



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
In Scienze del Linguaggio
Ordinamento (2020/2021)

Tesi di Laurea

**Analisi della correlazione tra componenti emotive
e successo accademico in un gruppo di studenti
universitari.**

Relatore

Ch. Prof. Melissa Scagnelli

Correlatore

Ch. Prof. Francesca Santulli

Laureando

Angela

Bogotto

888285

Anno Accademico

2022/2023

Abstract

In letteratura molti studi (Rezazadeh e Tavakoli, 2009; MecKenzie e Schweitzer, 2001; Cachia, Lynam e Stock, 2018) mettono in evidenza come le capacità trasversali degli studenti abbiano conseguenze sul successo accademico. Alcuni autori (Di Nuovo e Magnano, 2013; Bandura, 2012; Honicke e Broadbent, 2015; Ianes, 1996) hanno notato che l'ansia da esame, l'autovalutazione delle proprie competenze, l'immagine di sé e l'autoefficacia influiscono sulle prestazioni degli studenti in ambito accademico. Questa tesi vuole indagare come queste componenti emotive si relazionano con il successo accademico. Dopo un'attenta osservazione ed analisi dei costrutti teorici e degli studi sperimentali presenti in letteratura, verranno presentati i dati raccolti su un campione di studenti universitari attraverso un questionario online che comprende i test per la valutazione del successo accademico, dell'ansia da esame, dell'autovalutazione delle competenze, della valutazione dell'immagine di sé e della valutazione dell'autoefficacia. Saranno poi discussi i dati mettendo in correlazione le componenti emotive valutate nei test ed il successo accademico calcolato in base al numero di esami sostenuti e la media ponderata degli studenti partecipanti in modo da osservare come determinate abilità incidano in maniera più o meno rilevante nelle prestazioni accademiche.

Resumen

En la literatura, muchos estudios (Rezazadeh y Tavakoli, 2009; MecKenzie y Schweitzer, 2001; Cachia, Lynam y Stock, 2018) destacan cómo las habilidades transversales de los estudiantes tienen consecuencias en el éxito académico. Algunos autores (Di Nuovo y Magnano, 2013; Bandura, 2012; Honicke y Broadbent, 2015; Ianes, 1996) notaron que la ansiedad ante de los exámenes, la autoevaluación de las

propias habilidades, la autoimagen y la autoeficacia afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Esta tesis quiere investigar cómo estos componentes emocionales se relacionan con el éxito académico. Después de una observación cuidadosa y un análisis de los constructos teóricos y de los estudios experimentales presentes en la literatura, esta disertación presentará los datos recogidos sobre una muestra de estudiantes universitarios a través de un cuestionario online que incluye pruebas para la evaluación del éxito académico, la ansiedad ante los exámenes, la autoevaluación de habilidades, la evaluación de la autoimagen, y la evaluación de la autoeficacia. Luego, los datos serán discutido correlacionando los componentes emocionales evaluados en las pruebas y el éxito escolar calculado a partir del número de los exámenes sostenidos y la media ponderada de los alumnos participantes para observar cómo las habilidades decisivas inciden de forma más o menos significativa en el rendimiento académico.

Indice

1.0 Il successo e la prestazione accademica degli studenti

1.1. Revisione della letteratura sulle definizioni di successo accademico

1.2. Le componenti del successo accademico

1.3. La relazione tra intelligenza emotiva e successo accademico

2.0 La correlazione tra le componenti emotive ed il successo accademico

2.1. Valutazione dell'Ansia da esame

2.1.1. Cos'è l'ansia da esame?

2.1.2. Ansia da esame e successo accademico

2.2. Autovalutazione delle competenze trasversali

2.3. Valutazione dell'Autoefficacia

2.4. Valutazione delle strategie di studio

2.5. Valutazione dell'Immagine di sé

3.0 Analisi dati

3.1. Introduzione

3.2. Metodi

3.2.1. Popolazione di studio

3.2.2. Disegno di ricerca

3.2.3. Materiali

3.3. Risultati

4.0 Discussione

Introduzione

Questa tesi si pone l'obiettivo di indagare il ruolo delle componenti emotive nell'influenzare il successo accademico degli studenti universitari.

Nel primo capitolo si esplorano le definizioni e le ricerche che studiano il successo accademico e la prestazione accademica degli studenti. Vengono quindi presentati alcuni degli studi presenti in letteratura che osservano gli indicatori del successo accademico e cercano di costruire una definizione e una teorizzazione del termine stesso. A seguire, verranno esposte alcune ricerche che analizzano le componenti del successo accademico concentrandosi, poi, sulla relazione con l'intelligenza emotiva e le componenti emotive.

Nel secondo capitolo vengono descritti alcuni studi che si occupano dell'indagine delle componenti emotive e del loro ruolo nell'influenzare il successo accademico. Nello specifico verranno presentati e descritti gli studi sull'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze, la valutazione dell'autoefficacia, la valutazione dell'immagine di sé e la valutazione delle strategie di studi.

Nel terzo capitolo, infine, verrà descritto il disegno di ricerca, la popolazione di studio e i risultati ottenuti ai diversi test proposti. Un'attenzione particolare verrà riservata all'indagine della correlazione tra successo accademico e componenti emotive.

1.0 Il successo e la prestazione accademica degli studenti

Nell'ambito della ricerca educativa è frequente trovare riferimenti a studi ed esperimenti che indagano la prestazione ed il successo accademico degli studenti. Questo perché esiste una pluralità di definizioni costruite sulla ricerca delle diverse componenti della prestazione accademica e del raggiungimento del successo accademico che variano dalla semplice misura del rendimento scolastico attraverso il calcolo della media dei voti, fino alla ricerca di fattori non-cognitivi come la personalità e l'intelligenza emotiva ed indicatori demografici e sociali. È importante studiare il successo accademico perché 1) la ricerca educativa necessita di un continuo monitoraggio dell'apprendimento degli studenti e 2) è necessario cercare sempre di migliorare lo status dello studente sulla base degli sviluppi della ricerca educativa. Oltre all'importanza dell'avanzamento della ricerca per rispondere a quesiti a cui non si ha ancora dato risposta, sembra evidente che, in particolare, al giorno d'oggi ci sia una richiesta da parte degli studenti di spostare l'attenzione dai fattori cognitivi quali il rendimento scolastico alle componenti emotive che coinvolgono la realizzazione delle prestazioni accademiche volte al raggiungimento del successo. Ha fatto molto scalpore tra le notizie recenti il discorso di una rappresentante degli studenti universitari a Padova dell'università di Padova che ha voluto denunciare alle istituzioni un problema insorto tra i giovani universitari che hanno cominciato a mettere in discussione la costruzione e la validità della comprensione più comune e tradizionale di quello che è uno studente di successo. *“Non si può morire di università”* ha dichiarato la studentessa in un articolo del Corriere della Sera (Fusar Poli G. & Pistore A., 2023) dichiarando la necessità di una interpretazione più inclusiva del successo in ambito accademico.

Tra le definizioni trovate in letteratura, Kuh G. et al. (2006) descrivono il successo degli studenti come rendimento scolastico, impegno nelle attività con uno scopo educativo, soddisfazione, acquisizione delle conoscenze desiderate, abilità e competenze, persistenza, il conseguimento di risultati accademici, e la prestazione post università. Nella definizione di successo si parla, quindi, innanzitutto di prestazione, del raggiungimento della prestazione e dei fattori inclusi nel raggiungimento di una determinata prestazione. In ambito accademico, la difficoltà più grande nella definizione di successo accademico deriva infatti dalla complessità della valutazione delle prestazioni degli studenti.

In questo studio, con lo scopo di indagare le componenti emotive del successo accademico si necessita di uno strumento che permetta una misura il più possibile oggettiva del successo accademico per rendere chiara l'analisi di possibili correlazioni. Verrà quindi scelto, in base al disegno di Magnano e Di Nuovo (2013), di utilizzare una formula che si basa sulla media dei voti come indice del successo accademico degli studenti che anche in letteratura, come vedremo, risulta essere lo strumento maggiormente preferito soprattutto in termini di GPA (Grade Point Average). In questa prima parte dello studio, si andrà quindi a compilare una revisione della letteratura esistente che indaga le definizioni costruite attorno al concetto di successo accademico per poi focalizzarsi nell'osservazione delle ricerche che indagano le componenti non-cognitive e cognitive del successo accademico e la relazione tra intelligenza emotiva e successo accademico.

1.1. Revisione della letteratura sulle definizioni di successo accademico

Nella ricerca sugli indicatori del successo degli studenti universitari, molti sono gli studi presenti in letteratura che indagano le componenti del successo accademico (Tartas et al., 2011; McKenzie K. & Schweitzer R., 2001; Lecompte et al., 1983; Ferguson E., James D., O'Hehir F., Sanders A., 2003), ma trovare una modalità univoca per il calcolo e la comprensione di tale successo non è semplice.

Negli ultimi 50 anni, la ricerca educativa nell'indagine delle componenti del successo accademico si è spesso focalizzata nella dicotomia che si chiede se il successo degli studenti sia predetto dai risultati accademici o da altri fattori come quelli psicologici. Tartas et al. (2011) hanno studiato il successo di alcuni studenti di medicina analizzando la relazione tra i risultati accademici (le abilità cognitive) e le caratteristiche della personalità (abilità non cognitive) degli studenti al momento dell'inizio dell'università e durante gli studi, ed analizzando anche il successo professionale dopo 4 anni dalla laurea. I risultati dimostrano che il rendimento scolastico è correlato soltanto alle competenze professionali, mentre il senso di coerenza, l'ansia, la depressione e gli stili utilizzati per far fronte a ciò durante il corso di laurea predicono la soddisfazione nel lavoro futuro, ovvero, il successo dei futuri medici. In una revisione della letteratura in cui vengono indagati i fattori associati al successo accademico nella scuola di medicina, Ferguson et al. (2002) analizzano la validità di otto criteri utilizzati per la selezione degli studenti per l'ingresso all'università: fattori cognitivi (la capacità accademica pregressa), fattori non cognitivi (la personalità, gli stili di apprendimento, le interviste, le referenze, le dichiarazioni personali) e fattori demografici (sesso ed etnia) in relazione alla performance degli studenti sottolineando la necessità di studi che vadano ad analizzare la relazione tra lo

sforzo per raggiungere i risultati, l'ansia e la coscienziosità degli studenti durante gli studi e nel mondo professionale. In uno studio seguente (Walkiewicz et al., 2012) dove vengono utilizzati la stessa metodologia e lo stesso campione presenti in Tartas et al. (2011), vengono descritti tre diversi stili di successo nella carriera medica. Gli studenti della triennale sembrano misurare il successo attraverso i risultati accademici tralasciando quindi la valutazione delle competenze professionali, mentre durante la magistrale il successo verrà misurato in base ai risultati della valutazione delle competenze dimostrando che la scelta dei parametri per la misurazione del successo non è lineare e difficile da definire.

In una ricerca più generale non focalizzata in una specifica carriera, anche McKenzie K. & Schweitzer R. (2001) ricercano i fattori che predicano il successo accademico di un campione di studenti universitari in Australia per comprendere la dicotomia che riguarda la misura della prestazione accademica. I risultati del loro studio mostrano che il successo accademico degli studenti universitari non ha una correlazione lineare con il punteggio raggiunto nelle prove d'ingresso in quanto soltanto meno della metà degli studenti tra i vari livelli di livelli di GPA (Grade Point Average, ovvero, la media scolastica) trova una relazione con il punteggio ottenuto in fase di ammissione, inoltre, i risultati non supportano l'ipotesi dell'esistenza di una chiara relazione tra le abilità di studio e la performance accademica. In questo studio, vengono anche analizzati alcuni fattori psicosociali che si ipotizza essere significativi per la prestazione accademica degli studenti selezionati dalla letteratura esistente nel momento dello sviluppo dello studio come l'analisi di Lecompte et al. (1983) dove vengono trovate relazioni significativamente positive successo accademico e genere, il raggiungimento delle aspettative legate allo studio, i rapporti informali con i compagni di università,

l'introversione e la confidenza attraverso un'intervista strutturata sottoposta ad un campione di studenti universitari. Nell'esperimento di McKenzie K. & Schweitzer R. (2001), i risultati dimostrano che l'integrazione sociale ha una relazione negativa con la performance accademica al contrario da quanto ipotizzato sulla base di prime teorie interazioniste. Con queste teorie, con una prospettiva sociologica, si è studiata la relazione tra l'integrazione accademica e sociale ed il successo accademico per la quale la soddisfazione data dall'integrazione riflette la soddisfazione per il progresso accademico ed il conseguente raggiungimento del successo (Kuh G. et al., 2006). Per quanto riguarda la correlazione con l'impegno e l'orientamento al lavoro, invece, non vengono ritrovati dati significativi che supportano l'ipotesi per la quale un maggiore impegno o un orientamento al lavoro più chiaro implicino più possibilità di successo. Anche i risultati per la correlazione con la salute mentale sembrano non essere significativi considerando, però, che la misurazione effettuata durante lo studio può essere considerata poco valida. Per quanto riguarda la correlazione tra autoefficacia e prestazione accademica, la valutazione cognitiva effettuata conferma l'esistenza di una relazione secondo la quale gli studenti con un'elevata autoefficacia presentano una media più alta. L'ipotesi, invece, che uno stile attributivo ottimista influenzi positivamente il successo non è stata supportata dai risultati. Infine, l'ipotesi che il successo degli studenti sia influenzato da eventuali responsabilità lavorative è stata confermata parzialmente (McKenzie K. & Schweitzer R., 2001).

Nella letteratura analizzata fino ad ora emergono vari fattori che risultano influenzare il successo accademico. In studi più recenti (Kuh G. et al., 2006; Alyahyan E. and Düştegör D., 2020; York T.T., Gibson C. e Rankin S., 2015) si cerca di costruire

dei modelli riassuntivi che aiutino la comprensione e l'analisi dello studio e la definizione del successo accademico.

Kuh G. et all. (2006) provano a rispondere alla domanda che indaga così sia davvero importante per il successo dello studente all'università facendo una dettagliata analisi della letteratura presente e delle diverse prospettive usate in letteratura per osservare il successo degli studenti. Individuano così una prospettiva sociologica, sopra menzionata, che analizza la relazione tra integrazione sociale ed accademica e successo sostenuta da Tinto, ma che viene messa in discussione da molti autori per essere inadeguata metodologicamente per comprendere tale legame. Si definisce, inoltre, una prospettiva organizzativa che sostiene che le strutture istituzionali influenzino la prestazione degli studenti che andranno poi a costruire le proprie credenze con questa influenza e agiranno di conseguenza sulla base delle proprie esperienze all'interno delle istituzioni scolastiche ed accademiche. Si determinano poi le prospettive psicologiche che comprendono le teorie del comportamento per le quali l'attitudine ed il comportamento dello studente influisce nel suo successo; e le auto-teorie dell'intelligenza per le quali, nella definizione di successo sono importanti le credenze che si hanno riguardo le proprie abilità e le teorie che trovano un'importante relazione tra aspettative, motivazione e autoefficacia con il successo accademico. Infine vengono individuate una prospettiva culturale che osserva come la cultura abbia aiutato a costruire dei modelli su cui si basa l'idea di successo, e le prospettive economiche che pongono l'accento sulla relazione tra costo dello studio e prospettiva di guadagno futura ed il raggiungimento del successo. Da queste diverse prospettive, Kuh G. et all. (2006) hanno anche ricavato quei fattori che in letteratura sono stati maggiormente investigati come componenti del successo degli studenti al momento della fine del loro percorso

accademico sottolineando l'importanza di integrare una categorizzazione in base al contesto degli studenti (razza, genere e stato socioeconomico): i voti, i benefici economici e la qualità della vita, i risultati di apprendimento e lo sviluppo personale, la complessità cognitiva, l'acquisizione di conoscenze e le abilità accademiche, l'umanitarismo, le competenze interpersonali e intrapersonali, e le competenze pratiche.

