiettivi di prestazione) e nei quali è in grado di persistere cercando la strategia da utilizzare e la soluzione (De Beni & Moè, 2000).

Perseguire un obiettivo di padronanza significa cercare la strategia più funzionale per svolgere e riuscire nel compito. In caso di insuccesso, sarà l'insuccesso nella ricerca della strategia, infatti ciò non cambierà la fiducia che lo studente prova per la sua intelligenza e le proprie abilità. Ciò lo spronerà ad impegnarsi maggiormente per trovare la strategia adatta. Al contrario uno studente con obiettivo di prestazione non impiega la maggior parte del tempo nella ricerca della strategia utile per il compito, ma è preoccupato maggiormente del giudizio negativo o positivo che riceverà. Questo giudizio andrà a incidere sulla sua fiducia verso la sua intelligenza, le sue abilità e gli farà provare noia o ansia. Van Yperen, Elliot e Anseel (2009) hanno dimostrato che l'evitamento della padronanza predice maggiormente una prestazione negativa rispetto agli altri obiettivi.

Prima di andare ad approfondire l'evitamento sull'apprendimento è necessario chiarire cosa significhi evitamento. Con questo concetto intendiamo una strategia messa in atto allo scopo di sottrarsi dall'esposizione a situazioni, persone, eventi temuti i quali suscitano emozioni negative nella persona che le sperimenta. Questa strategia di evitamento può essere messa in atto da alunni

davanti a compiti che essi considerano difficili e complessi da affrontare. Una strategia di evitamento del compito, che un bambino può mettere in atto, è la fuga. Per esempio non vuole sedersi, scappa fuori dall'aula, inizia a giocare con un qualsiasi oggetto presente nella classe.

L'evitamento nonostante provochi un momentaneo sollievo, non fa altro che confermare ripetutamente la necessità di evitare e ogni volta che lo studente ansioso decide di evitare, conferma a se stesso di non poter fare a meno di evitare. Questo porta alla creazione di un circolo vizioso che porterà, lo studente ad evitare anche in un futuro.

1.4.1 Fiducia nelle proprie abilità

La fiducia in sé stessi è determinata principalmente da due fattori: l'autoefficacia e l'autostima, la quale corrisponde alla “considerazione che un individuo ha di se stesso” (Galimberti, 1999).

A seguito di studi è emerso che sembra ci sia una forte correlazione tra intelligenza e fiducia, infatti uno studente che ha fiducia nella propria intelligenza riuscirà ad ottenere dei buoni risultati anche a fronte di compiti difficili.

1.4.2 Autoefficacia

L'autoefficacia (Bandura, 1997; 2000) è caratterizzata dalla consapevolezza di essere capace di controllare e affrontare specifiche attività e situazioni con successo, quindi è la percezione di essere in grado di fare, esprimere, sentire qualcosa. Essa è caratterizzata da una percezione di riuscita anticipatoria e da una percezione di controllo intesa come la percezione di controllare, essere padroni e di affrontare il compito nel modo più corretto possibile. Inoltre, l'autoefficacia determina la quantità di impegno dedicato allo svolgimento del compito scelto, ma anche la perseveranza con cui la persona continuerà a svolgere il compito (Bandura, 1997). La convinzione di autoefficacia determina il successo scolastico (Choi, 2005) come dimostrato da vari studi (Ferla et al., 2008; Walker, Greene & Mansell, 2006).

Gli studenti che hanno un più alto senso di autoefficacia sviluppano un senso di Sé positivo nelle prestazioni, presentano un adeguato benessere psicologico e ciò permette loro di raggiungere molti successi nella vita. Al contrario studenti con un basso senso di autoefficacia si impegneranno meno nelle attività scolastiche, non persevereranno di fronte a compiti difficili e otterranno scarsi risultati scolastici provando così emozioni negative.

L'autoefficacia è strettamente collegata all'apprendimento autoregolato (Bong & Skaalvik, 2003; Ferla et al., 2008; Pintrich, 2004). Gli studenti che si sentono capaci hanno maggiori probabilità di autoregolarsi, di cercare di comprendere il loro lavoro e di pianificare, monitorare e regolare il proprio lavoro (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Seifert, 2004).

CAPITOLO 2

LE EMOZIONI

La parola emozione deriva dal latino “emotio” che significa “movimento” e “impulso” e ci si riferisce ad un fenomeno o processo complesso ma ben definito, che ha una durata nel tempo. Si produce in relazione alla valutazione di eventi esterni o interni all'individuo, detti “eventi emotigeni”, ed è sovente caratterizzato da modificazioni fisiologiche di intensità variabile, da particolari quadri espressivi e mimico-motori e da precise tendenze a compiere determinate azioni (Lewis, Haviland-Jones & Barrett, 2008). Le emozioni nel corso della nostra giornata possono essere molte, tanto che possiamo provare anche due emozioni allo stesso momento. Risulta molto utile saper riconoscere le emozioni che non ci fanno bene per cercare di trasformarle.

