



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea Magistrale in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

Tesi di Laurea Magistrale

Il benessere in aula: una ricerca sul campo

Classroom well-being: a research on the field

Relatrice

Prof.ssa Sabrina Bonichini

Correlatore

Prof. Andrea Sales

Laureanda: Marta Menegazzo

Matricola: 2016689

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	1
Capitolo 1	3
1.1 Cos'è il benessere?.....	3
1.2 Il benessere nel contesto scolastico.....	6
Capitolo 2	13
2.1 Motivazione, alcune definizioni: una panoramica	13
2.2 Influenze famigliari e scolastiche	22
2.3 Studi in ambito motivazionale: alcuni approcci e dati.....	32
Capitolo 3	46
3.1 Apprendimento, metodo di studio: una panoramica	47
3.2 L'impegno scolastico: alcune considerazioni	53
3.3 Studi in ambito di apprendimento e impegno scolastico	59
Capitolo 4	66
4.1 Obiettivi dello studio.....	67
4.2 Domande di ricerca	67
4.3 Metodo	69
4.3.1 <i>Partecipanti</i>	69
4.3.2 <i>Procedura</i>	70
4.3.3 <i>Strumenti</i>	70
4.4 Risultati.....	72
4.4.1 <i>Confronto di genere</i>	72
4.4.2 <i>Confronto tra classi frequentate</i>	74
4.4.3 <i>Confronto tra diversi andamenti scolastici</i>	76

4.5 Discussione	82
4.6 Limiti e proposte future	85
Bibliografia	86
Sitografia	113

Introduzione

La scuola è uno spazio educativo fondamentale per la crescita di un individuo, essa rappresenta il luogo di incontro di bambini e adolescenti in cui si sviluppano relazioni, confronti, scambi affettivi, prove di socialità e di sfide. Per questo motivo l'interesse al benessere, inteso come una dimensione globale e trasversale dell'essere scuola e del fare scuola, appartiene a tutte le componenti della comunità scolastica che vogliono mettersi nella condizione di guidare i giovani nella costruzione di un futuro di qualità. Una scuola che si impegna a promuovere il benessere, si pone come obiettivo quello di sintonizzarsi con gli studenti per riconoscerne i bisogni e aiutarli a individuare e rafforzare le proprie potenzialità, partendo dalla consapevolezza, il più possibile diffusa fra tutti i suoi attori, del ruolo determinante che essa ha nell'esistenza dei singoli e nel processo di riproduzione sociale. L'ambiente scolastico, inoltre, diviene uno spazio d'azione utile a sostenere la costruzione di competenze, abilità e conoscenze, che aiuta i giovani a sviluppare il piacere ad apprendere fornendo gli strumenti utili a garantire un metodo di studio efficace, che a sua volta permetterà loro il raggiungimento di buoni risultati accademici. Quando la scuola non è in grado di stimolare nei ragazzi l'interesse di cui hanno bisogno, si rischia di lasciare spazio alla demotivazione, alla frustrazione e allo stress delle aspettative percepite come troppo alte rispetto alle proprie capacità, per questo, anche la motivazione rappresenta una componente essenziale per la vita scolastica dei giovani; infatti, una delle priorità di una scuola che si pone nella prospettiva della promozione del benessere, è di favorire il coinvolgimento e sostenere la motivazione ad apprendere, facendo sperimentare il piacere di scoprire nuove conoscenze.

L'obiettivo di questo studio è di svolgere un'indagine conoscitiva sul vissuto scolastico degli studenti della scuola secondaria di primo grado, focalizzando l'attenzione sui principali aspetti che influenzano la motivazione dei giovani e il metodo di studio da loro utilizzato per affrontare le sfide accademiche richieste dalla scuola oggi.

La tesi è suddivisa in quattro capitoli. Il primo capitolo si propone di fornire una panoramica del concetto di benessere e il ruolo che esso ha all'interno dell'ambiente scolastico. Nel secondo capitolo si affronta il concetto della motivazione, seguito dalla descrizione di alcune ricerche passate svolte nel medesimo ambito. Il terzo capitolo presenta il concetto di apprendimento e metodo di studio, seguito dalla descrizione di

alcune ricerche sull'impegno e l'apprendimento a scuola. Infine, l'ultimo capitolo illustra lo studio in oggetto, con la descrizione degli obiettivi, domande di ricerca, metodo utilizzato, risultati ottenuti e discussione degli stessi, assieme a limiti e possibili implicazioni pratiche ad esso connesse.