Uno dei maggiori lavori di ricostruzione della definizione e della misura del successo accademico risale allo studio di York T.T., Gibson C. e Rankin S. (2015). Sottolineando l'ambiguità e l'importanza di ricercare nella letteratura inerente un modello univoco di definizione e misura del successo accademico, questo studio usa come riferimento teorico il modello I-E-O (*Inputs-Environments- Outcomes*) di Astin (1991) che osserva i risultati degli studenti in termini di successo come una funzione di tre elementi: gli *inputs* che comprendono il contesto di provenienza e le caratteristiche demografiche dello studente, l'*environment*, ovvero, le esperienze esterne vissute durante l'università, e gli *outcomes* che sono le caratteristiche intrinseche dello studente quali attitudine, abilità, credenze, conoscenze e valori. Vengono inseriti in questo modello di partenza il rendimento scolastico, l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, e persistenza e ritenzione. Nell'elaborazione della definizione di successo accademico, York T. et all. (2015) cominciano il proprio lavoro analizzando la definizione di studente di successo di Kuh G. et all. (2006) sopra menzionata. Nella loro sintetizzazione della descrizione dello studente di successo, Kuh G. et all (2006) sottolineano come lo studente che inizia l'università non sia una persona priva di esperienza, ma anzi lo studente possiede delle caratteristiche che fanno parte del proprio contesto precedente all'inizio dell'esperienza universitaria che influiranno nel successo dello studente e nel conseguente successo accademico. Inoltre, individuano sette parti

che compongono la definizione di successo accademico: i risultati accademici, l'impegno in attività educative, la soddisfazione, l'acquisizione di conoscenze, le abilità e competenze desiderate, la perseveranza, il raggiungimento di risultati di apprendimento e le prestazioni post-universitarie. (Kuh G. et al, 2006). Considerando l'*engagement* un fattore psicologico che non influenza direttamente il successo accademico, ma una variabile che mette in relazione le altre parti, York T. et al. (2015) riprendono il modello per lo studente di successo di Kuh G. et al (2006) e lo rivisitano con i risultati della propria ricerca componendo una definizione di successo accademico comprensiva di 6 parti: il rendimento scolastico, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, l'acquisizione delle abilità e delle competenze desiderate, la soddisfazione, la perseveranza ed la prestazione post-universitaria.

L'importanza del rendimento scolastico nella definizione e misura del successo accademico resta un argomento molto discusso nella letteratura che indaga le prestazioni degli studenti. York T. et al. (2015) analizzano come alcuni autori decidano di utilizzare il rendimento scolastico come sinonimo di successo accademico spesso misurato in termini di GPA o voti. In letteratura, il rendimento accademico come raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e acquisizione di abilità e competenze risulta essere la componente del successo accademico più frequentemente misurata. York T. et al. (2015) inseriscono nel proprio modello per la misura del successo accademico il rendimento scolastico come variabile *proxy*, ovvero, una variabile che non risulta direttamente rilevante per il modello, ma sostituisce una variabile che non può essere misurata sottolineando il fatto che il voto non misura necessariamente l'apprendimento degli studenti, ma solamente le abilità utilizzate durante la prestazione che soddisfano i criteri stabiliti per il calcolo del rendimento. Per questo, *l'academic*

achievement, o rendimento scolastico, viene scisso dall'acquisizione di abilità e competenze, e dal raggiungimento dei risultati dell'apprendimento che sono variabili che apportano una misurazione effettiva al modello. Vengono, poi, inseriti nel sistema la soddisfazione intesa anch'essa come variabile *proxy* non essendo una componente diretta del successo accademico ma un risultato che coglie le percezioni degli studenti riguardo il proprio adattamento nelle istituzioni, l'ambiente e rispetto gli obiettivi di rendimento, e la persistenza che rappresenta la progressione continua degli studenti durante il percorso per il raggiungimento di un titolo accademico. Infine, York T. et al. (2015) valutano anche il successo della carriera come misurazioni del successo accademico in due modi diversi: le misure estrinseche che comprendono il tasso di raggiungimento del lavoro per cui si ha studiato e le misure intrinseche che includono, per esempio, la soddisfazione nel lavoro ed il raggiungimento dei proprio obiettivi professionali. Il modello finale (fig. 1) creato da York T. et al. (2015) sembra meglio rappresentare la sintetizzazione dei risultati delle ricerche sulla definizione e valutazione del successo accademico degli ultimi decenni.

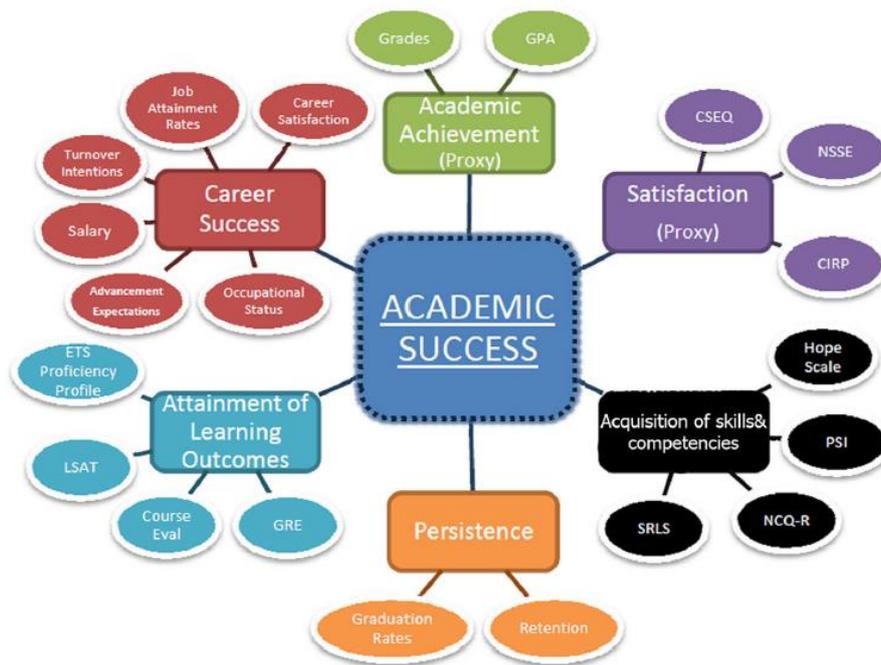


Figura 1. Ripresa da York, Gibson, & Rankin Operationalized Model of Academic Success (York T. et al. ,2015)

Vista l'abbondanza di articoli in letteratura che indagano le tematiche sul successo accademico e la prestazione accademica, in uno studio del 2020, Alyahyan and Düştégö integrano ai modelli precedentemente costruiti sul successo accademico i metodi di data mining che applicano teorie del machine learning. Nel concreto, vengono ricercati in diversi motori di ricerca (*Science Direct, ProQuest, IEEE Xplore, Springer Link, EBSCO, JSTOR, e Google Scholar*) le definizioni di successo accademico ritrovati nella letteratura dei 5 anni precedenti alla pubblicazione di questo studio con l'utilizzo delle seguenti parole chiave: *academic success, academic achievement, student success, educational data mining, data mining techniques, data mining process and predicting students' academic performance*. I risultati di questa ricerca aiutano a comprendere in modo sistematico le conclusioni degli studi sul successo accademico e l'applicazione

nella ricerca educativa di metodi costruiti attraverso l'intelligenza artificiale osservando ancora una volta che un gran numero di studi misurano il successo accademico in termini di rendimento scolastico.

Partendo da un'analisi accurata degli studi presenti in letteratura, risulta quindi evidente il sorgere di quesiti riguardo la effettiva importanza del rendimento scolastico come misura del successo accademico vista l'abbondanza di ricerche che usano questi due termini in maniera intercambiabile. Cachia et al. (2018) nel loro studio sulle componenti del successo accademico si domandano se esso riguardi soltanto i voti (*Is it just about the grades*) e, focalizzandosi sulla comprensione degli studenti riguardo il proprio successo, mettono in dubbio la l'assunzione di molti autori e ricerche per i quali il successo accademico si quantifichi solamente in termini di voti. Lo studio dimostra che gli studenti definiscono il successo accademico focalizzandosi su fattori appartenenti a due dimensioni differenti: quella intrinseca che comprende la motivazione, l'auto-apprendimento e le abilità personali, e quella estrinseca che include i contenuti dell'insegnamento e la struttura per il supporto degli studenti. Il successo accademico viene quindi definito come il raggiungimento del processo di apprendimento; l'acquisizione della conoscenza della materia; e lo sviluppo delle abilità utili per l'impiego professionale. Ancora una volta viene sottolineata l'importanza di valutare anche le componenti non cognitive del successo in modo da trovare una definizione e un modello di valutazione integrale del successo accademico partendo dalla percezione degli studenti.

1.2. Le componenti del successo accademico

Nella revisione della letteratura che vuole trovare una definizione e un modello per il successo accademico risulta evidente come i tradizionali test per la misurazione delle capacità cognitive abbiano dei limiti nella creazione di una comprensione esaustiva del successo accademico. Inoltre, la dicotomia tra componenti cognitive e non-cognitive del successo accademico resta una tematica molto indagata all'interno della ricerca educativa e crea molta confusione. Con l'intenzione di arrivare ad una comprensione del successo accademico il più possibile esaustiva, negli ultimi cinquant'anni sono state costruite ricerche volte a studiare i fattori che compongono tale successo per la costruzione di un modello che ne racchiuda le componenti. Come abbiamo visto, esaminando la letteratura molti sono gli autori che comprendono il successo accademico come risultato delle prestazioni accademiche mettendo da parte o tenendo solo in parte da conto di altre possibili componenti. Tanti, però, sono anche gli studiosi che concentrano i propri studi nella ricerca di quelle componenti non cognitive che compongono il successo accademico, in particolare, quei fattori psicologici e della personalità (Tartas et. All, 2011; Mihaela, P.L. ,2015; Ravenscroft, Lydia, 2018; Busato V. et all., 2000; Ferguson E. et all., 2003) e quelle capacità comprese nell'intelligenza emotiva degli studenti universitari (Walsh-Portillo, Joyce G., 2011; Yahaya A. et all., 2012; Popea D., Roper C. e Qualter P., 2012; Perera H.N. & Di Giacomo M., 2013; Banat B. e Rimawi O., 2014; Mehrdad O., Seyed A.A. e Javad H., 2014; Malik S. & Shahid S., 2016; Darwin N. et all., 2017; Podila S., 2018; Montecino & Muñoz, 2019; Barend J. van Wyk & Henry D. Mason, 2021). Tutti questi studi indagano la relazione tra il rendimento scolastico inteso come la soddisfazione dei criteri stabiliti nel calcolo del raggiungimento di una determinata prestazione accademica (York T. et all., 2015)

con lo scopo di comprendere tutte la complessità delle componenti del successo accademico.

Nel loro studio sull'indagine del successo degli studenti di medicina, Tartas et. All (2011) dimostrano che solo la competenza professionale è legata ai risultati accademici dei precedenti anni di studio degli studenti, mentre il successo accademico complessivo può essere predetto da alcuni fattori psicologici che interessano gli studenti durante il loro percorso accademico. Questi elementi sono la depressione, l'ansia, il senso di coerenza, lo stress, gli stili di *coping* (l'insieme di strategie che un individuo utilizza per fa fronte a situazioni avverse) e la necessità di approvazione sociale, escludendo sorprendentemente la gerarchia dei valori. Anche Ravenscroft, Lydia (2018) indagano le variabili non-cognitive associate alla prestazione accademica degli studenti universitari analizzando la correlazione tra la tenacia mentale (*mental toughness*), e l'autodeterminazione (*self-determination*) con il concetto di sé e i voti. Si assume, infatti, che la tenacia mentale intesa come costrutto non cognitivo della personalità che aiuta a superare situazioni impegnative influenzi i risultati cognitivi, ovvero, i voti in associazione con la teoria dell'auto determinismo per la quale la tenacia è intensificata dagli effetti stimolanti della soddisfazione dei bisogni psicologici. Dai risultati si evince che alcuni aspetti della tenacia mentale e dell'auto-determinismo influenzano risultati scolastici e anche il concetto di sé in ambito accademico può predire il successo degli studenti in termini di voti. In letteratura, ci sono molti studi che analizzano la relazione tra il successo accademico e i fattori non-cognitivi che possono essere davvero vari. Magpily M. P. & Mercado J. (2015), per esempio, si concentrano sull'analisi dello stile di vita degli studenti dimostrando che le pause frequenti durante lo studio, un'assunzione regolare dei pasti, la partecipazione in attività extracurriculare, un giusto

livello di attività fisica e l'interesse in attività differenti dallo studio durante il weekend possono influire nella prestazione degli studenti e nel loro successo accademico.

Già nella scuola primaria e secondaria, si può notare come l'attitudine intellettuale non sia l'unico fattore ad influenzare il successo accademico perché esistono altre componenti non cognitive che possono entrare in gioco nel raggiungimento delle prestazioni accademico degli studenti. Mihaela, P.L. (2015) dimostra come la scrupolosità, la sensibilità emotiva, l'autoaffermazione, il senso comune e la tendenza espansiva influenzino i risultati accademici di un campione di ragazzi tra i 15 e 18 anni a cui viene sottoposto un test della personalità. Risulta evidente che la personalità debba essere integrata nella comprensione della prestazione accademica ed il raggiungimento del successo accademico in un ampio raggio d'età. Nel loro studio sul ruolo delle referenze degli insegnanti riguardanti il carattere e le abilità sociali, e le affermazioni degli studenti sulla loro motivazione, le loro passioni e alcuni tratti della personalità, Ferguson et al. (2003) indagano un campione di studenti universitari di medicina riscontrando che le referenze delle insegnanti e le affermazioni degli studenti non hanno una relazione con il raggiungimento del successo, mentre il dominio della coscienziosità all'interno dei tratti della personalità mostra relazioni significative con gli esiti accademici. Richardson M. et al. (2012) compilano una revisione sistematica delle ricerche sulle componenti psicologiche della prestazione accademica degli studenti universitari. Confermando ancora una volta che il GPA risulta essere l'indice di successo accademico maggiormente preferito nella letteratura, nel loro studio individuano 5 misurazioni tradizionali della capacità intellettuale o la prestazione accademica e 42 costruzioni non-intellettuali che si possono dividere in cinque categorie che si sormontano tra di loro: le caratteristiche della personalità, i fattori motivazionali,

le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, l'approccio degli studenti all'apprendimento e le influenze del contesto psicosociale. L'approccio più utilizzato nell'analisi della relazione tra personalità e successo accademico risulta essere la teoria dei cinque fattori della personalità che vede la personalità composta di cinque grandi dimensioni quali estroversione/introversione, gradevolezza/sgradevolezza, coscienziosità/negligenza, nevroticismo/stabilità emotiva, apertura mentale/chiusura mentale. La coscienziosità sembra essere il tratto della personalità che meglio predice il successo accademico in termini di GPA perché stima quanto lo studente è organizzato e orientato al successo e, di conseguenza, dovrebbe stimare la motivazione dello studente al raggiungimento del successo della prestazione accademica a cui si oppone invece la procrastinazione andando in una direzione negata rispetto al GPA. L'apertura aiuta ad organizzare ciò che si apprende e con l'associazione di un alto livello di gradevolezza aiuta il generale processo di apprendimento, in contrasto con il nevroticismo che, in ambito accademico, si relaziona con un alto livello di ansia generale e, in particolare, ansia da esame e da prestazione. L'estroversione con il suo maggior livello di socialità e attività, distrae lo studente dalle attività scolastiche su cui, invece, gli introversi tendono a concentrarsi di più, anche se gli estroversi sviluppano prima la capacità di prendere decisioni cognitive. Richardson M. et al. (2012) notano, inoltre, come il modello dei cinque tratti della personalità non sia in grado di inglobare tutti i fattori che predicano la prestazione accademica lasciando escludendo dall'analisi, per esempio, la motivazione intrinseca che spinge ad utilizzare processi cognitivi impegnativi che è associata positivamente ad un'intelligenza fluida, oppure, l'intelligenza emotiva, ovvero, quella capacità di percepire fortemente le emozioni, capirle e usarle per aiutare il pensiero. La categoria dei fattori motivazionali, ossia, delle misure dirette della motivazione senza

relazionarsi con la personalità e che vengono associati al successo accademico in termini di GPA sono divisi in tre gruppi: il primo include l'attribuzione della causa del fallimento, l'ottimismo, il pessimismo, le aspettative strettamente collegate all'autoefficacia performativa, e la percezione del controllo che si riferisce all'autostima; il secondo gruppo include le fonti della motivazione distinte dalle ragioni che portano a iniziare un compito; ed nel terzo gruppo ci sono i tipi di obiettivi che spingono lo studente a continuare gli propri studi. Nella categoria delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento si trovano quegli stili che gli studenti utilizzano per regolare la cognizione, le emozioni, i comportamenti motivazionali e l'ambiente andando a riconoscere dieci diverse valutazioni correlate al successo accademico all'interno della letteratura: l'ansia da esame, l'apprendimento attraverso la ripetizione, l'organizzazione, la capacità di sintesi delle informazioni, il pensiero critico, la metacognizione intesa come capacità di autoregolare la propria comprensione, la persistenza nell'affrontare situazioni difficili, la tendenza a chiedere aiuto per affrontare le difficoltà accademiche, la tendenza a lavorare in gruppo per ricevere aiuto dai compagni e la capacità di regolare il tempo dedicato allo studio e alle altre attività. L'approccio all'apprendimento che hanno gli studenti può essere profondo ed implicare un'auto motivazione dello studente allo studio, può anche essere un approccio di superficie che intende un'elaborazione superficiale delle informazioni con una motivazione estrinseca allo studio, oppure, un approccio strategico che comprende un utilizzo di strategie sia profonde che superficiali in base al compito e una motivazione per il raggiungimento del risultato. Infine, nella categoria delle influenze del contesto psicosociale, Richardson M. et al. (2012) riassumono quegli studi dove vengono messi in relazione successo accademico e l'integrazione sociale, l'integrazione accademica

(quella dei professori), l'integrazione istituzionale, l'impegno nel non lasciare l'università e ottenere la laurea, il supporto sociale dato dalla famiglia o dalle persone importanti, lo stress generale quindi legato a fattori della vita che causano emozioni negative opprimenti, lo stress accademico e la depressione che coinvolge pessimismo, umore basso, apatia provati per lungo tempo. Questa sintesi permette di definire misurazioni e variabili per studi che indagano la correlazione tra il successo accademico e molteplici fattori.