Le emozioni sono necessarie in quanto sono un segnale che ci avverte quando qualcosa non va, c'è un pericolo, c'è qualcosa a cui dobbiamo stare attenti oppure qualcuno non si sta comportando bene con noi. Tra le varie cose, le emozioni possono giocare un ruolo fondamentale anche nel processo di apprendimento.

2.1 Emozioni scolastiche

Pekrun et al., (2002) hanno definito l'emozione scolastica come un'emozione vissuta in contesti accademici e legata allo studio, all'apprendimento o all'istruzione.

Pekrun (2006) introduce una distinzione per le emozioni scolastiche sulla base della loro valenza (positiva e negativa) e della loro attivazione (condizione di bassa o alta attivazione sulla base dell'emozione esperita). Partendo da questa distinzione egli identifica quattro gruppi di emozioni scolastiche:

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

Le esperienze emotive sono onnipresenti in ambito accademico e talvolta possono essere fattori critici dell'esperienza scolastica, arrivando a modulare diversi aspetti cognitivi sia in positivo che in negativo.

Per questo, le emozioni dovrebbero essere tenute ben in considerazione durante il processo di apprendimento (Shen et al., 2009). Numerosi studi, infatti, hanno permesso di affermare che il coinvolgimento emotivo ha effetti su diverse componenti cognitive come l'attenzione (Vuilleumier et al., 2005), memorizzazione ed apprendimento (Phelps, 2004), ragionamento (Jung et al., 2014) e problem solving (Isen et al., 1987). Le emozioni accademiche, inoltre, influenzano i processi di autoregolazione e motivazione di studio (Pekrun & Schutz, 2007).

2.2 Relazione tra emozioni, motivazioni e apprendimento autoregolato

Pekrun (2006) ha elaborato la teoria del controllo-valore per cui le emozioni scolastiche presentano due antecedenti cognitivi: la percezione di controllo e la percezione di valore. La percezione di controllo indica la percezione di causalità delle proprie azioni sul risultato del compito, quindi quanto lo studente si sente abile e capace nel gestire le difficoltà che potrebbe incontrare in una data prova. La percezione di valore, invece, indica l'importanza che lo studente riserva al compito e al risultato. Per esempio, se un'attività è considerata di scarso valore, è frequente che insorga la noia in caso di moderata controllabilità; mentre un'attività considerata di alto valore e sufficientemente controllabile, può portare ad entusiasmo, aumentando in questo modo la concentrazione, le capacità di rielaborazione dell'informazione e l'utilizzo di nuove strategie di problem-solving.

Mega, Ronconi e De Beni (2014) hanno proposto un modello che mette in relazione tra loro

emozioni, apprendimento autoregolato, la motivazione allo studio e successo accademico. In accordo con la teoria del controllo-valore di Pekrun (Pekrun et al., 2009), le emozioni che gli studenti provano influenzano l'apprendimento autoregolato e le motivazioni, le quali a loro volta, influenzano i traguardi scolastici. Questo modello ci suggerisce come l'apprendimento autoregolato e le motivazioni medino gli effetti delle emozioni sul rendimento scolastico.

Per verificare tale ipotesi, è stato eseguito uno studio su 5805 studenti universitari dell'Università di Padova.

In accordo con la teoria di (Pekrun, 2006) è emerso che le emozioni dello studente influenzano sia l'apprendimento autoregolato sia la motivazione, le quali hanno conseguenza dirette sull'apprendimento degli studenti.

I risultati di questo studio mostrano che le emozioni influenzano diversi aspetti dell'apprendimento autoregolato: in particolare le emozioni positive sono risultate correlate positivamente 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 infine sui compiti metacognitivi. Un altro aspetto sottolineato dai risultati di questo studio è che le emozioni provate dallo studente hanno influenza su diversi aspetti della motivazione ad apprendere, infatti le emozioni positive rinforzano le credenze nei confronti delle teorie incrementali dell'intelligenza e sulla confidenza delle proprie capacità. Hanno anche effetti positivi sulla percezione di sé, come essere capaci in ambito accademico e nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

È necessario porre l'attenzione sul fatto che le emozioni positive hanno un effetto sull'apprendimento autoregolato e sulle motivazioni maggiore rispetto alle emozioni negative.

Questi risultati dimostrano l'importanza delle emozioni positive nei diversi compiti di apprendimento, dimostrando che le emozioni giocano un ruolo importante sull'esperienza accademica.

2.3 Relazione tra emozioni e successo scolastico

Nella teoria del valore di controllo di Pekrun (2006), le emozioni di realizzazione sono definite come emozioni direttamente legate alle attività di realizzazione o ai risultati di realizzazione. Per questo si possono distinguere due tipi di emozione di realizzazione: le emozioni di attività, le quali sono relative alle attività e correlate ai risultati in corso e le emozioni di risultato relative ai risultati di queste attività. Queste ultime emozioni includono le emozioni prospettive e le emozioni retrospettive. Alcuni esempi sono il godimento derivante dall'apprendimento, la noia vissuta durante le lezioni accademiche e la rabbia quando si affrontano le difficoltà.

La teoria di Pekrun (2006) sostiene inoltre che le emozioni del risultato prospettico sono una funzione dell'aspettativa al risultato, invece le emozioni del risultato retrospettivo sono suscitate quando si verifica un successo o un fallimento. Le emozioni positive hanno un impatto sul rendimento scolastico e sul successo finale (Pekrun, Elliot & Maier, 2009). Il godimento, la speranza e l'orgoglio degli studenti sono correlati positivamente al loro rendimento scolastico, mentre la disperazione si correla negativamente al successo (Pekrun et al., 2011). Sia la noia che l'ansia hanno un impatto negativo sulla media dei voti (GPA; Daniels et al., 2009).

Come le emozioni positive, anche le emozioni negative hanno un impatto importante e considerevole riguardo ai risultati degli studenti, in quanto possono compromettere la motivazione e innescare l'uso di strategie più rigide.

Nonostante la relazione diretta tra emozioni scolastiche e successo scolastico sia ipotizzata dalla teoria di Pekrun e da vari studi empirici (Pekrun et al., 2011; Pekrun, Elliot & Maier, 2009), studi come quelli di Mega e collaboratori (2014) riportato in precedenza suggeriscono che tale relazione sia mediata dagli aspetti di autoregolazione e motivazione scolastica. Per questo sono necessarie ulteriori analisi che vadano anche a suddividere precisamente le emozioni provate nei diversi

momenti della vita scolastica.

CAPITOLO 3

LA RICERCA

3.1 Obiettivi

L'obiettivo della ricerca consiste nel valutare in che modo gli aspetti emotivi legati allo studio e all'apprendimento possano influenzare aspetti motivazionali e strategici nei confronti dello studio e l'apprendimento in studenti frequentanti i tre anni della scuola secondaria di primo grado.

Per quanto 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 verifica scritta che orale), emozioni che si provano quando si deve studiare a casa.

Il presente studio fa parte di un ampio progetto, l'AMOS 8-15 (Cornoldi, De Beni, Zamperlin & Meneghetti), 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 15 anni.

3.2 Ipotesi

Nei due capitoli precedenti sono state presentate varie teorie sugli aspetti motivazionali ed emotivi nei confronti dello studio.

Sulla base di quanto presente in letteratura, le ipotesi di studio sono:

- Si presuppone una relazione tra le componenti emotive esperite dallo/a studente/essa e gli aspetti motivazionali. In questo caso ci si aspetta che studenti e studentesse, che provano maggiori esperienze positive nei confronti dello studio, siano maggiormente motivati dal punto di vista scolastico (Pekrun et al., 2009). Invece ci si aspetta che gli studenti che

provano emozioni negative siano meno motivati dal punto di vista scolastico.

- Si presuppone la relazione tra le componenti emotive e le strategie di studio. Ci si aspetta che gli studenti/esse che provano emozioni positive siano maggiormente in grado di autoregolare il proprio studio (Pekrun et al., 2009). Invece ci si aspetta che gli studenti che provino emozioni negative siano meno in grado di autoregolare il proprio studio.
- Si presuppone una relazione tra le componenti emotive e i voti scolastici. Ci si aspetta che le emozioni positive influenzino in maniera positiva i voti (Pekrun, Elliot & Maier, 2009), invece ci si aspetta che le emozioni negative influiscano in maniera negativa i voti (GPA; Daniels et al., 2009).

3.3. Metodo

3.3.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 69 studenti/esse (39 femmine) facenti parte della scuola Carchiodio-Strocchi, all'interno del comune di Faenza. I dati sono stati raccolti da me in persona in tutte e tre le classi in forma cartacea. 23 alunni frequentavano la classe prima media, 25 frequentavano la classe seconda media, infine 21 frequentavano la classe terza media (Tab. 3.1). Inoltre dalla “scheda insegnanti” si individua che tutti gli studenti parlano la lingua italiana e che, per quanto riguarda l'apprendimento, 20 bambini hanno acquisito le abilità, 34 hanno un livello adeguato, 7 presentano un livello quasi sufficiente e infine 2 un livello lacunoso.

Dalle schede di valutazione degli insegnanti (vedere paragrafo “descrizione dei materiali”), emerge inoltre che 2 studenti/esse sono certificati DSA, 2 in attesa di certificazione e 1 studente/essa BES con disturbo delle abilità aritmetiche.

Di questi/e studenti/esse 23 hanno 12 anni, 25 hanno 13 anni e 21 hanno 14 anni con **una** media di 12.97 (DS = 0.8).