Partendo dalla teoria dei Big Five, altri autori (Conard M.A., 2006; Busato V. et al., 2000; Chamorro-Premuzic T. & Furnham A., 2003; Zhang J. & Ziegler M., 2016) si sono concentrati nell'esaminare la relazione tra la prestazione accademica con la personalità. Conard M.A. (2006) vuole dimostrare come il test per l'attitudine scolastica non sia sufficiente per predire il successo degli studenti perché anche i costrutti della personalità ed il comportamento possono avere una relazione con la prestazione accademica. Introducendo un'indagine sulla validità dei cinque tratti della personalità come predittori delle prestazioni degli studenti si dimostra, quindi, che la coscienziosità predice ogni criterio del SAT (*Scolastic Aptitude Test*) ed il comportamento prevede la media dei voti e la prestazione scolastica generale. Busato V. et al., 2000 intenta costruire un modello per comprendere la relazione tra le abilità intellettuali, gli stili di apprendimento, la personalità e la motivazione per il successo come predittori del successo accademico di un campione di studenti universitari della facoltà di psicologia. I risultati dell'analisi dei dati dimostrano che le abilità intellettuali e la motivazione hanno una relazione positiva con il successo accademico, mentre lo stile di apprendimento indiretto è negativamente correlato al successo accademico. Anche in questo studio, il tratto della personalità con maggiore correlazione positiva

con il successo accademico è la coscienziosità (Richardson M. et al., 2012). Chamorro-Premuzic T. & Furnham A., (2003) nella loro ricerca valutano gli studenti lungo tre anni per analizzare la relazione tra personalità e successo accademico integrando altri indicatori del comportamento in ambito accademico non inclusi nel modello dei cinque tratti, quali, l'assenteismo, la scrittura di saggi, e la previsione sull'esame dei tutor. I risultati dimostrano che il nevroticismo e la coscienziosità predicono maggiormente la prestazione accademica in termini di voti: il nevroticismo sembra limitare il successo accademico, mentre la coscienziosità sembra incentivare il successo degli studenti. Zhang J. & Ziegler M. (2016) costruiscono un modello per studiare la relazione tra la personalità e il successo accademico in un campione di studenti cinesi della scuola secondaria per osservare gli effetti dei cinque tratti della personalità sulla prestazione scolastica spostandosi dal contesto occidentale e universitario osservato negli studi precedenti (Conard M.A., 2006; Busato V. et al., 2000; Chamorro-Premuzic T. & Furnham A., 2003; Richardson M. et al., 2012). Introducono, quindi, due nuove versioni del modello di base a cinque fattori della personalità costruendo un modello che assume che ci siano effetti indiretti dei cinque fattori attraverso le auto credenze e gli approcci dell'apprendimento in maniera simultanea e una versione che assume che i cinque fattori influenzino prima le auto-credenze che a loro volta attivano specifici approcci all'apprendimento che determinano la prestazione accademica. I risultati confermano l'ipotesi della prima versione del modello per il quale i tratti della personalità influiscono nel successo accademico attraverso le auto-credenze e gli approcci dell'apprendimento contemporaneamente. Viene fatta inoltre un'analisi della correlazione tra personalità e prestazione per tre materie diverse (matematica, Cinese e inglese) trovando che l'approccio di apprendimento profondo mette in relazione

l'apertura e la coscienziosità con i voti soltanto in matematica e cinese, mentre il nevroticismo influenzano i voti in matematica attraverso il concetto di sé che si ha nei in quella materia, e, infine, la gradevolezza non predici alcuna relazione (Zhang J. & Ziegler M., 2016).

1.3. La relazione tra l'intelligenza emotiva ed il successo accademico

All'interno della letteratura che indaga le componenti del successo accademico sono stati redatti molti studi (Barend J. van Wyk & Henry D. Mason, 2021; Chan B. and Pyland K., 2022; Gajardo & Tilleria, 2019; Banat & Rimawi, 2018; Podila S., 2018; Perera H.N. & Di Giacomo M., 2013; Chew et all., 2013; Yahaya A. et all., 2012; Walsh-Portillo, Joyce G., 2011; Mehrdad et all., 2014; Parker et all., 2005; Nasir, M. & Masrur, M., 2010; Shipley et all., 2010) che si concentrano sull'analisi della relazione tra l'intelligenza emotiva e la prestazione degli studenti in ambito accademico. I primi studi sull'intelligenza emotiva risalgono a Salovey and Mayer (1990) che la definiscono così: *"The ability to monitor one's own feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and action"*. Da questo momento, viene quindi studiata l'associazione dell'intelligenza emotiva intesa come la capacità di percepire, comprendere, gestire e utilizzare efficacemente le emozioni con il successo e la soddisfazione che permette di comprendere come la capacità di utilizzare efficacemente le emozioni in diverse situazioni come l'ambito accademico influisca nella crescita personale e nel comportamento generale degli studenti (Goleman, 2015) e, di conseguenza, nelle prestazioni degli studenti (Chan B. and Pyland K., 2022).

Gajardo Montecino J. & Tilleria Muñoz J.L. (2019) sottolineano come le abilità emotive aiutino l'adattamento accademico facilitando il ragionamento e lo sviluppo cognitivo della capacità di usare e regolare le emozioni controllando il comportamento in situazioni di stress. Inoltre, le abilità emotive hanno una relazione significativa con l'autoefficacia, la perseveranza, e i processi motivazionali che influiscono il rendimento e, per questo, risulta evidente l'importanza di integrare la comprensione delle componenti emotive del successo accademico nell'ambito educativo (Gajardo & Tilleria, 2019).

In letteratura, si possono trovare diverse misurazioni della valutazione dell'intelligenza emotiva in associazione con il successo accademico anch'esso stimato con diversi strumenti. Chan B. and Pyland K. (2022), attraverso una scala dell'intelligenza emotiva suddivisa in undici sotto, raccoglie il livello di intelligenza emotiva di un campione di studenti universitari negli USA dimostrando che dimensioni della gestione delle relazioni, l'integrità, lo sviluppo personale hanno una forte correlazione positiva con il successo accademico misurato in termini di CGPA (Cumulative Grade Point Average), mentre la consapevolezza di sé, l'empatia, l'automotivazione, la stabilità emotiva, l'orientamento verso i valori, l'impegno ed il comportamento altruistico hanno una correlazione moderatamente positiva con il successo accademico. I risultati evidenziano come la formazione sulla comprensione e la gestione delle proprie emozioni e di quelle altrui dovrebbe essere inserita nel programma scolastico per preparare gli studenti a in maniera più completa per il proprio futuro professionale (Chan B. and Pyland K., 2022). Barend J. van Wyk & Henry D. Mason (2021) preferisco utilizzare, invece, il ESAP (*Emotional Skills Assessment Process*- Processo di valutazione delle abilità emotive) in relazione con il CAR (*Credit*

Accumulation Rate che misura la relazione tra il tempo speso nel percorso universitario e i voti), per raccogliere i dati di un campione di studenti del Sud Africa in sette dimensioni dell'intelligenza emotiva: i processi decisionali, la forza motrice, la gestione del tempo, l'etica dell'impegno, la gestione dello stress, l'affermazione e l'orientamento al cambiamento. I risultati supportano la teoria secondo cui un livello di intelligenza emotiva più elevato predice un maggiore rendimento scolastico. Mehrdad O. et al. (2014) indagano la relazione tra intelligenza emotiva e successo accademico in un campione di studenti di lingua inglese come seconda lingua attraverso un questionario auto-valutativo (*self-report questionnaire*) confermando l'esistenza di una relazione significativa positiva tra l'intelligenza emotiva e il successo accademico in termini di GPA degli studenti. Nel loro studio, Podila S. (2018) mostrano che gli studenti con un successo accademico medio e alto hanno un livello di intelligenza emotiva valutata attraverso l'utilizzo di un test standardizzato (*Mangal Emotional Intelligence Inventory del 2004*) rispetto agli studenti con un rendimento più basso. La stessa conclusione viene dimostrata da Yahaya A. et al. (2012) che suddividono la valutazione dell'intelligenza emotiva in cinque diversi elementi (l'autoconsapevolezza, la gestione emotiva, l'auto-motivazione, l'empatia e le abilità interpersonali). Misurando ciascuna delle componenti con scale e test diversi, lo studio evidenzia la loro associazione con il successo accademico degli studenti del campione preso in analisi.

Alcuni studi (Banat & Rimawi ,2018; Perera & Di Giacomo, 2013; Chew et al., 2013; Walsh-Portillo, Joyce G., 2011; Nasir & Masrur, 2010;) si concentrano nell'individuazione dell'esistenza di possibili correlazioni tra alcune variabili demografiche degli studenti, come il genere e l'età, l'intelligenza emotiva e il successo accademico. Banat & Rimawi ,2018 con l'utilizzo di un indice di 33 item introdotti da

Schutte et al. del 1998 che hanno sviluppato e convalidato uno strumento per la misura dell'intelligenza emotiva che comprende una scala Likert a cinque punti (*strongly agree, agree, neither, disagree and strongly disagree*), dimostrano che c'è una differenza significativa tra i livelli dell'intelligenza emotiva degli studenti analizzati in base al loro genere, la loro religione e il luogo in cui vivono. Anche Walsh-Portillo, Joyce G., (2011) con un inventario di 133 item per la misura del quoziente intellettivo (Bar-On 2004) misurano la capacità di autogestione, il controllo degli impulsi, la capacità di risoluzione dei problemi, le abilità nelle relazioni interpersonali, l'adattabilità e la tolleranza allo stress degli studenti dimostrando che un maggiore successo accademico può essere predetto da un alto livello di intelligenza emotiva in maniera diversificata tra maschi e femmine. I risultati suggeriscono che le femmine che sono state introdotte alla comprensione e gestione delle emozioni nel proprio curriculum accademico riportano un significativo aumento del livello di intelligenza emotiva. Utilizzando lo stesso strumento per la misura dell'intelligenza emotiva (Bar-On 2004) Nasir, M. & Masrur, M. (2010) indagano la relazione tra quoziente emotivo, genere ed età con il successo accademico di un campione di studenti universitario non riscontrando, però, alcuna correlazione significativa in termini di età e genera, a parte per la maggiore abilità nella gestione dello stress in relazione al successo accademico nei maschi rispetto alle femmine. Chew et al. (2013) osservando i risultati dello studio della relazione tra l'intelligenza emotiva misurata attraverso il MSCEIT (*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*) e il successo accademico di un campione di studenti di medicina notano come sia possibile che lo sviluppo delle abilità emotive possa migliorare il rendimento scolastico degli studenti di medicina negli anni trovando differenze significative tra studenti del primo anno e quelli dell'ultimo. Anche Perera

H.N. & Di Giacomo M. (2013) indagano una possibile correlazione della variabile dell'età con il successo accademico e l'intelligenza emotiva di tratto che viene definita come *“a collection of relatively enduring affective personality traits. These traits refer to typical patterns of behaviors, thoughts and feelings related to the perception, regulation, management and expression of emotion-related information as well as self-control and self-motivation dispositions”* (Perera & Di Giacomo, 2013). L'intelligenza emotiva di tratto è stata introdotta da Petrides che ne costruisce anche un questionario (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form: TEIQue-SF) per indagare due costrutti dell'intelligenza emotiva differenziando la misura delle abilità emotive fatta tramite test dall'auto-valutazione dell'intelligenza emotiva di tratto, anche chiamata autoefficacia emozionale di tratto (Petrides, 2011). I risultati dimostrano che l'intelligenza emotiva di tratto influenza positivamente il successo accademico perché aiuta l'adattamento sociale in ambito accademico, ma questo effetto diminuisce in funzione dell'aumentare degli anni.

In letteratura, esistono, inoltre, ricerche (Malik & Shahid, 2016; Popea et al., 2012; Shipley et al. 2010; O'Connor & Little, 2003; Bastian et al., 2005). che trovano relazioni deboli, parziali o inesistenti tra l'intelligenza emotiva e il successo accademico. Studiando la relazione tra l'intelligenza emotiva, misurata con lo strumento per la valutazione dell'intelligenza emotiva di tratto (TEIQue-SF) e il successo accademico, misurato in termini di GPA di un campione di studenti di economia, Malik & Shahid (2016) riscontrano, nell'analisi dei risultati, una correlazione debole che però sembra crescere nel corso degli anni. Infatti, si nota una differenza significativa nella capacità dell'intelligenza emotiva predire il successo accademico tra gli studenti del primo e dell'ultimo anno di università, anche se con un valore basso. Una delle ragioni

per cui non risulta evidente una relazione significativamente positiva tra il livello di intelligenza emotiva ed il successo accademico degli studenti può essere la scelta di utilizzare di uno strumento che non misura effettivamente le abilità emotive dell'individuo (Malik & Shahid, 2016). Anche Shipley et al. (2010), nel loro studio sugli effetti dell'intelligenza emotiva, l'età, l'esperienza lavorativa con il successo accademico di un campione di studenti universitari, non hanno trovato alcuna relazione significativa tra l'intelligenza emotiva di tratto (valutata con il TEIQue-SF) ed il successo accademico nemmeno controllando la variabile dell'età. Popea D., Roper C. e Qualter P., (2012), inoltre, attraverso il ECI-U II (Emotional Competence Inventory-University Edition) per la valutazione delle competenze emotive e la relazione tra statistiche di ritenzione e il voto percentuale medio finale (APM) degli studenti alla fine del loro corso di laurea come strumento per la misura della prestazione accademica, non trovano alcuna relazione significativa tra la misura globale dell'intelligenza emotiva ed il successo accademico. Prendendo in analisi la relazione tra le specifiche competenze dell'intelligenza emotiva (*conscientiousness, adaptability, empathy, organisational awareness, and building bonds*), viene però dimostrato che esse predicano significativamente il successo accademico degli studenti in relazione al genere. O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003) nel loro studio rianalizzano la validità della relazione tra la valutazione delle capacità emotiva attraverso il *MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test)* e l'autovalutazione del quoziente intellettivo tramite il *Bar-On Emotional Quotient Inventory* con il successo accademico misurato in termini di GPA. I risultati dimostrano che questi due strumenti per l'autovalutazione e la misura delle abilità dell'intelligenza emotiva non sono potenti indicatori del rendimento scolastico. Anche Bastian et al., (2005) evidenziano come la

correlazione tra intelligenza emotiva, valutata attraverso diversi test (AES, EQ-i e MSCEIT) già menzionati, ed il successo accademico di un campione di studenti universitari non sia statisticamente significativa sottolineando come, invece, la personalità e le abilità cognitive possano essere dei buoni predittori del rendimento scolastico degli studenti.

2.0 La correlazione tra componenti emotive e successo accademico

Dopo aver esplorato le definizioni sul successo accademico trovate in letteratura e aver compreso la pluralità di modelli che descrivono tale successo non solo come risultato della valutazione delle abilità intellettive degli studenti, in questo capitolo, verranno presentate alcune ricerche che studiano la correlazione tra il successo accademico e alcune competenze emotive. In questo studio, si è scelto di indagare attraverso dei test compilati da un campione di studenti universitari la relazione tra la valutazione dell'ansia da esame, dell'autoefficacia, dell'immagine di sé, delle strategie di studio e l'autovalutazione delle competenze ed il successo accademico. L'obiettivo della ricerca è quello di ampliare le indagini della ricerca educativa che osserva principalmente i tradizionali predittori non cognitivi coinvolti nella buona riuscita delle prestazioni accademiche ed integrare l'esplorazione e la comprensione di fattori cognitivi, emotivi e legati alle strategie di studio introdotti dalla psicologia cognitiva.