	Maschi	Femmine	Totale
1° media	13	10	23
2° media	9	16	25
3° media	9	12	21
Totale	31	38	69

Tab 3.1: partecipanti alla ricerca

3.3.2 Materiali

L'AMOS 8-15 è una batteria che si propone di valutare le abilità di studio, le componenti motivazionali, strategiche ed emotive dello studio.

I questionari presenti nella batteria presentano alcune caratteristiche:

- essere utilizzabili e somministrabili singolarmente permettendo un forte adattamento in base alle necessità delle classi.
- Gli strumenti restano i medesimi per tutte le classi (cambiano solo le prove di studio) in modo da garantire una valutazione di tipo longitudinale.
- Gli strumenti coinvolgono diversi aspetti del processo di studio. Ci si focalizza sulle componenti metacognitive relative all'approccio individuale allo studio, sull'uso di strategie di studio, l'utilizzo delle proprie convinzioni relative all'intelligenza e fiducia nella propria intelligenza.

3.3.2.1 Misure utilizzate per l'analisi dei risultati

Questionario approccio allo studio

È composto da 48 affermazioni che misurano sei aspetti relativi a motivazione, organizzazione del lavoro personale, elaborazione strategica del materiale, flessibilità di studio, concentrazione e atteggiamento verso la scuola (Tab 3.2). Lo/la studente/essa deve indicare quanto le affermazioni corrispondano al suo modo di procedere e di pensare attraverso una scala Likert a 4 punti (1 = “per niente”, 4 “molto”) ottenendo punteggi sia per le sei aree che un punteggio totale (max = 192).

Aspetti	Esempi
Motivazione	“Studio il minimo indispensabile”
Organizzazione	“Prima faccio le cose che mi piacciono e poi i compiti”
Elaborazione	“Quando studio mi concentro sulle cose più importanti”
Flessibilità	“Quando studio tengo conto del tempo che ho a disposizione”
Concentrazione	“Mi dicono che devo stare più attento”
Atteggiamento	“Molte delle cose che si fanno a scuola sono inutili”

Tab 3.2: *Aspetti ed esempi del QAS*

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 (“Mi sento orgoglioso/a”) e 7 di emozioni negative (“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 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 di ogni scala viene calcolato con la somma delle risposte ai singoli item.

Questionario sulle convinzioni

Il questionario è composto da 25 affermazioni riferite a teorie sull'intelligenza (n=4 per le teorie incrementali e 4 per teorie statiche) (es. “Intelligenti si nasce”), fiducia nelle proprie abilità (n=4) (es. “Puoi sempre migliorare almeno un po' nelle tue abilità”), autoefficacia (n=4) (es. “Riesco bene nello studio”) o obiettivi di apprendimento (3x3) (es. “La cosa più importante per me è prendere bei voti). Allo/a studente/ssa è richiesto di esprimere il suo grado di accordo attraverso una scala Likert a quattro livelli (1= “non sono d'accordo”, 4 “molto d'accordo”).

Scheda valutazione insegnanti

Nella scheda vengono inseriti il codice di riconoscimento dell'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 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 all'alunno/a, quali possono essere eventuali problemi o situazioni da evidenziare. L'aspetto importante è che questa scheda venga compilata da un docente molto presente in classe, come il coordinatore (il quale ha accesso alle valutazioni in tutte le materie degli alunni) oppure un docente con un alto monte orario con la classe (es: professore di italiano o matematica).

3.3.3 Consenso informato

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico per la ricerca dell'Università di Padova. Nel modulo informativo per i genitori (o legale rappresentate) vengono esposti gli scopi, gli strumenti e l'organizzazione della ricerca. Inoltre, è specificata la possibilità di ritirare la partecipazione del proprio/a figlio/a in qualunque momento. Infine, viene richiesto, ad entrambi i genitori, di firmare negli appositi spazi per dare il consenso alla partecipazione e al trattamento dei dati dei propri figli, nel rispetto delle norme sulla privacy.

3.3.4 Procedura

A seguito di un colloquio telefonico con la Dirigente Scolastica dell'istituto preso in considerazione per lo studio, ho preso contatto con la professoressa di francese che insegna nella classe prima e nella classe terza e con la professoressa di italiano che insegna nella classe seconda. Mi hanno gentilmente comunicato la disponibilità delle classi in cui ho somministrato i test.

A fine maggio è stato consegnato ai ragazzi il modulo informativo, il consenso alla partecipazione e

al trattamento dei dati, il quale è stato firmato da entrambi i genitori, se possibile.

Dopo aver spiegato alla professoressa di francese il lavoro da svolgere, ho proceduto con l'invio della "scheda valutazione insegnati", da compilare con i dati degli/le alunni/e partecipanti, le loro peculiarità e stabilire i momenti in cui sarei entrata in classe per svolgere lo studio.