2.1 Valutazione dell'ansia da esame

Le ricerche (Eysenk, 1979; Pekrun et al., 2007; Thomas C. L. e Cassady J.C., 2019; Thomas C.L., Cassady J.C., Helle M. L., 2017) dimostrano che l'ansia da esame influenza negativamente il funzionamento cognitivo durante l'esecuzione di un compito. In questo studio, si farà riferimento al testo di Magnano e Di Nuovo (2013) dove viene osservata l'ansia da esame attraverso la valutazione di due componenti: la preoccupazione (*worry*) e l'emozionalità (*emotionality*). Borkovec et al. (1998) descrivono il *worry* come un'attività di pensiero verbalizzata con accezione negativa che limita i processi cognitivi azionando un meccanismo circolare secondo il quale ciò

che proviamo influenza il modo di pensare che, a loro volta, incide sul comportamento (Borkovec et al., 1998). Come menzionato negli studi di Eysenk (1979), la performance cognitiva di compiti complessi è negativamente influenzata dall'ansia da prestazione perché la preoccupazione riguardo le proprie capacità di riuscire nel compito, va ad occupare una parte della memoria lavoro che l'individuo sta utilizzando durante la performance cognitiva. Nel costruire la teoria dell'efficienza di elaborazione, Eysenk (1979) afferma che gli effetti dell'ansia hanno delle conseguenze differenti sulla qualità della prestazione e sull'efficacia della prestazione: l'ansia compromette maggiormente l'efficacia rispetto alla qualità della performance. Eyseck et al. (2007) andranno, in seguito, a sviluppare un'ulteriore distinzione all'interno dello studio dell'ansia da prestazione affermando che l'ansia non ha sempre implicazioni negative: l'ansia, in primo luogo, riduce la capacità della memoria lavoro disponibile per il compito richiesto, ma può anche incentivare lo sforzo e l'uso di strategie per migliorare la performance di quel compito. La teoria del controllo dell'attenzione (Eyseck et. All, 2007) afferma, infatti, che gli effetti dell'ansia sulla qualità della prestazione dipendono dal controllo dell'attenzione e questo processo include diverse funzioni: la funzione di inibizione (*inhibition*) blocca l'interferenza di compiti irrilevanti, la funzione di spostamento (*shifting*) che implica l'utilizzo del controllo dell'attenzione per spostare l'attenzione e assicurarsi che si rimanga concentrati sul compito rilevante, e la funzione di aggiornamento (*updating*) che implica l'aggiornamento delle rappresentazioni nella memoria lavoro. La teoria del controllo dell'attenzione afferma che l'ansia diminuisce il controllo dell'attenzione verso lo scopo del compito, ma aiuta lo sviluppo del controllo dell'attenzione sullo stimolo (Eyseck et. All, 2007).

2.1.1 Cos'è l'ansia da esame?

Nel 1952, Mandler e Sarason sono stati i primi a svolgere studi riguardo l'ansia da esame e il suo effetto nella prestazione creando due strumenti (*Test Anxiety Questionnaire* e *Test Anxiety Scale for Children*) per l'osservazione delle differenze dell'ansia da esame negli adulti e nei bambini. Grazie a questi primi studi, si sono cominciati a elaborare degli sviluppi teorici per contribuire all'analisi dell'ansia da esame. In primis, si evidenzia l'importanza di individuare la natura del tipo di ansia come stato transitorio oppure come tratto della personalità degli individui. In seguito, un importante sviluppo concettuale viene apportato da Liebert e Morris (1967) con la differenziazione tra due aspetti dell'ansia: *worry* ed *emotionality* che analizzano i vari fattori del *Test Anxiety Questionnaire* dividendoli in queste due categorie (Stober e Pekrun, 2004). In una prima analisi, la classe del *worry* viene definita come la preoccupazione cognitiva riguardo l'idea del fallimento in conseguenza all'utilizzo delle proprie abilità, mentre la *emotionality* viene definita come l'insieme degli indici automatici o emozionali che riflettono l'incertezza della propria performance nel momento del test. Dai primi studi sulla relazione tra *worry*, *emotionality* e aspettativa di successo, risulta che all'aumentare della preoccupazione ne consegue un diminuire dell'aspettativa di successo, mentre non viene trovata alcuna relazione tra la *emotionality* e l'aspettativa di successo della performance (Liebert e Morris, 1967). Negli studi successivi di analisi delle componenti dell'ansia da esame, si osserva che la *emotionality* non varia in funzione dell'aspettativa di successo ma in relazione a fattori esterni della situazione del test (Spiegler et al., 1968).

Molte sono state le ricerche (Zeider, 1998) che hanno studiato ciò che influisce nel buon esito di una prova e nel successo accademico, in relazione alla

cognizione e al comportamento mettendo in rilievo il contributo negativo dell'ansia da esame nella performance. Elliot e McGregor (1999) hanno proposto un modello gerarchico che descrive gli approcci alla prestazione e la motivazione al successo in relazione all'ansia da esame. Questo modello differenzia tra motivazioni di successo (*achievement motives*), ovvero, i motivi che spingono i soggetti ad approcciarsi ad un compito con un atteggiamento positivo o negativo che avranno un'influenza indiretta sul successo dei risultati tra cui la paura del fallimento, e gli obiettivi di successo (*achievement goals*) che invece sono rappresentazioni cognitive più concrete rispetto la motivazione che muovono i soggetti verso un compito specifico con un'influenza diretta sul successo dei risultati. Gli obiettivi che spingono al successo sono, inoltre, suddivisi in base all'approccio che innescano nei soggetti in relazione al compito che può basarsi sul raggiungimento delle competenze in relazione agli altri (*performance-approach goal*), sull'elusione delle incapacità durante la performance in relazione agli altri (*performance-avoidance goal*) e sullo sviluppo delle competenze per portare a termine quel determinato compito (*mastery goal*). Integrando questo modello gerarchico degli approcci al successo con le teorie sull'ansia da esame come esperienza sia affettiva che cognitiva (Liebert e Morris, 1967), Elliot e McGregor (1999) osservano che il *performance-avoidance goal*, quindi, lo scopo di evitare l'incompetenza sollecita sia il worry che l'emotionality, ma solo il worry funge da nesso tra l'elusione delle incapacità e il raggiungimento della performance. Mentre, i due approcci di regolazione del successo favoriscono i risultati della performance: gli *performance-approach goals* predicono positivamente il raggiungimento dell'esame e i *mastery goals* aiutano a conservare ciò che è rilevante per lo specifico esame (Elliot e McGregor, 1999). La motivazione all'elusione di ciò che è irrilevante per il successo di una performance e la

paura del fallimento sono fattori importanti nello studio del successo accademico in correlazione all'ansia da esame.

Oltre alle numerose ricerche sulla descrizione della componente che rappresenta le reazioni cognitive in una situazione di test anxiety (Borkovec et al., 1998), si sono elaborati anche studi sullo sviluppo, la misurazione e la regolazione dell'emozione nei contesti di ansia da esame andando ad osservare le reazioni fisiologiche ed affettive. Schutz, P. A. et al. (2002) hanno costruito un *Test-Taking Scale* per la regolazione dell'emozione che misura le differenti dimensioni dell'emozione durante una situazione di esame partendo dalle precedenti concettualizzazioni sullo stato delle emozioni (Spielberger, C.D., Vagg, P.R., 1995) e l'autoregolazione durante una situazione di esame. Spielberger e Vagg (1995) all'interno della ricerca sulla distinzione dell'ansia tra ansia di tratto (presenta le caratteristiche di uno stato emotivo stabile e persistente) e ansia di stato (una condizione temporanea riferita ad un determinato momento o situazione), vedono l'ansia come specifica della situazione piuttosto che come un tratto di ansia. Schutz, P. A. e Davis, H. A. (2000) osservano, poi, che l'autoregolazione delle emozioni ha come scopo uno standard che si vuole mantenere o raggiungere. Durante il processo di regolazione verso questo standard nelle situazioni in cui si ha la percezione di essere nel punto in cui si dovrebbe essere si evidenziano emozioni positive che rispecchiano la congruenza con l'obiettivo prefissato, mentre se i giudizi sui progressi non corrispondono alla percezione di dove ci si dovrebbe trovare, sorgono emozioni negative che potrebbero comunque potenziare, a loro volta, il meccanismo di autoregolazione spingendo a trovare una strategia utile al raggiungimento dell'obiettivo (Schutz, P. A. and Davis, H. A., 2000).

Successive ricerche (Raffety, B.D., Smith, R.E. and Ptacek, J.T. ,1997) si sono concentrate sulla divisione dell'esperienza dell'ansia da esame in tre fasi: la fase prima dell'esame, quella del momento in cui ci si confronta con l'esame e la fase posteriore all'esame effettuato evidenziando le differenti strategie di coping utilizzate nelle tre fasi e la variazione della misura del livello di ansia (Stober J. E Pekrun R., 2004). Nello studio della correlazione tra ansia da esame ed il successo accademico, Cassidy e Jonhson (2002) esaminano l'interferenza cognitiva degli studenti sia nella fase di preparazione del test che nel momento in cui fanno il test. Risulta, infatti, che gli studenti che provano ansia durante la preparazione dell'esame, avranno degli effetti negativi, tra cui una scarsa organizzazione dei contenuti e una limitata capacità nel reperire le informazioni rilevanti durante l'esame. Le ricerche di Cassidy & Jonhson (2002) si sviluppano, infatti, dall'indagine di ulteriori fattori (oltre a *worry ed emotionality*) che possono influire nell'ansia da esame partendo da precedenti ricerche che hanno studiato le componenti del *worry* come paura del fallimento; o la preoccupazione per il coping, la preoccupazione per l'anticipazione del fallimento, per se stessi, di sfuggire alle cognizioni e per il pensiero irrilevante; oppure la preoccupazione per quei pensieri che non sono rilevanti per il test.

2.1.2 La relazione tra l'ansia da esame ed il successo accademico

Con gli studi sopra menzionati, si è fatto un excursus delle concettualizzazioni e le osservazioni più importanti su come l'ansia da esame influenza il successo accademico. Molte ricerche sperimentali sono state effettuate andando a cercare i possibili fattori che spieghino come l'ansia da esame influisca negativamente nella performance e nel successo accademico degli studenti. Nello studio dei fattori che mediano la relazione tra ansia da esame e successo accademico, Khalaila Rabia (2015)

si concentra sull'analisi dei fattori motivazionali per indagare quali componenti, al di là dell'intelligenza, siano responsabili del variare del successo accademico degli studenti universitari. Essendo il successo accademico legato sia alle abilità cognitive, come il quoziente intellettivo e le abilità accademiche, sia alle abilità non cognitive come i fattori motivazionali e situazionali, gli autori pongono l'attenzione nell'indagine del concetto del sé accademico per dimostrare che la relazione tra questo concetto del sé accademico ed il successo accademico può essere mediato dalla motivazione intrinseca (fattore motivazionale) e dell'ansia da esame (fattore situazionale) degli studenti. I risultati dimostrano che esiste sia una relazione negativa tra ansia da esame e successo accademico che una relazione diretta tra il concetto del sé accademico ed il successo, inoltre, il concetto del sé accademico è associato ad un livello inferiore di ansia da esame che è, a sua volta, in relazione con un livello maggiore di successo; ed è associato anche ad un livello superiore di motivazione intrinseca che è anch'essa in relazione con un maggiore successo accademico. La letteratura, infatti, conferma come l'ansia da esame sia diversificata tra gli individui perché deriva da variabili personali come i livelli di motivazione per cui studenti molto motivati hanno meno ansia degli studenti con un basso livello di ambizione nell'avere successo nel proprio percorso di studi (McEwan, L. e Goldenberg, D., 1999). Molte ricerche considerano l'ansia da esame un fattore situazionale per il gli individui tendono ad essere più inclini a reagire con ansia eccessiva durante situazioni valutative, come gli esami influenzando nella prestazione complessiva degli studenti (Spielberger e Vagg, 1995; Chapell et al., 2005; Rezazadeh and Tavakoli, 2009). Ci sono anche studi che, al contrario delle ipotesi ricercate, non trovano una correlazione significativa tra ansia e successo (Özgan et al., 2019) e alcune

indagini che riscontrano un basso livello di significatività nella relazione analizzata (Ayodele J.O. ,2014).

Nello studio della correlazione dell'ansia da esame con il successo accademico di un campione di studenti universitari, Chapell et al., 2005; Rezazadeh and Tavakoli, (2009) riscontrano una differenza significativa nella variabile del genere. Champell et al. (2005) confrontano i risultati di due campioni di studenti dividendo i frequentanti dei corsi della triennale da quelli della magistrale e rivelano che le femmine con un basso livello di ansia da esame hanno un GPA significativamente più alto delle studentesse con un livello di ansia più alto, ma non ci sono differenze nella relazione tra GPA e livello di ansia negli studenti maschi della magistrale. Inoltre, sia le femmine della triennale che quelle della magistrale hanno un livello di ansia da esame ed un GPA significativamente più alto rispetto ai colleghi maschi. In Rezazadeh et al. (2009) viene analizzata la correlazione tra genere, anni di studio, ansia da esame e successo accademico di 110 studenti dell'università di Isfahan, e viene notata una relazione con il genere dei partecipanti all'esperimento: le studentesse femmine hanno un livello di test anxiety maggiore di quello degli studenti maschi (Rezazadeh et al., 2009). Prendendo in considerazione una popolazione di alunni delle classi elementari, Aydin (2018) ha osservato la correlazione tra le tre dimensioni dell'ansia da esame (cognitiva, psicologica e comportamentale) e le differenze tra due generi ad esse associate. Lo studio ha confermato una correlazione tra il pensiero (dimensione cognitiva), i comportamenti esterni all'esame (dimensione comportamentale) e le reazioni automatiche (dimensione psicologica) deducendo dai risultati che quegli studenti che in una situazione d'esame sono preoccupati dall'idea del fallimento è più probabile che si sentano nervosi piuttosto che distrarsi concentrandosi su cose esterne al compito.

Inoltre, la ricerca conferma che le femmine tendono a manifestare un livello di ansia generale maggiore rispetto ai maschi durante una situazione di verifica che nello specifico di questo studio si nota maggiormente nella dimensione psicologica. La relazione tra genere, ansia da esame e successo accademico è stata l'argomento di molte ricerche nel corso degli anni, (Matara, 2020; Everson et. All, 1991; Matara K., Pantu E.A., 2021; Fiore A.M.J., 2003; Dzakadzie Y., 2019; Núñez-Peña M.I. et all., 2016) e molteplici sono le spiegazioni utilizzate per comprendere gli effetti del genere in questa condizione. Cassady e Johnson (2002) individuano tre principali possibili motivi per spiegare il maggiore livello di ansia da esame nelle femmine piuttosto che nei maschi: una potrebbe emergere nell'analisi delle due diverse componenti (worry ed emotionality), oppure, nel diverso sviluppo delle abilità scolastiche da parte dei due generi, ed una terza spiegazione potrebbe essere la differente percezione della situazione d'esame (Cassady e Johnson, 2002). Numerosi studi tendono ad attribuire la causa dell'effetto del genere nell'ansia da esame a due fattori: la socializzazione di genere che spinge i soggetti (nei casi esaminati si tratta di studenti) ad attuare processi che tendono a consolidare la propria appartenenza ai ruoli e alle aspettative di genere, e l'atteggiamento difensivo dei maschi nell'esternalizzazione delle proprie emozioni che deriva a sua volta dalle aspettative legate alla 'mascolinità' associata ad un ruolo di genere (Aydin, 2018; Núñez-Peña M.I. et all., 2016; Dzakadzie Y., 2019). Secondo le teorie sui ruoli di genere, essendo i giovani portati a rientrare nel proprio ruolo di genere, soprattutto tra i bambini, si riscontrano stereotipi di genere riguardanti le abilità cognitive ed emotive. L'attribuire alle donne una maggiore intelligenza emotiva, per esempio, è anch'esso uno stereotipo legato ai ruoli di genere che spiega la difficoltà dei maschi nell'ammettere di essere in uno stato d'ansia. Andando, però ad analizzare le

diverse abilità emotive (consapevolezza, autoregolazione, motivazione, empatia e abilità sociali) in relazione al genere, risulta che i maschi hanno anch'essi un alto livello di intelligenza emotiva complessivamente (Ahmad, S., H. Bangash and S.A. Khan, 2009). In uno studio del 2017, Bian et al. esaminano gli stereotipi di genere nell'attribuzione delle abilità intellettuali di 400 bambini di 6 anni e, osservando l'associazione "brilliance= male", ovvero, la credenza che i maschi presentino un maggiore livello di abilità intellettive, risulta che molti bambini assimilano questa credenza che può creare uno stereotipo possibilmente influente nelle decisioni del bambino col crescere (Bian et al., 2017).

Ci sono studi, inoltre, che non riscontrano differenze di genere nell'ansia da esame se presa come singola variabile osservando che al sommarsi di variabili come l'età e la classe di appartenenza, la correlazione delle variabili nel test anxiety hanno risultati significativamente differenti (Fiore, 2003). Cassady & Johnson (2002), dopo aver misurato la dimensione cognitiva dell'ansia da esame (il *worry*) con il loro *Cognitive test anxiety scale (SAT)* ed averla messa in relazione con il genere, gli effetti della procrastinazione, l'emozionalità e la performance degli studenti partecipanti alla ricerca, affermano che l'emozionalità influisce nella performance in modo positivo se riscontrata in livello moderato perché incentiva lo studente a prepararsi per il test per affrontare al meglio l'evento dell'esame, ed in modo negativo se attivata troppo perché distoglie la concentrazione dal test. Mentre, per quanto riguarda le conseguenze del fattore genere, sembra che le femmine mostrino un maggiore livello di ansia d'esame sia nell'emozionalità che nel test cognitivo (Cassady & Johnson, 2002). Questo risultato contraddice le ricerche che dimostrano una correlazione tra i generi e le due componenti *worry ed emotionality* dell'ansia d'esame secondo le quali si evince che le femmine

provano un livello più alto di emozionalità rispetto i maschi che, invece, riportano un livello più alto di *worry* (Di Nuovo e Magnano, 2013). Ma si trova in contraddizione anche con studi precedenti come quello di Williams (1996) dove le femmine hanno sperimentato *più worry* che *emotionality* in situazioni di ansia da esame ed i maschi, invece, una differenza minima tra le componenti (Williams, 1996).

In studi successivi, (Thomas C.L., Cassady J.C., Helle M. L., 2017; Thomas C. L. e Cassady J.C., 2019), continuano le ricerche sulla descrizione del *worry*, ovvero, la componente cognitiva dell'ansia da esame e la sua influenza nel successo accademico introducendo lo studio della relazione con l'intelligenza emotiva, le strategie di coping e i fattori della personalità. Thomas C.L. et al. (2017) riprendono le evidenze di ricerche che indagano la relazione dell'ansia da esame con l'intelligenza emotiva degli studenti lungo il periodo che va dall'apprendimento all'esame. Come descritto nel capitolo precedente, negli studi sull'intelligenza emotiva (Petrides, 2011) viene sperimentato come un alto livello di intelligenza emotiva si manifesti in una maggiore abilità nel determinare e rispondere efficacemente a situazioni di angoscia, tuttavia, questo non significa che gli studenti con alti livelli di intelligenza emotiva siano necessariamente predisposti a bassi livelli di ansia da test. Al contrario, percependo maggiormente gli indicatori emotivi per fattori di stress, gli individui con elevate capacità di percezione emotiva potrebbero aumentare il livello generale di ansia percepita (Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S., 2001). Thomas C.L. et al. (2017) studiano, quindi, la mediazione delle strategie utilizzate dagli studenti per far fronte alle varie situazioni di stress in ambito accademico nella relazione tra intelligenza emotiva, ansia da esame e successo accademico. Le strategie di coping si possono suddividere in tre categorie diverse: possono essere delle risposte comportamentali attive utilizzate per gestire le

fonti di stress, può trattarsi di una fuga dalla fonte di stress, oppure, può esserci una reinterpretazione della situazione di stress. Data la molteplicità di strategie che gli studenti possono utilizzare, Thomas C.L. et al. (2017) osservano il coping come agente che media tra l'ansia e la performance. Supportando le teorizzazioni precedenti che affermano come il *test anxiety* decrementa il successo degli studenti ansiosi che sono limitati nel codificare, archiviare o recuperare efficacemente le informazioni durante la preparazione del test e le condizioni di esecuzione del test, i risultati dimostrano che gli studenti con ansia da esame fanno affidamento su strategie di coping che portano al disimpegno mentale o all'evitamento del materiale impedendo un'efficace codifica delle informazioni utili al raggiungimento di una buona prestazione accademica. Attraverso lo strumento per la misura mista di Schutte et al. (1998) che vede l'intelligenza emotiva come una costellazione di abilità e disposizioni simili a tratti che guidano la regolazione delle emozioni, lo studio conferma, inoltre, che gli studenti con alti livelli di intelligenza emotiva raggiungono livelli di rendimento scolastico più elevati. Gli esiti della ricerca suggeriscono la necessità di formare gli studenti nell'utilizzo di strategie più adattive e attive per far fronte alle situazioni in cui si presenta ansia da esame per migliorare il successo accademico. In una successiva indagine, Thomas C. L. e Cassady J.C., 2019 partendo dall'idea che la preoccupazione (*cognitive test-anxiety*) limiti il successo accademico perché interferisce nell'attenzione e la ricerca delle risorse cognitive utili ai fini degli studenti, osservano la correlazione tra i fattori della personalità riprendendo le teorie che individuano cinque grandi categorie che racchiudono le componenti della personalità, le valutazioni dei valori e del controllo delle emozioni ed il successo in ambito accademico. La teoria della valutazione dei valori e controllo delle emozioni di realizzazione (CVT) vuole comprendere le componenti dell'ansia degli studenti che

sperimentano prima, durante, e in seguito a situazioni di esame e costruisce un modello in cui i fattori ambientali e personali interferiscono nella realizzazione di risposte alle diverse situazioni vissute in ambito accademico. La teoria del valore e del controllo si concentra nell'indagine delle emozioni di realizzazione (*Achievement Emotions*) che sono guidate dall'importanza che gli studenti danno a delle specifiche attività accademiche e la credenza di avere o non avere il controllo sui risultati degli eventi accademici (Pekrun et al., 2007). Di conseguenza, parlando di ansia da esame, la CVT predice che gli studenti sperimentano ansia da esame quando danno molto valore al risultato di un evento accademico ma mettono in dubbio di avere le abilità di raggiungere il risultato desiderato e suggerisce, quindi, che i fattori di personalità, come il nevroticismo (*neuroticism*), l'apertura (*openness*) e la coscienziosità (*conscientiousness*) possono influenzare questa condizione alterando l'importanza che gli studenti danno a questi eventi e la loro percezione complessiva della competenza personale supportando le teorie secondo cui la personalità può essere un perduttore del successo accademico (Tartas et. All, 2011; Mihaela, P.L. ,2015; Ravenscroft, Lydia, 2018; Busato V. et all., 2000; Ferguson E. et all., 2003). I risultati dimostrano che entrambe le componenti della CVT, ovvero, il controllo soggettivo su attività e risultati e i valori soggettivi di queste attività e risultati hanno una relazione significativa con il *test anxiety*, infatti, anche se è più probabile che gli individui con una maggiore componente del valore provino ansia da esame in contesti accademici, i bassi livelli di aspettativa di successo o la competenza percepita nel compito che rientrano nella componente del controllo hanno un impatto significativamente maggiore. Per quanto riguarda i fattori della personalità e le componenti della CVT, gli esiti della ricerca dimostrano che le valutazioni di controllo sono predette da bassi livelli di nevroticismo e alti livelli di coscienziosità e

apertura indicando l'influenza dei fattori di personalità sull'autoefficacia e le convinzioni degli studenti sulla loro capacità di riuscire ad ottenere specifici risultati scolastici (Thomas & Cassady, 2019).

2.2 L'autovalutazione delle competenze

Alcuni studi (Pekrun et al., 2007; Di Nuovo e Magnano, 2013) suggeriscono che la valutazione dei valori e delle credenze che gli studenti hanno sulle proprie abilità influenzano il raggiungimento dei buoni risultati in ambito accademico.

L'autovalutazione (*self-assessment*) viene definita come un'azione descrittiva e valutativa che gli studenti fanno tenendo conto del loro lavoro e delle proprie abilità accademiche (Andrade HL, 2019). In letteratura, molti studi descrivono come l'autovalutazione degli studenti sia importante per l'apprendimento e il miglioramento della prestazione accademica. Andrade et al. (2019) compilano una revisione di una serie di articoli empirici che supportano le relazioni tra autovalutazione e risultati accademici, la coerenza dell'autovalutazione e delle valutazioni degli altri, la percezione degli studenti dell'autovalutazione e l'associazione tra autovalutazione e apprendimento autoregolato. In ambito educativo, la capacità di autovalutarsi riguarda soprattutto l'organizzazione del tempo, l'apertura verso l'esplorazione di aspetti nuovi della realtà, la perseveranza e la comprensione degli altri. La trasversalità dell'autovalutazione delle competenze permette di comprendere quell'interazione tra il possesso di capacità e la percezione soggettiva di esse. Inoltre, con l'approfondimento degli studi sull'intelligenza emotiva, emerge un grande interesse per quelle abilità che possano mettere in relazione la cognizione e l'emozione che sono utili per il raggiungimento di

una buona performance in diversi ambiti (Di Nuovo & Magnano, 2013). Queste competenze sono chiamate *trasversali* “*poiché attraversano e conciliano saperi e applicazioni differenti, rendendo l’individuo capace di adattarsi a contesti e situazioni diverse*” (D’Amario B., Saladino V., Santilli M. e Verrastro V., 2015). Con l’indagine delle competenze trasversali degli studenti si vogliono comprendere quei fattori personali, relazionali, cognitivi e organizzativi che influiscono il raggiungimento di una buona prestazione. Secondo D’Amario et al. (2015) nella categoria dei fattori personali si possono osservare le competenze che riguardano *la conoscenza di sé, la capacità di gestire le proprie emozioni e lo stress, il senso di autoefficacia e l’orientamento all’obiettivo*, nella categoria dei fattori relazionali, strettamente legati a quelli personali troviamo *la capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri in maniera efficace, di ascoltare e riconoscere le emozioni altrui e di lavorare in gruppo*, mentre i fattori cognitivi che comprendono *le competenze di analisi e sintesi delle informazioni, decision making, problem solving e creatività* si concretizzano nella categoria dei fattori organizzativi che riguardano *la pianificazione, la gestione dei tempi e la capacità di controllo*. Uno dei primi autori a teorizzare una comprensione delle competenze nell’ambito psicologico fu McClelland, il quale, nell’analisi delle caratteristiche del successo professionale dei lavoratori si concentra nell’indagine del bisogno di realizzazione, citato anche da Maslow all’interno della gerarchia dei bisogni fisiologici e psicologici delle persone (Di Nuovo & Magnano, 2013). Proprio da questi studi sull’autorealizzazione, Goleman (2015) comincia la ricerca di specifiche capacità che fuoriescono dal tradizionale concetto di intelligenza e definisce il concetto di *intelligenza emotiva* che abbiamo già visto nel primo capitolo di questa ricerca. In ambito educativo, l’osservazione di queste competenze nell’autostima,

nell'autoefficacia e nella motivazione evidenzia la loro correlazione con il successo accademico e l'importanza di una valutazione che aiuti i processi di apprendimento D'Amario et all. (2015).

In alcuni studi sulle abilità scolastiche che coinvolgono i bambini della scuola primaria risulta evidente l'esistenza di una differenza di genere nell'auto-attribuzione di abilità relative alle due sfere cognitiva ed emozionale/affettiva. Le bambine tendono ad attribuirsi abilità della sfera emozionale/affettiva, mentre i bambini le abilità della sfera cognitiva

2.3 Valutazione dell'autoefficacia

Nell'ambito della ricerca educativa, viene messo in evidenza come le convinzioni degli studenti sulle proprie capacità accademiche influiscano i processi motivazionali che agiscono nel raggiungimento del successo nelle prestazioni accademiche. Nel 1977, Bandura formula una teoria (*Social Cognitive Theory*) che analizza i cambiamenti evolutivi che avvengono nell'arco della vita da una prospettiva agentiva secondo la quale gli esseri umani hanno capacità di auto-organizzazione, proattività, autoregolazione e autoriflessione che contribuiscono a creare le circostanze della loro vita sottolineando che *“essere agenti significa intervenire intenzionalmente sul proprio funzionamento e sulle circostanze della propria vita”* (Bandura, A., 2012). Secondo questa teoria, infatti, il comportamento è motivato e regolato da una combinazione di sistemi sociali esterni e anche fattori interni di auto-influenza. Bandura (1977) introduce l'autoefficacia come componente chiave in teoria cognitiva sociale intesa come una componente fondamentale dei fattori di auto-influenza che si riferisce

al giudizio di un individuo sulla propria capacità di organizzare ed eseguire azioni necessarie per ottenere le prestazioni desiderate. Bandura (2012) vede la convinzione della propria efficacia come risorsa personale centrale dello sviluppo perché agisce sui processi cognitivi, motivazionali, affettivi e decisionali. L'autoefficacia non influisce solamente sugli obiettivi, sulla motivazione, sulla perseveranza e sulle aspettative, ma anche sulla vita emozionale e sulla vulnerabilità allo stress e alla depressione.

Svolgendo un ruolo importante nello sviluppo e nel successo sul piano cognitivo, l'autoefficacia acquisisce molta rilevanza nell'ambito scolastico. Con l'introduzione di un approccio metacognitivo ai processi di apprendimento, si pone attenzione nell'allenamento delle abilità metacognitive comprese nell'ambito scolastico, quali, l'utilizzo di strategie adeguate, la verifica della comprensione e dello stato delle proprie conoscenze, la correzione delle proprie carenze ed il riconoscimento dell'utilità delle strategie cognitive allargando il modello di autoregolazione scolastica degli studenti che coinvolge lo sviluppo delle abilità necessarie per la regolazione delle determinati motivazionali, emozionali e sociali del proprio funzionamento intellettuale oltre gli aspetti cognitivi (Bandura 2012). La misura dell'autoefficacia, si concentra sulle capacità di performance degli studenti piuttosto che sulle qualità personali, come le caratteristiche fisiche o psicologiche, offrendo uno strumento multidimensionale per la comprensione del successo accademico degli studenti perché *“chi si autoregola efficacemente matura le proprie conoscenze e abilità e sviluppa un interesse intrinseco per le abilità intellettuali”* (Bandura 2012). Zimmerman (2000) sperimenta come la misura dell'autoefficacia sia un valido strumento per predire diverse forme di motivazione, come, ad esempio, le scelte di attività degli studenti, lo sforzo, la tenacia e le reazioni emotive, ma è anche sensibile ai miglioramenti nei metodi di apprendimento

degli studenti (soprattutto nell' autoregolamentazione) e predice i risultati accademici supportando le teorie di Bandura secondo cui le convinzioni di autoefficacia influiscono sul livello di motivazione, sul funzionamento socio-cognitivo, sul benessere emozionale e sul successo delle prestazioni (Zimmerman, 2000).

Molti sono gli studi che indagano la relazione tra autoefficacia e successo accademico dimostrando quali fattori influiscono e predicono il raggiungimento di una prestazione accademica. Honicke T. e Broadbent J. (2016) compilano una revisione sistematica sull'autoefficacia accademica, ovvero, sulle convinzioni degli studenti su determinate capacità che agiscono sui risultati accademici e sull'influenza che questa ha nel successo accademico degli studenti universitari presi in campione. Nello studio dei meccanismi di autoregolazione degli studenti e, quindi, della capacità di comprendere e controllare il proprio ambiente di apprendimento, viene messo in evidenza il costrutto dell'autoregolazione dell'apprendimento (*Self-Regulated Learning*) che è definito come un processo attivo e costruttivo con il quale gli studenti fissano degli obiettivi, controllano il loro apprendimento, la loro motivazione, il loro comportamento e la cognizione Kassab et al. (2015). L'auto-regolazione si riferisce al grado in cui gli studenti sono “*metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants of their own learning process*” (Zimmerman, 1989) e rende gli studenti consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza accademici aiutando lo sviluppo e l'applicazione di strategie per affrontare le sfide quotidiane dei compiti accademici. Gli studenti che mostrano un alto livello di *self-regulated learning* (SRL) hanno convinzioni incrementali sull'intelligenza e nell'assumere compiti impegnativi, allenano il loro apprendimento, sviluppano una profonda comprensione della materia e si sforzano per il successo accademico spiegando, in parte, la correlazione tra autoefficacia e successo

accademico Kassab et all. (2015). Secondo Pintrich (2004) la prospettiva dell'apprendimento autoregolato si basa su quattro ipotesi: 1) gli studenti sono visti come partecipanti attivi nel processo di apprendimento, 2) gli studenti possono potenzialmente regolare alcuni aspetti della propria cognizione, motivazione, comportamento e alcuni fattori del proprio ambiente, 3) gli studenti hanno un qualche tipo di standard con il quale si confrontano per valutare se il processo di apprendimento debba cambiare e 4) l'autoregolazione funge da mediatrice tra le caratteristiche personali e contestuali e l'effetto sul conseguimento della prestazione. Indagando la relazione tra le componenti delle credenze motivazionali, intese come autoefficacia, valore intrinseco, uso di strategie cognitive, autoregolazione e ansia da test con la somministrazione del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), Adesola S. A. e Li Y., (2018) osservano che gli studenti che riportano un alto livello di autoregolazione nell'apprendimento fanno uso di strategie cognitive e dell'autoefficacia per raggiungere i loro obiettivi accademici dimostrando come l'autoregolazione sia correlata alle convinzioni che gli studenti hanno sulle proprie capacità e che influiscono nei processi motivazionali che portano al successo accademico. Nello studio si riscontra anche una correlazione significativa tra ansia da esame e successo accademico per cui che è più probabile che gli studenti con un alto livello di ansia da esame non raggiungano prestazioni ottimali rivelando che gli studenti con un basso livello di autoregolamentazione hanno maggiori probabilità di manifestare ansia da esame. Nella ricerca dei predittori psicologici che influenzano la relazione tra ansia da esame e successo accademico, l'autoregolazione sembra fungere da mediatore in modo che maggiore è il livello di autoregolazione cosciente, minore è l'ansia e migliori sono i risultati degli esami Morosanova. & Fomina, (2017). Barrows J., Dunn S., Lloyd C. A.