Per la classe seconda c'è stato solo un momento di incontro nel periodo di fine maggio 2022 in cui la sperimentatrice (la scrivente) ha incontrato gli/le alunni/e in presenza dell'insegnante. Durante il primo incontro con le rispettive classi, gli insegnanti hanno presentato la sperimentatrice alla classe in modo tale da creare un clima di rispetto e fiducia, successivamente la sperimentatrice ha esposto ai bambini il lavoro che avrebbero dovuto fare, ripetendo più volte che le prove non sarebbero state valutate e che l'insegnante non avrebbe avuto accesso in alcun modo ai dati del singolo studente.

Durante i rispettivi incontri sono stati completati in ordine il questionario di approccio allo studio (QAS), la prima prova di studio (in ordine bilanciato tra le classi, la prova A o B), il questionario di utilità delle strategie di studio (QS1), la prova del ricordo del testo studiato e infine il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2).

Gli/le alunni/e individualmente hanno letto le istruzioni del primo questionario (QAS) e, se necessario, lo sperimentatore ha chiarito dubbi emersi. Per la compilazione la classe ha avuto 10 minuti circa. Dopo una pausa di 5 minuti, è stata presentata la prima prova di studio, in cui viene richiesto di studiare un testo per 30 minuti con la possibilità di appuntarsi informazioni ritenute importanti, sottolineare parti salienti, ecc. Successivamente è stato presentato un compito interpolato, il QS1, della durata di 10 minuti, secondo le modalità di cui sopra; dopo 5 minuti agli/le studenti/esse è stato chiesto di completare la prova del ricordo del testo studiato, in cui dovevano scegliere tre argomenti principali, vero o falso e 6 domande aperte in 30 minuti di tempo.

Infine, è stato presentato il questionario sull'uso delle strategie di studio (QS2), con a disposizione altri 10 minuti per la compilazione.

Alla fine della sessione, lo sperimentatore si è informato sullo stato d'animo degli/le alunni/e, ha

ringraziato per la collaborazione informando gli/le studenti/esse riguardo al successivo incontro.

Nel secondo incontro, anch'esso di un'ora e quaranta minuti, sono stati somministrati in ordine: il questionario sulle emozioni, la seconda prova di studio, il questionario di credenze motivazionali, la seconda prova del ricordo del testo studiato, il questionario sulle attribuzioni (QCA) e il questionario sulle qualità personali.

Il primo questionario riguarda le emozioni provate durante le attività di studio, per un tempo totale di 10 minuti; dopo una breve pausa di 5 minuti, è stata svolta la seconda prova di studio, diversa dalla prima, sempre con 30 minuti a disposizione per assimilare più informazioni possibili.

Dopo una breve pausa di altri 5 minuti, gli/le alunni/e hanno compilato la prima parte del questionario di credenze motivazionali in un tempo di 10 minuti; sempre dopo altri 5 minuti è stata presentata la seconda prova del ricordo del testo studiato, secondo le modalità sopra descritte, da compilarsi in 30 minuti di tempo. Infine, la seconda parte del questionario di credenze sulle attribuzioni, con a disposizione 10 minuti e l'ultimo questionario riguardo le qualità personali per valutare tre caratteristiche della persona: curiosità, adattabilità e grinta.

Siccome la fascia di età dei bambini era più alta rispetto alla scuola primaria, 10 minuti nella maggior parte dei casi sono risultati abbondanti.

Durante ogni sessione, gli/le alunni/e sono stati rassicurati e sostenuti con spiegazioni ulteriori nel caso non fosse chiaro il lavoro da fare o il significato di frasi e/o parole; alla fine ho ringraziato del lavoro svolto e per aver contribuito allo studio.

3.3.5 Risultati

Sono state riportate a scopo descrittivo le medie e le deviazioni standard rispetto alle variabili considerate per le correlazioni (Tab 3.3).

	Media	DS
1. Emozioni negative in classe	2,32	0,71
2. Emozioni positive in classe	2,52	0,58
3. Emozioni negative durante i test	2,49	0,63
4. Emozioni positive durante i test	2,07	0,58
5. Emozioni negative a casa	1,96	0,62
6. Emozioni positive a casa	2,07	0,6
7. Motivazione	3,04	0,55
8. Organizzazione	2,88	0,56
9. Elaborazione	3,13	0,49
10. Flessibilità	2,95	0,44
11. Concentrazione	2,71	0,6
12. Atteggiamento	3,95	0,55
13. Teorie statiche	1,84	0,68
14. Teorie incrementalì	3,21	0,64
15. Fiducia	2,55	0,67
16. Autoefficacia	2,71	0,73
17. Obiettivi di approccio	2,42	0,64
18. Obiettivi di evitamento	2,52	0,55
19. Obiettivi di padronanza	2,53	0,67

Tab 3.3 Statistiche descrittive delle misure considerate

3.3.5.1 Correlazioni

Per calcolare l'associazione tra le emozioni scolastiche e gli aspetti motivazionali, strategici e di andamento scolastico, sono state calcolate le correlazioni tra queste variabili (Tabella 3.4).