(2013) osservano come l'ansia da esame e il livello di autoefficacia direttamente precedenti a un esame influiscono sul punteggio di quel determinato esame sottoponendo al loro campione di studenti universitari il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* immediatamente prima e dopo la prova d'esame. I risultati mostrano che l'ansia da esame e il livello di autoefficacia predicono il risultato accademico, mentre l'autoefficacia modera gli effetti dell'ansia. Mohammadyari G. (2012) si focalizza nell'indagine della relazione tra autoefficacia, ansia da esame e successo accademico in base al genere dimostrando che l'ansia da esame predice il rendimento accademico delle studentesse, mentre l'autoefficacia predice il successo accademico degli studenti maschi. Secondo l'autore questi risultati evidenziano come gli studenti maschi rispetto alle studentesse credano di avere le competenze per raggiungere una determinata prestazione e questo aumenta l'effettivo successo nella prestazione, mentre le studentesse rispetto agli studenti maschi, credono che essere ansiosi o credere di essere ansiosi influisca negativamente nel loro rendimento scolastico sostenendo le aspettative sociali per le quali l'ansia è una caratteristica femminile e la consapevolezza di essere capaci è un tratto maschile.

Nella loro review, Honicke & Broadbent (2016) individuano due gruppi di variabili che, secondo gli studi analizzati, mediano l'influenza dell'autoefficacia con il successo accademico. Le variabili cognitive, come la regolazione dello sforzo, la metacognizione, la procrastinazione accademica, e l'intelligenza emotiva predicono che gli studenti auto-efficaci hanno successo nelle prestazioni accademiche grazie all'uso di strategie di elaborazione cognitiva e di alti livelli di sforzo che portano a una profonda comprensione durante l'esperienza di apprendimento, che si traduce in successo

accademico; e le variabili non cognitive come l'influenza dei genitori e il fattore della personalità del *conscientiousness*.

Alcuni studi (Somera J.D., 2014; Banakhar, M.A., Alasmee, N.A., Qaroot, A. S., Ashkan, E.H., Barabbud, M.M., Alsulami, N.A., Mahsoon N.A. e Sharif L.S., 2022) che si concentrano nell'analisi della correlazione tra intelligenza emotiva, autoefficacia e successo accademico non riscontrano risultati che rappresentano una corrispondenza lineare tra le variabili. I risultati dello studio di Somera (2014) raccolti attraverso il *Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)* per l'osservazione dell'autoefficacia ed il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF)* per l'intelligenza emotiva, documentano l'esistenza di una relazione tra i tratti dell'intelligenza emotiva e l'intelligenza emotiva generale con il rendimento scolastico, ma nessuna relazione significativa tra autoefficacia e rendimento scolastico. Attraverso l'utilizzo degli stessi strumenti per la misura dell'autoefficacia e dei tratti dell'intelligenza emotiva, Banakhar, et all. (2022) riscontrano una relazione significativa solamente tra il tratto globale dell'intelligenza emotiva ed il successo accademico in termini di GPA e nessuna relazione con l'autoefficacia. Anche i risultati dello studio di Meral, M., Colak, E., Zereyak E. (2012) non rivelano alcuna relazione significativa tra autoefficacia e altre variabili per la misura del successo accademico come il GPA.

Robins et all. (2004), invece, sottolineano l'importanza di unire alla tradizione della ricerca educativa che indaga principalmente i predittori non cognitivi del successo accademico, le teorie della psicologia cognitiva che cerca di comprendere nei costrutti per l'analisi del successo in ambito accademico anche fattori cognitivi come i concetti del sé degli studenti che includono l'autoefficacia, le aspettative, la

consapevolezza metacognitiva e gli obiettivi di realizzazione. I risultati della loro ricerca suggeriscono che i migliori predittori di GPA sono l'autoefficacia accademica e la motivazione al successo. Anche Kirsten McKenzie & Robert Schweitzer (2001) evidenziano come le credenze di autoefficacia influiscono indirettamente nel successo accademico degli studenti universitari rivelando che la misura dell'autoefficacia può predire i voti delle prove.

2.3 Valutazione dell'immagine di sé

Nella formulazione della teoria socio-cognitiva del comportamento, Bandura concettualizza il sistema del Sé come l'insieme di strutture cognitive che non controllano ma fungono da punti di riferimento per la percezione, la valutazione e l'autoregolazione del comportamento in accordo con la prospettiva agentiva dell'autore e i costrutti che individuano nella nozione del Sé un sé ideale, ovvero, come l'individuo consapevolmente percepisce il sé, un sé riflesso che riflette come gli altri ci vedono e l'atteggiamento verso il sé che deriva dal senso di valore personale. In letteratura, vengono sviluppate molte analisi sulla nozione del sé evincendo le seguenti considerazioni: *“il concetto di sé (self-concept) può essere considerato come una visione globale del sé; l'aspetto valutativo è correlato con il valore del sé e l'autostima (self-esteem); l'immagine di sé (self-image) concerne gli aspetti descrittivi che si riferiscono a caratteristiche rintracciabili nella definizione individuale di sé.”* (Di Nuovo e Magnano, 2013). All'interno delle teorie sull'apprendimento vengono approfondite numerose concettualizzazioni del sé soprattutto in relazione all'autostima intesa come dimensione valutativa del sé che viene modellata dalle esperienze di apprendimento, vissute per tutta la vita, e da un processo dinamico che comprende le prospettive individuali e le qualità del sé. Fondamentale per la comprensione del

sistema del sé è anche la nozione di identità che vede la sua formazione come un processo continuo dall'infanzia fino a tutta la vita e si fonda sulle rappresentazioni del sé Di Nuovo e Magnano (2013).

La ricerca educativa indaga l'influenza della misura dell'autostima nel successo accademico e la correlazione con le componenti emotive valutate negli studenti. Hyseni Duraku & Hoxha L. (2018) osservano gli effetti dell'autostima, delle abilità di studio, del concetto di sé, del supporto sociale, del disagio psicologico e degli effetti del meccanismo di coping sull'ansia da esame e sul rendimento scolastico. In questo studio, il concetto del sé accademico viene definito come un concetto del sé di uno specifico dominio che spiega il modo in cui lo studente ha percepito e concettualizzato la propria abilità in contesti accademici, e l'autostima è vista come un altro predittore del rendimento scolastico visto come il segmento valutativo del concetto di sé (Hyseni Duraku & Hoxha L., 2018). Concentrandosi nell'analisi del ruolo predittivo della valutazione dell'autostima, i risultati dimostrano che esiste una relazione positiva tra autostima e successo accademico, inoltre, avere migliori abilità di studio e un alto disagio psicologico predicono un maggiore livello di ansia da esame. Lo studio suggerisce che la comprensione delle emozioni legate al rendimento scolastico può essere utile per lo sviluppo di orientamenti specifici sull'insegnamento e l'apprendimento progettando ambienti educativi in modo tale da favorire il benessere psicologico degli studenti, contribuendo così a migliori risultati accademici. Anche Alam M. (2013) indaga la relazione tra autostima, ansia da esame e successo accademico dimostrando la relazione negativa tra *test anxiety* e successo accademico già esaminata, e indicando che gli studenti con maggiore autostima risultano avere un rendimento scolastico più alto rispetto agli studenti che hanno una bassa autostima.

Inoltre, si osserva una relazione negativa tra autostima e ansia da esame mettendo in evidenza che i ragazzi hanno meno ansia da esame, migliore autostima e migliori risultati accademici rispetto alle ragazze. Questa discrepanza tra i valori della variabile del genere, è supportata dai risultati dello studio di Arshad M., Zaidi S. e Mahmood. (2015) che rivelano una differenza significativa tra gli studenti e le studentesse nei punteggi di autostima e rendimento scolastico, che indicano che gli studenti maschi hanno punteggi più elevati nell'autostima rispetto alle studentesse, ma contrariamente agli esiti di Alam M. (2013), le studentesse hanno punteggi elevati nel rendimento scolastico e questo lascia intendere che ci siano altri fattori che influiscono nella forte correlazione positiva tra autostima e rendimento scolastico negli studenti universitari. Zarei E., Shokrpour N., Nasiri E. e Kafipour R. (2012) osservano gli effetti dell'apprendimento di nuove strategie di lettura nella relazione tra autostima e successo accademico degli studenti ai risultati osservati negli studenti che utilizzano strategie tradizionali. Vengono così definite queste strategie: strategie cognitive sono le tecniche utilizzate dallo studente per immagazzinare e richiamare le informazioni utili e le strategie metacognitive sono le tecniche utilizzate per controllare e monitorare le strategie cognitive (Zarei, et al., 2012). Le conclusioni della ricerca affermano che in entrambi i gruppi di studenti (coloro che hanno appreso strategie cognitive e quelli che hanno appreso strategie metacognitive) c'è una differenza significativa nei livelli dell'autostima dei ragazzi tra i risultati prima e dopo il test dimostrando che le strategie cognitive e metacognitive, rispetto ai soliti metodi di insegnamento, possono migliorare anche le prestazioni educative complessive degli studenti. Tilfarlıoğlu F. & Delbesoğluligil A. (2014), invece, indagano la correlazione tra autoregolazione, autostima e successo accademico di un campione di studenti che studiano lingue da cui

si evince che esiste una relazione positiva tra autoregolamentazione e apprendimento delle lingue straniere e tra autostima e apprendimento delle lingue straniere. Lane J., Lane A., e Kyprianou A. (2004) individuano anche una relazione significativa tra autoefficacia e autostima. Ci sono studi che non rivelano alcuna relazione tra autostima e successo accademico nemmeno con la mediazione di altre componenti, come, per esempio, i dati dello studio di Jenaabadi H. (2014) dove viene suggerito che l'intelligenza emotiva e l'autostima degli studenti non hanno avuto alcun effetto sui loro risultati accademici.

2.4 Strategie di studio e successo accademico

Nell'indagine della relazione tra le componenti emotive ed il successo accademico, molte ricerche danno importanza anche alle strategie degli studenti utilizzate per l'apprendimento come variabile che predice il buon raggiungimento delle prestazioni accademiche. Fenollar et al. (2007) osservano il ruolo mediatore non solo dell'autoefficacia, ma anche delle strategie di studio nella performance accademica. Nel loro studio si osserva, infatti, come sia l'autoefficacia che gli obiettivi di realizzazione influenzano le strategie di studio che a loro volta condizionano i risultati della prestazione secondo il modello raffigurato in fig.2.

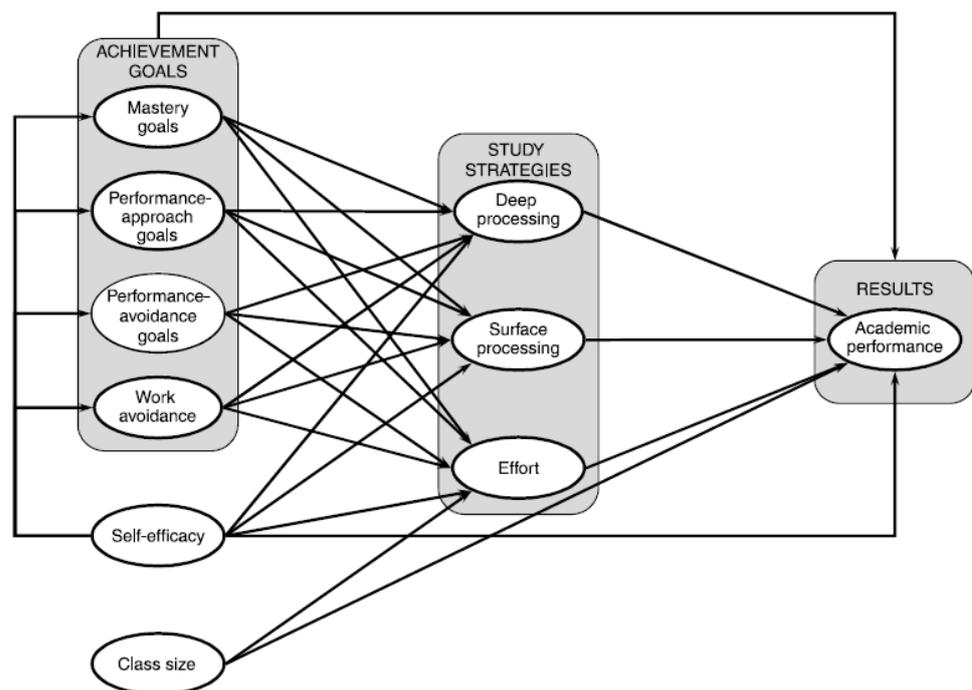


Fig 2. *Un modello integrativo degli antecedenti del rendimento scolastico.*
(Immagine ripresa da Fenollar P., et al., 2007).

In questo modello, nella categoria delle strategie di studio viene fatta una distinzione tra processo di apprendimento profondo e superficiale (*deep e surface processing*) che descrivono le differenze qualitative nei processi in cui gli studenti impiegano per svolgere un compito, e lo sforzo complessivo usato nel processo. Il *deep studying* implica un'elaborazione in cui si cerca attivamente di comprendere il significato trovando relazioni tra i concetti nuovi e le informazioni già acquisite, mentre il *surface processing* coinvolge strategie di memoria che si concentrano sulla conservazione della conoscenza. Si tratta di uno schema per la comprensione degli antecedenti del rendimento scolastico, incentrato sull'analisi della mediazione delle strategie di studio tra *achievement goals* e *academic performance* (*goals* → *cognitions* → *achievement*), creato sulla base del modello gerarchico degli approcci e della

motivazione per evitare il fallimento nella buona riuscita di una prestazione di Elliot e McGregor (1999). Questo modello, infatti, individua all'interno del costrutto sull'obiettivo della performance degli approcci e delle forme di regolazione utilizzate per il raggiungimento del risultato e suddivide gli obiettivi che spingono al successo in base all'approccio che innescano nei soggetti in relazione al compito, come già menzionato in questo capitolo. Lo sforzo dell'individuo è visto sia come la causa del successo sia del fallimento portando quindi ad un maggiore utilizzo della strategia dell'elaborazione profonda (*deep processing*), mentre il *surface processing* è visto come una forma di coinvolgimento passiva ed estrinseca, suggerendo che potrebbe non essere correlato agli obiettivi di padronanza (*mastery goals*) che sono responsabili dello sviluppo delle competenze per portare a termine quel determinato compito con successo. Con l'analisi delle ricerche precedenti, Fenollar P., et al., (2007) ipotizzano che l'elaborazione profonda influenzi positivamente il successo accademico e che l'elaborazione superficiale, invece, non abbia nessuna relazione con esso. I risultati, però, dimostrano che gli obiettivi di padronanza hanno avuto un effetto indiretto sul rendimento scolastico attraverso un'elaborazione e/o uno sforzo. Questo significa che gli obiettivi di padronanza non hanno un'influenza diretta sui risultati delle prestazioni, ma piuttosto un effetto indiretto mediato da un profondo coinvolgimento cognitivo e dagli sforzi dimostrando che l'obiettivo di raggiungere il successo influenza la qualità, la tempistica e l'adeguatezza delle strategie cognitive di studio che, a loro volta, controllano la qualità dei propri risultati Fenollar P., et al., (2007).

Credé and Kuncel's (2008) non parlano di strategie di studio come fattori cognitivi che influiscono nel successo accademico, ma indagano i comportamenti di studio e di apprendimento degli studenti universitari confermando che le abitudini e le

abilità di studio possono essere tra i più importanti predittori non cognitivi del rendimento scolastico. Viene fatta una distinzione tra abitudini di studio (*study habits*), abilità di studio (*study skills*) atteggiamenti allo studio (*study attitudes*), e motivazione allo studio (*study motivation*) così descritte: le abilità di studio sono la conoscenza di strategie e metodi di studio e di gestione del tempo che portano a soddisfare le esigenze date da determinati compiti accademici; le abitudini di studio sono invece le azioni regolari che gli studenti utilizzano nello studio; e le attitudini allo studio si riferiscono agli atteggiamenti che gli studenti hanno riguardo l'azione specifica dello studio (Credé and Kuncel's, 2008).