1. Emozioni in classe negative	1	2	3	4	5	6
2. Emozioni in classe positive	-.33*					
3. Emozioni nei test negative	.63	-.47*				
4. Emozioni nei test positive	-.30*	.66*	-.61*			
5. Emozioni a casa negative	.53*	-.34*	.45*	-.15		
6. Emozioni a casa positive	-.19	.50*	-.29*	.45*	-.24*	
7. Motivazione	-.18	.32*	-.17	.07	-.16	.21
8. Organizzazione	-.29*	.06	-.22	.09	-.19	.10
9. Elaborazione	-.24*	.26*	-.14	-.01	-.27*	.33*
10. Flessibilità	-.10	.26*	-.09	.17	-.22	.24
11. Concentrazione	-.28*	.55*	-.31*	.27*	-.33*	.42*
12. Atteggiamento	-.13	.57*	-.12	.28*	-.20	.37*
13. Teorie statiche	.12	-.11	.11	.01	.16	-.05
14. Teorie incrementali	-.06	.26*	-.15	.10	-.15	.29*
15. Fiducia	-.57*	.46*	-.63*	.50*	-.41*	.45*
16. Autoefficacia	-.60*	.38*	-.70*	.48*	-.47*	.38*
17. Obiettivi di approccio	.51*	-.37*	.44*	-.22	.34*	-.17
18. Obiettivi di evitamento	.41*	-.35*	.34*	-.16	.27*	-.25*
19. Obiettivi di padronanza	-.41*	.42*	-.45*	.32*	-.39*	.5*
20. Valutazione degli insegnanti	-.47*	.21	-.41*	.29*	-.24*	.14

Tab 3.4 Correlazioni tra emozioni scolastiche e le altre variabili considerate

3.3.5.2 Correlazione tra i diversi 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 ($r = .63$) e con le emozioni negative mentre si svolgono i compiti a casa ($r = .53$), mentre correlano negativamente con le emozioni positive esperite in classe ($r = -.33$) e con le emozioni positive durante i test ($r = -.30$).

Per quel che riguarda le emozioni positive esperite in classe, troviamo una forte correlazione sia con le emozioni positive provate durante i test ($r = .66$) sia con le emozioni positive mentre si svolgono i compiti a casa ($r = .50$), mentre correlano negativamente con le emozioni negative durante i test

($r = -.47$) e con le emozioni negative mentre si svolgono i compiti a casa ($r = -.34$).

Le emozioni positive durante lo svolgimento dei test sono correlate con le emozioni positive esperite a casa ($r = .45$), allo stesso modo, le emozioni negative provate durante i test sono correlate con le emozioni negative esperite a casa mentre sono correlate negativamente con le emozioni positive durante i test ($r = -.61$) e con le emozioni positive esperite a casa ($r = -.29$).

3.3.5.2.1 Correlazione tra emozioni e motivazione

Per quanto riguarda invece la correlazione tra gli aspetti emotivi e motivazionali notiamo come le emozioni negative esperite in classe siano correlate negativamente con la fiducia ($r = -.57$), l'autoefficacia ($r = -.6$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = -.41$), mentre sono correlate positivamente con gli obiettivi di approccio ($r = .51$) e di evitamento ($r = .41$). Le emozioni positive esperite in classe sono correlate positivamente con la motivazione ($r = .50$), con la teoria incrementale ($r = .26$), con la fiducia ($r = .46$), con l'autoefficacia ($r = .38$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = .42$), mentre sono correlate negativamente con gli obiettivi di approccio ($r = -.37$) e con gli obiettivi di evitamento ($r = -.35$).

Le emozioni negative durante i test sono correlate negativamente con la fiducia ($r = -.63$), con l'autoefficacia ($r = -.70$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = -.45$), mentre sono correlati positivamente con gli obiettivi di approccio ($r = .44$) e con gli obiettivi di evitamento ($r = .34$). Le emozioni positive durante i test sono correlate positivamente con la fiducia ($r = .50$), con l'autoefficacia ($r = .48$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = .32$).

Le emozioni negative durante i compiti a casa sono correlate negativamente con la fiducia ($r = -.41$), con l'autoefficacia ($r = -.47$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = -.39$), mentre sono correlate positivamente con gli obiettivi di approccio ($r = .34$) e con gli obiettivi di evitamento ($r = .27$).

Le emozioni positive durante i compiti a casa sono correlate positivamente con la teoria

incrementale ($r = .29$), con la fiducia ($r = .45$), con l'autoefficacia ($r = .38$) e con gli obiettivi di padronanza ($r = .50$), mentre sono correlate negativamente con gli obiettivi di evitamento ($r = -.25$).

3.3.6 Correlazione tra emozioni e strategie

Per quanto riguarda gli aspetti emotivi in relazione alle strategie notiamo come le emozioni negative esperite in classe sono correlate negativamente con l'organizzazione ($r = -.29$), con l'elaborazione ($r = -.24$) e con la concentrazione ($r = -.28$). Le emozioni positive esperite in classe sono correlate positivamente con l'elaborazione ($r = .26$), con la flessibilità ($r = .26$), con la concentrazione ($r = .55$) e con l'atteggiamento ($r = .57$).

Le emozioni negative durante i test sono correlate negativamente con la concentrazione ($r = -.31$).

Le emozioni positive durante i test sono correlate positivamente con la concentrazione ($r = .27$) e con l'atteggiamento ($r = .28$).

Le emozioni negative esperite a casa correlano negativamente con l'elaborazione ($r = -.27$), con la concentrazione ($r = -.33$).

Le emozioni positive esperite a casa correlano positivamente con l'elaborazione ($r = .33$), con la concentrazione ($r = .42$), con l'atteggiamento ($r = .37$).

3.3.6.1 Correlazione tra le emozioni e la scheda valutazione degli insegnanti

Per quanto riguarda gli aspetti emotivi in relazione ai voti notiamo come le emozioni negative esperite in classe siano correlate negativamente con i voti ($r = -.47$).

Le emozioni negative durante i test correlano negativamente con i voti ($r = -.41$). Le emozioni positive durante i test correlano positivamente con i voti ($r = .29$) e infine le emozioni positive esperite a casa correlano negativamente con i voti ($r = -.24$).

Dalla tabella si può notare come le emozioni positive esperite in classe e le emozioni positive esperite in classe non abbiano significative correlazioni con i voti.

CAPITOLO 4

DISCUSSIONE

Il presente lavoro mira ad approfondire la relazione che intercorre tra le emozioni sia positive che negative provate dagli studenti in tre momenti differenti della fase di apprendimento (a scuola durante la lezione, a scuola durante i test e durante lo studio a casa) e la motivazione, le strategie di studio e i voti.

Sulla base della letteratura esistente, sono state formulate tre ipotesi riguardanti la relazione tra gli aspetti emotivi dell'apprendimento e i fattori di successo, motivazione e autoregolazione scolastica.

Per quanto riguarda la motivazione, si ipotizza che studenti che provano emozioni positive nei confronti della scuola, siano anche quelli più motivati all'apprendimento e ciò predice positivamente i risultati scolastici.

I risultati emersi da questo elaborato mostrano come la fiducia e l'autoefficacia correlino con le emozioni provate dallo/a studente/ssa, in maniera positiva quando l'emozione esperita è positiva e parallelamente in maniera negativa quando l'emozione provata è negativa.

Per quanto riguarda invece gli obiettivi di approccio e di evitamento, in linea con i presupposti della teoria del valore di controllo (Pekrun et al., 2007), sono emerse correlazioni positive con le emozioni negative e correlazioni negative con le emozioni positive. Da notare come gli obiettivi di approccio ed evitamento non correlino con le emozioni positive nei test. Questo perché questi due obiettivi sono collegati ad una cattiva sperimentazione emotiva. Accade diversamente con gli obiettivi di padronanza, infatti essi correlano negativamente con le emozioni negative e positivamente con le emozioni positive.

Dai risultati è possibile affermare che essi confermano le ipotesi poste in precedenza.

Per quanto riguarda la correlazione tra le componenti emotive provate dallo studente/ssa e le strategie di studio, le correlazioni mostrano che le emozioni positive in classe correlano sistematicamente con gli aspetti di approccio e autoregolazione, che la concentrazione correla con tutti i tipi di emozione, l'atteggiamento con quelle positive, l'elaborazione con quelle in classe e a casa, ma non nei test.

Questi risultati sottolineano che le emozioni positive risultano essere molto importanti per tutte le strategie di studio. Per quanto riguarda la concentrazione vediamo che correla in modo positivo con le emozioni positive e in modo negativo per le emozioni negative. Dalla tabella notiamo che l'atteggiamento correla solo con le emozioni positive, infine l'elaborazione risulta essere correlata con le emozioni provate in classe e a casa, ma non nei test.

Le emozioni positive hanno influenza sui diversi aspetti dell'apprendimento autoregolato, in particolare le emozioni positive degli studenti influenzano positivamente sulla loro organizzazione del tempo di studio, la sintesi dei materiali di studio e la preparazione strategica. I risultati, quindi, supportano che le emozioni positive predicono l'apprendimento autoregolato (Linnenbrink, 2007; Pekrun et al., 2011).

La terza ipotesi riguarda la correlazione tra gli aspetti emotivi e la valutazione degli insegnanti. Dai risultati possiamo notare come le emozioni negative sono sistematicamente correlate in modo negativo con i voti, invece le emozioni positive non presentano significative correlazioni con i voti scolastici, tranne per quanto riguarda le emozioni provate durante i test.

Questo risultato potrebbe essere spiegato dal fatto che i voti negativi sono importanti per gli alunni, i quali, di fronte ad un voto negativo provano forte stress e ansia.