Distinguendo la dimensione non cognitiva dei concetti di abitudini, abilità e attitudini allo studio dai concetti di *deep e surface learning* intesi nella dimensione cognitiva, questo studio vuole indagare gli indici che valutano se lo studente ha acquisito i modelli di comportamento di studio che sono necessari per elaborare, integrare e richiamare tale materiale, affermando che le misure di capacità cognitiva forniscono solamente un'indicazione se uno studente ha la capacità di apprendere e comprendere materiale complesso. I risultati confermano che le capacità di studio, le abitudini di studio, le attitudini allo studio e la motivazione allo studio hanno relazioni significative con il rendimento scolastico Credé and Kuncel's (2008). Alcuni autori evidenziano la funzione mediatrice delle abitudini di studio, ovvero, le azioni che gli studenti impiegano regolarmente nello studio nella relazione tra ansia da esame e successo accademico. Numan A. e Hasan S. S. (2017) dimostrano, innanzitutto, una significativa relazione positiva tra le abitudini di studio e il rendimento scolastico e correlazione negativa tra l'ansia da test ed il rendimento scolastico, ed i risultati indicano anche che gli studenti che hanno abitudini di studio efficaci sperimentano un

basso livello di ansia da test e ottengono risultati accademici migliori rispetto agli studenti che hanno abitudini di studio inefficaci. Nell'analisi della correlazione tra abitudini di studio, autostima e successo accademico, invece, Alva L. (2017) non trova alcuna relazione significativa tra autostima e successo accademico evidenziando però come le abitudini di studio influenzano il rendimento scolastico.

3.0 La ricerca

3.1 Introduzione

Le ricerche (Tartas et al., 2011; Ravenscroft, 2018; Mihaela, 2015; Magpily & Mercado, 2015, Ferguson et al. 2003; Pororat, 2009) dimostrano che il successo accademico è spesso influenzato dalle abilità emotive.

Molte ricerche (Eysenk, 1979; Pekrun et al., 2007; Thomas C. L. e Cassady J.C., 2019; Thomas C.L., Cassady J.C., Helle M. L., 2017) dimostrano come l'ansia da esame influisca negativamente nel successo accademico. Alcuni studi (Andrade et al., 2019; Di Nuovo e Magnano, 2013) sottolineano l'importanza dell'autovalutazione delle competenze, altri il ruolo dell'autoefficacia (Honicke e Broadbent, 2016; Adesola e Li, 2018; Barrows J., Dunn S., Lloyd C. A., 2013; Mohammadyari G., 2012, Honicke & Broadbent, 2016) altri ancora dell'immagine di sé (Banakharet all., 2022; Somera J.D., 2014; Robbins et al., 2004, Meral et al., 2012). Ci sono, poi, alcuni autori che mettono in evidenza come la conoscenza e l'utilizzo di adeguate strategie di studio risulti essenziale ai fini del successo in ambito accademico (Credé & Kuncel, 2008; Numan & Hasan, 2017; Alva, 2017).

A partire dall'analisi della letteratura, questo studio si pone le seguenti domande di ricerca: esiste una correlazione tra abilità emotive e successo accademico? Nello specifico esiste una correlazione tra successo accademico e ansia da esame (nelle sue due componenti del worry ed emotionality), valutazione dell'immagine di sé, autovalutazione delle competenze, autoefficacia?

A tale scopo sono stati somministrati questionari di indagine del successo accademico e delle abilità emotive a una popolazione di 20 studenti universitari.

3.2 Metodi

3.2.1 Disegno di ricerca

La ricerca ha previsto la somministrazione di diversi questionari, di seguito descritti. I questionari sono stati somministrati in modalità online attraverso la piattaforma *Qualtrics*. Si è poi proceduto al calcolo del punteggio ottenuto a ciascun test. La correlazione tra le variabili è stata analizzata tramite SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)

3.2.2 Popolazione di studio

La popolazione di studio si compone di 20 individui con un range di età tra 20 e 26 anni con età media pari a 24. Il criterio di inclusione nella ricerca è quello di essere iscritti all'università, perciò tutti i partecipanti sono iscritti a un corso di laurea di grado triennale o magistrale di una università italiana. 16 femmine e 4 maschi hanno completato il questionario di cui 12 frequentanti un corso di laurea magistrale e 8 iscritti ad un corso di laurea triennale.

3.2.3. Materiali

La prima parte del questionario prevede la raccolta dei dati anagrafici dei partecipanti (età, genere, lingua madre), l'indagine dell'esistenza di un eventuale diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento e la raccolta delle informazioni sulla carriera accademica. Riguardo la carriera accademica viene chiesto agli studenti di specificare il corso di laurea a cui si è iscritti (triennale o magistrale), se si è in corso o fuori corso, se si è studenti lavoratori, che anno si sta frequentando,

quanti esami sono previsti in ogni anno del proprio corso di laurea, quanti esami sono previsti in totale, quanti esami si è sostenuto, superato e quanti CFU (crediti formativi universitari) si è riusciti ad ottenere fino al momento della compilazione del questionario, ed infine il calcolo della media dei voti e della media ponderata dei voti ottenuti.

La seconda parte del questionario prevede i test presentati in Di nuovo e Magnano (2013) per la valutazione dell'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze trasversali, la valutazione dell'immagine di sé, la valutazione dell'autoefficacia e due test per l'osservazione delle strategie di studio. Di seguito una breve descrizione di ciascun test.

Test ansia da esame

Il test Ansia da esame misura l'ansia da esame considerando le sue due componenti di *worry* ed *emotionality* (test WE) con lo scopo di osservare le idee e le sensazioni che nascono nello studente in una situazione di esame. Si tratta di un test di 18 items messo a punto da Di Nuovo e Magnano (2013) sulla base dei 47 items di uno studio precedente ripresi, a loro volta da Liebert & Morris (1967) che furono i primi a individuare le due componenti, affettiva e cognitiva, dell'ansia da prestazione. Ad ogni item il soggetto deve assegnare un valore indicando se "l'affermazione corrisponde *esattamente/molto/ abbastanza/pochissimo/ per nulla* a ciò che provi" e la struttura del test è costruita in modo che gli items relativi al *worry* si alternino con quelli relativi all'*emotionality*.

Test autovalutazione delle competenze trasversali

Il test Autovalutazione delle competenze trasversali indaga quanto la persona si sente capace in determinati aspetti legati alle proprie abilità personali chiedendo a ciascun partecipante di assegnare un valore numerico (da 0 a 10, ma i punteggi 8,9 e 10 possono essere assegnati solo una volta) a 13 items creati da Di Nuovo e Magnano (2013)

Test immagine di sé.

Test immagine di sé si compone di di 36 items composti da coppie di aggettivi selezionati da Di Nuovo e Magnano (2013) delle dimensioni di rappresentazioni analizzate dal Differenziale Semantico per il quale *“il soggetto deve esplicitare la sua risposta associativa allo stimolo differenziando questa sua risposta su un insieme di scale di aggettivi antinomici bipolari”* (Di Nuovo e Magnano, 2013). I soggetti devono quindi scegliere l’aggettivo che più li rappresenta ed indicare quanto effettivamente li rappresenti (*molto, abbastanza o poco*). Per un’analisi psicometrica dei risultati vengono individuati tre fattori (Energia/dinamicità, affettività positiva e stabilità emotiva) che dividono gli items secondo specifici concetti-stimoli.

Test Valutazione dell’autoefficacia

Il test Valutazione dell’autoefficacia indaga le credenze di autoefficacia dei partecipanti. In questo studio, viene utilizzato il test di Di Nuovo e Magnano (2013) dove viene chiesto ai soggetti di indicare attraverso una scala Likert composta di cinque modalità (per nulla, poco, abbastanza, molto e moltissimo) quanto le affermazioni di ogni item corrispondano a quello che pensano di loro stessi. Questo

modello ripreso dall'originale di Schwarzer ha come scopo la misura delle credenze riguardo le proprie capacità nell'affrontare diverse situazioni di sfida.

3.3 Risultati

In questo paragrafo, verranno presentati i risultati della raccolta dei dati anagrafici e dei test valutativi somministrati al campione di interesse tramite Qualtrics. In questo studio si è deciso di usare la seguente formula per il calcolo dell'indice del successo accademico:

$$\frac{n. \text{ crediti ottenuti}}{n. \text{ crediti ottenibili}} \times \text{media dei voti}$$

Di Nuovo e Magnano (2013) suggeriscono di utilizzare la relazione tra il numero di esami superati ed il numero di esami previsti, ma vista le grandi differenze che ci sono nell'organizzazione del numero di esami per anno nei vari corsi di laurea si è preferito utilizzare i CFU. I risultati mostrano che il campione di maschi (N=4) ha un indice medio di successo accademico pari a 25,56, mentre il campione di femmine (N=16) ha indice medio pari a 21,37.

I risultati del test per la valutazione dell'ansia da esame della popolazione di studio sono esposti in Tabella 2 e Tabella 3 a confronto con i punteggi della popolazione normativa. Nella popolazione di studio, il campione di maschi ha ottenuto un punteggio medio al worry pari a 28,75, mentre per quanto riguarda la valutazione dell'emotionality, i maschi hanno un punteggio medio pari a 26,5. I risultati dei maschi del campione di studio mostrano che uno studente maschio ha ottenuto punteggi che rientrano nella fascia Richiesta di Attenzione sia per il worry che per l'emotionality. Il campione di femmine della popolazione di studio ha ottenuto un punteggio medio al worry pari a 32,5 mentre per l'emotionality, ha

ottenuto un punteggio medio pari a 29,375 ed un punteggio critico pari a 37,75. Due studentesse del campione hanno ottenuto un punteggio medio superiore a quello di criticità sia nel worry che nell'emotionality, rientrando nella fascia Richiesta di Attenzione.

Worry	Media	DS	Q1	Mdn	RA
Maschi popolazione normativa	25,31	7,18	<20	25	30>
Maschi popolazione di studio	28,75	9,21		31,5	
Femmine popolazione normativa	27,71	8,33	<21	28	34>
Femmine popolazione di studio	32,5	7,79		33	

Tabella 1. Confronto dei risultati alla scala worry del test Ansia da esame nella popolazione normativa e quella di studio dei campioni maschi e femmine.

Emotionality	Media	DS	Q1	Mdn	RA
Maschi popolazione normativa	24,34	7,98	<18	23	30>
Maschi popolazione di studio	26	10,86		31,5	
Femmine popolazione normativa	30,83	7,99	<24	31	37>
Femmine popolazione di studio	29,37	10,27		30	

Tabella 2. Confronto dei risultati alla scala emotionality del test Ansia da esame nella popolazione normativa e quella di studio dei campioni maschi e femmine.

I risultati del test di autovalutazione delle competenze sono esposti in Tabella 3. Non si evidenziano differenze significative tra maschi e femmine nell'autovalutazione delle competenze. Le abilità che le studentesse si attribuiscono maggiormente sono l'essere agili e atletiche e la capacità di esprimersi in modo corretto, mentre gli studenti maschi del campione si reputano capaci di esplorare nuove cose, disponibili al confronto con gli altri, agili, atletici e abili nell'organizzazione del tempo. I maschi valutano di essere meno abili nei lavori manuali e nell'esprimersi in maniera corretta, mentre le capacità meno possedute dalle ragazze sono il talento musicale, abilità nello scrivere bene, nell'essere abili manualmente e nell'organizzazione del tempo. I risultati della valutazione psicometrica degli individui che hanno realizzato il test sono esposti in Tabella 4 con i punteggi della popolazione normativa. Il campione di maschi della popolazione di studio ha ottenuto un punteggio medio di positività nell'autovalutazione delle competenze pari a 6,25, mentre quello del campione delle femmine è pari a 6. Anche i livelli di criticità sono molto simili tra la variabile del genere e tra le due popolazioni: 3 femmine della popolazione di studio hanno un punteggio inferiore al punteggio di criticità, mentre nessun maschio supera quella soglia.

	Maschi		Femmine		differenza M-f)
	Media	DS	Media	DS	
1. Organizzare il tempo	7	2,16	5,69	2,06	1,31
2. Esplorare cose nuove	8	1,29	6,19	2,03	1,81
3. Non lasciare a metà un lavoro o un impegno preso	6,75	0,5	6	1,63	0,75

4.	Essere disponibili a confrontarsi con le idee degli altri	7,75	2	6,56	1,15	1,19
5.	Esprimersi in modo corretto	5,5	2,58	6,94	1,79	-1,44
6.	Saper lavorare in gruppo	6,5	1,63	5,94	1,26	0,56
7.	Essere agile e atletico	7	1,5	7,125	2,5	-0,125
8.	Avere talento musicale	6,25	3,37	5,25	2,96	1
9.	Essere abile nei lavori manuali	5,25	2,16	5,56	2,18	0,19
10.	Essere abile nel calcolo	6	1,73	6,81	2,19	-0,81
11.	Scrivere bene e con facilità	7,5	0,82	5,44	1,2	2,06
12.	Saper capire le opinioni degli altri	6,25	1,26	6,56	1,8	-0,31
13.	Eseguire con rapidità un compito	6,75	1	8,06	1,2	-1,31

Tabella 3. Risultati test autovalutazione delle competenze.

	Media	DS	RA	Mdn	Q3
Maschi popolazione normativa	6,32	0,74	<5,9	6,46	6,87>
Maschi popolazione di studio	6,25	0,5		6	
Femmine Popolazione normativa	6,46	0,66	<5,92	6,54	6,92>
Femmine popolazione di studio	6	1,03		6	

Tabella 4. Confronto dei risultati al test Autovalutazione delle competenze della popolazione di studio e della popolazione normativa nel campione di maschi e femmine

	Maschi			Femmine		
	RA	Mdn	Q3	RA	Mdn	Q3
E popolazione normativa	<4,8	5,4	5,93>	<4,79	5,36	5,79>
E popolazione di studio		5,165			4,75	
A popolazione normativa	<4,44	4,89	5,93>	<4,92	5,25	5,58>
A popolazione di studio		4,95			4,585	
S popolazione normativa	<4,3	4,8	5,4>	<3,63	4,38	5,13>
S popolazione di studio		5,45			3,75	

Tabella 5. Confronto dei risultati al test Valutazione dell'immagine di sé nei tre fattori del differenziale (E=energia/dinamicità, A=affettività, S=stabilità emotiva) della popolazione di studio e della popolazione normativa nel campione di maschi e femmine.

I risultati del test per la valutazione dell'immagine di sé sono riportati in Tabella 5 divisi nei 3 fattori del differenziale semantico e messi a confronto con i punteggi della popolazione normativa. Confrontando i punteggi medi della popolazione di studio tra campione delle femmine e quello dei maschi nei tre fattori, si nota che c'è una differenza significativa nella percezione della stabilità emotiva che nei maschi risulta essere pari a 5,3, mentre nelle femmine è pari a 4,05. Inoltre, nel campione dei maschi risulta che il punteggio più alto è attribuito alla stabilità emotiva, seguita dall'affettività, a sua volta seguita dell'energia, mentre nel campione delle femmine il punteggio medio più elevato è attribuito all'energia, seguita dall'affettività riservando il punteggio medio più basso alla stabilità emotiva. Per quanto riguarda i punteggi medi di criticità, uno studente maschio del campione della popolazione di studio ha ottenuto un punteggio più basso della soglia sia per il fattore dell'energia che per quello della stabilità emotiva e 3

studentesse hanno ottenuto dei punteggi medi inferiori alla soglia di rischio in tutti e tre i fattori.

I risultati del test per la valutazione dell'autoefficacia sono esposti in Tabella 6. Il campione di maschi della popolazione di studio ha ottenuto un punteggio medio pari a 37,5, mentre quello delle femmine ha ottenuto un punteggio medio pari a 33,75.

	Media	DS	RA	Mdn	Q3
Maschi popolazione normativa	37,98	6,49	<34	38	43>
Maschi popolazione di studio	37,5	4,79		36,5	
Femmine popolazione normativa	36,55	6,79	<33	37	42>
Femmine popolazione di studio	33,75	7,36		34	

Tabella 6. Confronto dei risultati al test Valutazione dell'autoefficacia della popolazione di studio e della popolazione normativa nel campione di maschi e femmine

Si è proceduto poi all'analisi delle correlazioni delle diverse variabili con il successo accademico studiate attraverso SPSS. Le analisi sono state condotte solo per la popolazione femminile (N=16). Non è stato possibile effettuarle su quella maschile a causa della bassa numerosità campionaria

In Tabella 9 sono esposte le correlazioni tra worry, emotionality e successo accademico. Non si riscontrano correlazioni tra successo accademico e worry ($\rho=0,187$; $p=0,431$) e tra successo accademico ed emotionality ($\rho=0,032$, $p=0,895$). mentre si riscontra una correlazione tra worry ed emotionality ($\rho=0,889$, $p<0,001$).