Invece per quanto riguarda l'effetto delle emozioni positive sui voti, esso potrebbe essere influenzato, come mostrano i risultati della ricerca di Mega et al (2014), dall'interazione tra apprendimento autoregolato e motivazione.

Pertanto sembra che le emozioni positive non possano garantire il successo scolastico da sole, dato

che sono fondamentali l'apprendimento autoregolato e la motivazione per ottenere il successo scolastico.

Per concludere, è possibile notare, dai risultati emersi da questo studio, come le emozioni positive abbiano un peso maggiore sull'apprendimento e sulla motivazione rispetto alle emozioni negative. Questo evidenzia e dimostra l'importanza delle emozioni positive per le strategie di studio, per la motivazione all'apprendimento e per il successo scolastico.

Lo studio, però, presenta dei limiti in quanto per ottenere i risultati riportati in questo lavoro, mi sono servita di questionari autovalutativi per valutare le emozioni, l'apprendimento autoregolato e la motivazione. Essendo autovalutativi, i risultati possono non riflettere in modo preciso i comportamenti effettivi, infatti studi recenti di D'Mello e Graesser (2011,2012) forniscono un esempio di come le emozioni degli studenti possano essere dedotti da molte misure comportamentali come per esempio i movimenti facciali, la postura del corpo e le interazioni conversali. In questi studi D'Mello e Graesser hanno indagato le emozioni che gli studenti provano durante il processo di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-collage sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29
- *Anderson, J. R. (1978). Arguments concerning representations for mental imagery. *Psychological Review*, 85, 249–277.
- *Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). *The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect, and behavior*
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company, New York. *
- 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, 246–263.
- Boekaerts, M. (1996b) Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychology*, 2, 100–112.
- Bong, M. e Skaalvik, EM (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Choi, N. (2005) Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna
- Cornoldi C., De Beni R., e Guppo MT (2001). *Imparare a studiare 2: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio Erickson*
- 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., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il mulino.
 - 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 *
 - Di Pietro, M. (2014) L'ABC delle mie emozioni 8-13 anni. *Erickson*, Trento
 - Dweck, C. S., e Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. *
 - Dweck, C. S. (2000). *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Edizioni Erickson
 - 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., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218
 - *Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
 - *Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501
 - Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of Competence and Motivation*, 16, 52–72. *
 - Ferla, J., Valcke, M. e Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, 18, 271-278
 - Greene, Jeffrey, A., & Azevedo, R. (2010). The measurement of learners' self-regulated

cognitive and metacognitive process while using computer-based learning environments.

Educational Psychologist, 45, 203-209

- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52, 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.*
 - Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett (2008). Handbook of emotions (3rd ed.). *The Guilford Press*.
 - Linnenbrink, EA e Pintrich, PR (2003). Role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*, 19, 119 –137.
- Manoscritto non pubblicato
- McCann, Erin J, Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and individual differences*, 11, 259-279
 - Moliterni P., De Stasio S., Carboni M. (2011). Studiare all'università. Strategie di apprendimento e contesti formativi. *Franco Angeli*
 - Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409–414
 - *Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105
 - Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology review*, 18, 315-341.

- *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*.
- 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.
- Phelps, E. A. (2004). Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current opinion in neurobiology*, 14, 198-202.*
- Pintrich, PR (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385– 407.
- Ryan, R. M. (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. OUP USA.
- Seifert, TL (2004). Understanding student motivation. *Educativo Re ricerca*, 46, 137–149.
- Shen, Y., Li, S., Zheng, L., Ren, X., & Cheng, X. (2009). Emotion mining research on micro-blog. In 2009 1st IEEE symposium on web society (pp. 71-75). IEEE.*
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego-Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81
- Soresi, S., & Nota, L., (2000) *Autoefficacia nelle scelte*. Giunti Psychometrics
- *Stone, J. (1998). *Theories of intelligence and the meaning of achievement goals*
- Van Yperen, N.W., Elliot, A.J., e Anseel, F. (2009). The influence of masteryavoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932–943.*
- Varani, A. Emozioni, apprendimento e ipermedialità (2000). *Erikson*
- Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: neural mechanisms of emotional attention. *Trends in cognitive sciences*, 9, 585-594.*
- Walker, CO, Greene, BA e Mansell, RA (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement.

- Learning and Individual Differences*, 16, 1–12.
- Weinstein C.E., & Mayer R.E. (1986). *The teaching of learning strategies. Handbook of research on teaching.*
 - Winne, Ph (2010). Migliorare le misurazioni dell'apprendimento autoregolato. *Psicologo dell'educazione*, 45, 267–276.
 - Zimmermann, Barry J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 45, 166-183

SITOGRAFIA

- [Conoscere le Strategie di evitamento - Studio Psicologia DSA Parma \(psicologiaeducazionedsaparma.it\)](http://psicologiaeducazionedsaparma.it)