		Successo Accademico	worry	emotionality
Successo accademico	Correlazione di Pearson		Rho= 0,187	Rho=-0,032
	Sign. (a due code)		p=0,431	p=0,895
Worry	Correlazione di Pearson	Rho=-0,187		Rho=0,889
	Sign. (a due code)	P=0,431		p<0,001
emotionality	Correlazione di Pearson	Rho=-0,032	Rho=0,889	
	Sign. (a due code)	P=0,895	p<0,001	

Tabella 9. Correlazione tra worry, emotionality e successo accademico (SPSS)

In Tabella 10. sono esposti i risultati delle correlazioni tra i fattori del differenziale semantico ed il successo accademico. È possibile osservare una correlazione tra fattore E e fattore A (Rho=0,633; p=0,003); una correlazione tra il fattore E ed il fattore S (Rho=0,667; p=0,001), una correlazione tra il fattore A ed il fattore S (Rho=0,446; p=0,049)

		Successo accademico	fat_E	fat_A	fat_S
Successo accademico	Correlazione di Pearson		Rho=0,177	Rho=0,155	Rho=0,326
	Sign. (a due code)		p=0,455	p=0,514	p=0,161
fattore_E	Correlazione di Pearson	Rho=0,177		Rho=0,633	Rho=0,667
	Sign. (a due code)	p=0,455		p=0,003	p=0,001
fattore_A	Correlazione di Pearson	Rho=0,155	Rho=0,633		Rho=0,446
	Sign. (a due code)	p=0,514	p=0,003		p=0,049
fattore_S	Correlazione di Pearson	Rho=0,326	Rho=0,667	Rho=0,446	

	Sign. (a due code)	p=0,161	p=0,001	p=0,049	
--	--------------------	---------	---------	---------	--

Tabella 10. I risultati delle correlazioni tra i fattori A, E, S ed il successo accademico.

In Tabella 11., invece, si osservano i risultati della correlazione tra successo accademico e l'autovalutazione delle competenze e in Tabella 12. quelli della correlazione tra l'incoerenza strategica ed il successo accademico.

		Autovalutazione
Successo accademico	Correlazione di Pearson	Rho=0,414
	Sign. (a due code)	P=0,070

Tabella 11. I risultati della correlazione tra l'autovalutazione delle competenze ed il successo accademico.

		Incoerenza strategica
Successo accademico	Correlazione di Pearson	Rho=-0,294
	Sign. (a due code)	P=0,208

Tabella 12. I risultati della correlazione tra l'incoerenza strategica ed il successo accademico.

3.4 Discussione

In questo studio è stata effettuata un'analisi della letteratura che indaga il ruolo delle emozioni nell'influenzare il successo accademico degli studenti. Ci siamo concentrati nell'osservazione della valutazione dell'ansia da esame, l'autovalutazione delle competenze, la valutazione dell'efficacia e la valutazione dell'immagine di sé.

Discuteremo ora i risultati delle valutazioni esposte sopra e la coerenza con le ipotesi osservate. Innanzitutto, si può notare che dal confronto dei risultati tra la popolazione di studio e quella normativa non emergono differenze tra i punteggi dei campioni osservati.

Nell'analisi delle correlazioni, non si sono evidenziate particolari relazioni tra le variabili osservate ed il successo accademico. L'assenza di valori significativi nell'analisi delle correlazioni tra le variabili osservate ed il successo accademico suggerisce la necessità di replicare la ricerca con una popolazione di studio più numerosa.

Per quanto riguarda la valutazione dell'ansia da esame, i maschi hanno ottenuto un punteggio di *worry* maggiore di quello dell'*emotionality* come osservato in studi precedenti (Di Nuovo e Magnano, 2013; Cassady e Johnson, 2001, Rezazadeh et al.; 2009), mentre le femmine hanno ottenuto un punteggio uguale sia nel *worry* e nell'*emotionality* in contrasto con gli studi sopra citati dove l'*emotionality* è maggiore del *worry* nelle femmine. I risultati di questo studio supportano l'importanza di analizzare il genere come variabile della relazione delle componenti dell'ansia da esame con il successo accademico. Inoltre, non esiste alcuna correlazione tra successo accademico e le componenti dell'ansia da esame. Esiste invece una relazione tra la componente dell'*emotionality* e quella del *worry* con un $p < 0,001$. La presenza di una correlazione significativa tra *worry* ed *emotionality* fa porre l'attenzione sulla relazione di queste due componenti. I dati ci mostrano che i soggetti con maggiore preoccupazione hanno anche una maggiore attivazione fisiologica. Ci si può domandare se ci sono altri fattori che potrebbero aiutare la comprensione degli effetti del test anxiety nel successo accademico come la paura del fallimento, la preoccupazione per

come far fronte all'ansia o i pensieri per le cose non rilevanti per l'esame (Cassady e Johnson, 2001).

Per quanto riguarda la valutazione dell'immagine di sé, i risultati del campione di studio divisi nei fattori del differenziale semantico mostrano una minima differenza nella variabile del genere che si accentua nel fattore della stabilità emotiva (E) in accordo con le precedenti ricerche sulla relazione tra autostima e rendimento scolastico in funzione della variabile del genere (Alam M., 2013; Arshad et al., 2015). Nell'analisi delle correlazioni si sono evidenziate dei valori significativi tra i fattori dell'immagine di sé: $p=0,003$ tra il fattore dell'Affettività e quello dell'energia, $p=0,001$ per energia e stabilità emotiva e $p=0,049$ per la correlazione tra il fattore dell'affettività e quello della stabilità emotiva. Queste correlazioni suggeriscono che esistono delle combinazioni tra i fattori dell'immagine di sé: le persone che si percepiscono come più stabili sono anche coloro che hanno la tendenza a sentirsi più affettivi. I soggetti con un'elevata stabilità sono caratterizzati da calma e ordine, mentre i soggetti con un'elevata affettività sono caratterizzati da apertura e altruismo, e l'energia caratterizza i soggetti (Di Nuovo e Magnano, 2013).

Il punteggio dell'autoefficacia delle femmine del campione di studio risulta maggiore di quello del campione normativo, e la differenza tra il punteggio dei maschi e quello delle femmine nei due campioni segue un andamento lineare. La mancanza di risultati significativi nell'analisi della correlazione con il successo accademico suggerisce l'importanza di integrare nella valutazione di questa abilità diverse variabili (Banakhar et al., 2022; Somera, 2014; Robbins et al., 2004; Meral et al., 2012) e si trova in disaccordo con i risultati di studi sopra citati (Honicke & Broadbent, 2016)

dove c'è una correlazione significativa (Adesola & Li, 2018; Morosanova & Fomina, 2017; Barrows et al., 2013; Mohammadyari, 2012).

I risultati ottenuti potrebbero essere influenzati dalla bassa numerosità campionaria. Si ritiene pertanto utile replicare la ricerca con una popolazione di studio più numerosa.

Riferimenti bibliografici

Adesola S. A. e Li Y., (2018). The Relationship between Self-regulation, Self-efficacy, Test Anxiety and Motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 10.

Alam M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior* 12(4): 33–43.

Alyahyan and Düştegör, (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17:3.

Aydin Utkun, (2019) Test Anxiety: Gender Differences in Elementary School Students, *European Journal of Educational Research*, Volume 8, Issue 1, 21 - 30.

Ayodele J.O. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence, Test Anxiety, Stress, Academic Success and Attitudes of High School Students Towards Electrochemistry. *Ife Psychologia*, 22(1), 239-249.

Alva L. (2017). Self-Esteem, Study Habits and Academic Performance Among University Students. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 5, N° 1: pp. 71-127.

Arshad M., Zaidi S. e Mahmood. (2015). Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice* Vol.6, No.1.

Audrey J. Jaeger & M. Kevin Eagan Jr (2007) Exploring the Value of Emotional Intelligence: A Means to Improve Academic Performance, *NASPA Journal*, 44:3, 512-537.

Banakhar, M.A., Alasmee, N.A., Qaroot, A. S., Ashkan, E.H., Barabbud, M.M., Alsulami, N.A., Mahsoon N.A. e Sharif L.S. (2022). Assessment of emotional intelligence and self-efficacy, and their relationship with academic achievement among nursing students. *Bioscience Research*, volume 19(3): 1695-1704 1696.

Banat Bassam Yousef Ibrahim e Rimawi Omar Taleb (2018), The impact of emotional intelligence on academic achievement: a case study of Al- Quds University students. *International Humanities Studies*, Vol. 1 No.2; July 2014 ISSN 2311-7796.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191e215.

Bandura, A. (2012). Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale. Erickson.

Barend J. van Wyk & Henry D. Mason (2021) Emotional intelligence and academic success among South African engineering students, *Journal of Psychology in Africa*, 31:6, 632-636.

Borkovec T.D., Ray W.J. e Stoeber J. (1998), Worry: A cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes, *Cognitive Therapy and Reaserch*, vol. 22, pp. 561-576.

Busato V. V., Prins F. J., Elshouta J.J., Hamake C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* 29 (2000) 1057±1068.

Cachia Moira, Lynam Siobhan & Stock Rosemary (2018) Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3:1, 434-439.

Cassady J. C. e Johnson R. E. (2002), Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* 27, 270–295.

Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2001). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32,197–209.

Chan B. and Pyland K. (2022). The Correlation Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Undergraduate Students. *Journal of student Research*, volume 11, Issue 4.

Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., McCann, N., (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *J. Educ. Psychol.* 97 (2), 268–274.

Chew, B., Zain A., e Hassan F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 13:44.

Credé, M., and Kuncel, N.R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspect. Psychol. Sci.* 3.

D'Amario B., Saladino V., Santilli M. e Verrastro V. (2015). Le competenze trasversali. Teorie e ambiti applicativi. *QUALE psicologia, Nuova Serie*, Anno 3, Numero 5, Supplemento n. 2.

De Beni R., Moè A. e Cornoldi C. (2003), Test AMOS- Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento, Trento, Erickson.

Di Nuovo S. e Magnano P. (2013), *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Erickson, Trento.

Dutke, S. and Stober, J. (2001). Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands. *Cognition and Emotion*, 15, 381/389.

Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363–385.

Eysenck, M.W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336–353.

Elliot, A.J. and McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628/644.

Fenollar P., Roman S. e Cuestas P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873–891.

Ferguson E, James D, Madeley L. 2002. Factors associated with success in medical school: Systematic review of the literature. *Br Med J* 324:952–957.

Ferguson E, James D, O'Hehir F, Sanders A, McManus IC. 2003. Pilot study of the roles of personality, references, and personal statements in relation to performance over the five years of a medical degree. *BMJ* 326(7386):429–432.

Fusar Poli G. & Pistore A. (14 febbraio 2023), *Corriere della Sera*:
https://corrieredelveneto.corriere.it/notizie/padova/cronaca/23_febbraio_14/emma-ruzzon-l-appello-della-studentessa-padovana-siamo-stanchi-di-piangere-i-nostri-coetanei-9c47f2a9-f9c6-4ebf-b9bf-239adf5daxlk.shtml.

Gajardo Montecino, J. & Tilleria Muñoz, J.L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa* Vol. 2, N° 1/2019 EISSN: 2452-4638.

Goleman, D. (2015). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature commissioned report for the National Symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.

Hyseni Duraku & Hoxha L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychol Open*. 2018 Sep 12;5(2):2055102918799963.

Kassab, S. E., Al-Shafei, A. I., Salem, A. H., & Otoom, S. (2015). Relationships between the quality of blended learning experience, self-regulated learning, and academic achievement of medical students: a path analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 6, 27e34.

Kirsten McKenzie & Robert Schweitzer (2001) Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students, *Higher Education Research & Development*, 20:1, 21-33

Liebert R. M., & Morris L.W. (1967) Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychologic Reports*, 1967, 20, 975-978.

Lecompte, D., Kaufman, L., Rousseeuw, P., & Tassin, A. (1983). Search for the relationship between academic performance and some psychosocial factors: The use of a structured interview. *Acta Psychiatrica Belgica*, 83, 598–608.

Magpily M. P. & Mercado J. (2015). Non-Cognitive Factors Affecting the Academic Performance of Fourth Year College Students of a Private College in Manila. *Athens Journal of Education* - Volume 2, Issue 3 – Pages 233-244.

Malik Sania Zahra & Shahid Sehrish (2016). Effect of Emotional Intelligence on Academic Performance among Business Students in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, June 2016, Vol. 38, No. 1 pp. 197-208.

McKenzie K. & Schweitzer R. (2001) Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students, *Higher Education Research & Development*, 20:1, 21-33.

Mehrdad Oudi, Seyed Amir Alavi e Javad Heydari (2014). The Interface of Emotional Intelligence and Academic Achievement among Iranian EFL Students. *The Iranian EFL Journal* October 2014 Volume 10 Issue 5.

McEwan, L., Goldenberg, D., (1999). Achievement motivation, anxiety and academic success in first year master of nursing students. *Nurse Educ. Today* 19, 419–430.

Mihaela, P.L. (2015). Psychological factors of academic success. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1632–1637.

Montecino Jessica Gajardo & Muñoz José Luis Tilleria (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa* Vol. 2, N° 1/2019 EISSN: 2452-4638.

Nasir, M. & Masrur, M. (2010). An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 32, No. 1 pp 37-51.

Numan A. e Hasan S. S. (2017). Effect of Study Habits on Test Anxiety and Academic Achievement of Undergraduate Students. *Journal of Research and Reflections in Education*, Vol.11, No 1, pp 1-14.

Özgan E., Karakılıç H. F., Binici D., Ustaoglu A., Ayhan M. (2019). The Relationship between Test Anxiety and Academic Performance. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*. Volume 5 Issue: 10, 1-12.

O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.

Parker, J., Duffy, J., Wood, L., Bond. B. e Hogan, M., (2005). Academic Achievement and Emotional Intelligence: Predicting the Successful Transition from High School to University. *Journal of The First-Year Experience*, Vol. 17, No. 1.

Perera Harsha N. & Di Giacomo Michelle (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*. 28 (2013) 20–33.

Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley Blackwell.

Podila Sankara Pitchaiah (2018), Emotional Intelligence and Student Success – A Case Study, *International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER)*, ISSN (Online): 2347-3878.

Popea Debbie, Claire Roper e Pamela Qualter (2012). The influence of emotional intelligence on academic progress and achievement in UK university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 37, No. 8, December 2012, 907–918.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13–36). Amsterdam.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385e407.

Rezazadeh, Mohsen; Tavakoli, Mansoor, (2009) Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students English Language Teaching, v2 n4 p68-74.

Ravenscroft, Lydia (2018) Non-cognitive predictors of academic success: a self-determination and mental toughness perspective. Manchester Metropolitan University.

Richardson M., Abraham C. e Bond R. (2012) Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American*, Vol. 138, No. 2, 353–387.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., David, D., & Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261e288.

Shipley, N.L., Jackson, M.J. & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal* (9), 1-18.

Somera J.D. (2014). The moderating influence of trait emotional intelligence and self-efficacy on academic achievement of selected high school students of trinity university of Asia. A Baby Thesis Presented to the Faculty of Graduate School Bulacan State University.

Spiegler M. D., Liebert R. M. e Morris L.W. (1980). Cognitive and emotional components of test anxiety: temporal factors, *Psychologic Reports*, 1968, 22, 451-45.

Spielberger, C.D., Vagg, P.R., 1995. Test Anxiety, a Transactional Process Model. Taylor and Francis, Washington, DC.

Stober J. E Pekrun R. (2004), Advances in test anxiety research, "Anxiety, Stress, and Coping", vol. 17, pp. 205-211.

Tartas M, Walkiewicz M, Majkovicz M, Budzinski W. 2011. Psychological factors determining success in a medical career: A 10-year longitudinal study. *Med Teach* 33: e163–e172.

Walsh-Portillo, Joyce G., (2011). "The Role of Emotional Intelligence in College Students' Success". *FIU Electronic Theses and Dissertations*. 491.

Walkiewicz M, Tartas M, Majkowicz M, Budzinski W, (2021). Academic achievement, depression and anxiety during medical education predict the styles of success in a medical career: A 10-year longitudinal study. *Med Teach* 34: e611–e619.

Yahaya A., Ng Sar Ee, Juriah Daing Junaidah Bachok, Noordin Yahaya, Yusof Boon, Shahrin Hashim, Goh Mo Lee (2012). The Impact of Emotional Intelligence Element on Academic Achievement. *Archives Des Sciences* Vol 65, No. 4.

York, Travis T.; Gibson, Charles; and Rankin, Susan (2015) "Defining and Measuring Academic Success," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*: Vol. 20, Article 5.

Zarei E., Shokrpour N., Nasiri E. e Kafipour R. (2012). Self-esteem and Academic Success as Influenced by Reading Strategies. *English Language Teaching* Vol. 5, No. 2.

Zhang J. & Ziegler M. (2016). How do the big five influence scholastic performance? A big five-narrow traits model or a double mediation model. *Learning and Individual Differences* 50, 93–102.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy. An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–9.