Capitolo 1

Il benessere scolastico

1.1 Cos'è il benessere?

Il benessere è uno stato che coinvolge tutti gli aspetti dell'essere umano e caratterizza la qualità della vita di ogni singolo individuo. Il concetto di benessere, nel corso degli anni, ha subito diverse modifiche e ampliamenti che hanno condotto ad una visione del termine più completa, non più incentrata sull'idea di assenza di malattia, ma come uno stato complessivo di buona salute fisica e mentale. Tale visione è al centro di molte discipline e correnti di pensiero filosofico, occidentali e orientali, con recenti conferme in campo medico-scientifico. La presenza costante di malattia e sofferenza nella vita dell'uomo, lo ha da sempre spinto a prendersi cura della propria salute, infatti, sviluppando la necessità di liberarsi da queste, sin dal principio dello sviluppo della civiltà umana, l'uomo si è impegnato a cercare cure adeguate, considerando la salute e il benessere, come un bene supremo. Nel corso dei secoli i paradigmi della salute hanno subito numerosi mutamenti, in particolare, uno fra i primi che contribuì a ridefinire le opinioni sul benessere, a regolamentare la professione medica e a trasformare la medicina in una scienza basata sull'osservazione, nell'ambito della cultura occidentale, fu Ippocrate (460 a.C. – 370 a.C. circa); era chiamato anche “il padre della medicina” ed è a lui che viene attribuita la famosa frase “*salus aegroti suprema lex est*”, ossia, “la salute dei pazienti è legge suprema” (Szadejko, 2020). Ippocrate, nella sua pratica di medico, non si soffermava esclusivamente sulla malattia del paziente, ma considerava anche i diversi aspetti della sua vita, ad esempio la struttura corporea, la nutrizione, gli aspetti psicologici, relazionali, interpersonali (Szadejko, 2020). Ciò che lo caratterizzava era la sua idea di valutare l'individuo in modo globale piuttosto che parziale, teoria più che mai attuale nella contemporaneità e anche se nella filosofia platonica, a Ippocrate contemporanea, già esisteva una contrapposizione tra il mondo delle cose ed il mondo delle idee, l'uomo per lui aveva una dimensione unica, unitaria, psico-somatica (Cosmacini, 2016). Solo con la nascita del cosiddetto dualismo cartesiano, nel XVII secolo si giunse a una distinzione tra il corpo (*res extesa*) e l'anima (*res cogitans*), dualismo che quindi ha reso possibili le condizioni per lo sviluppo delle scienze mediche

e successivamente, la comparsa del cosiddetto modello biomedico della salute. Il modello biomedico è così chiamato perché segue il processo organico della malattia cercando di individuarne la causa per poi intervenire con una terapia efficace.

La concezione biomedica della salute è stata ampiamente influenzata dal concetto meccanicistico della natura promosso da Isaac Newton (1642-1726): il corpo umano era considerato come una macchina biologica, soggetta alle leggi matematiche e chimiche (Giannetto, 2004). Secondo il modello biomedico la malattia non è sotto il controllo della persona che la sta vivendo: questa deriverebbe da un deterioramento causato da agenti patogeni che danno vita a processi somatici, indipendenti da quelli psicologici e sociali, ritenuti unici responsabili dell'origine della malattia. Il punto di forza di tale modello, soprattutto grazie all'attuale sviluppo delle scienze e al progresso in campo della diagnostica strumentale, è quello di riuscire a offrire una diagnosi clinica precisa; il punto debole si lega, invece, alla difficoltà di formulare una diagnosi clinica nelle situazioni in cui la malattia non sia legata ad un danno anatomico-strutturale o funzionale, ma alla presenza di problematiche di carattere psicologico e sociale (Szadejko, 2020).

Mantenere l'approccio meccanicistico significava minare l'intera correttezza del processo terapeutico in cui il paziente rischiava di rimanere un destinatario passivo delle cure, per questo, successivamente alla Seconda guerra mondiale che ha lasciato dietro di sé milioni di persone inferme non solo nel corpo, ma anche nella mente, è nata l'esigenza di rivisitare il modello biomedico, integrandolo con la dimensione psicologica e sociale (Szadejko, 2020). L'introduzione del modello biopsicosociale risale al 1946, quando l'Organizzazione Mondiale di Sanità (OMS) adottò una nuova definizione di salute: "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non soltanto di assenza di malattia o infermità".

Anche se Roy R. Grinker già nel 1964 ha usato il termine "biopsicosociale" (Grinker, 1964), ci sono voluti circa trent'anni affinché il mondo psichiatrico, grazie all'intervento di George Libman Engel del Medical Center della Rochester University (NY) nel 1977, si accorgesse di questa definizione dell'OMS e la accettasse in maniera definitiva come un paradigma di riferimento nell'approccio alla persona (Engel, 1977). Tre anni dopo, lo stesso Engel ha ribadito la necessità di introdurre il modello biopsicosociale in clinica, confermandolo come "status quo" della psichiatria contemporanea (Engel, 1980).

Nei successivi decenni il modello biopsicosociale ha acquisito sempre più importanza sia negli interventi nell'area della salute fisica o mentale sia nei progetti socioeducativi. Sin dalla sua comparsa il modello è stato ampiamente accettato dalle scienze mediche, dalla psicologia della salute e dalle scienze dell'educazione e attualmente i professionisti della sanità e della salute, approvano ufficialmente l'approccio biopsicosociale (Szadejko, 2020).

Rispetto al modello biomedico, quello biopsicosociale mette in luce l'importanza di considerare anche il contesto in cui si trova la persona, le sue credenze e aspettative e la società in cui vive. Inoltre, poiché ogni individuo è unico, così come unica è la sua esperienza, il modello mette in luce la necessità di acquisire una visione globale e un approccio multifattoriale per poter comprendere ciascuna persona. La malattia (malessere) e la salute (benessere) non sono legati esclusivamente a fattori di natura causale lineare fisico-chimica come sostenuto dal modello biomedico, ma all'interazione non lineare di fattori biologici (es.: genetici, interazioni chimiche), psicologici (es.: cognitivi, emotivi) e sociali (es.: familiari, culturali). L'OMS ha promosso questo modello all'interno della ricerca di interventi sanitari e socioassistenziali complessi: l'esempio più significativo riguarda l'impiego del modello nella classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, per strutturare le linee guida cliniche sia per gli adulti sia per i bambini e gli adolescenti (OMS, 2001), (OMS, 2007).

Se analizziamo la definizione di salute che l'OMS ha fornito negli anni 40', la criticità si nasconde in particolare dietro all'utilizzo del termine "completo": il fatto di considerare la salute come qualcosa che può esistere solo "completamente" porta alla logica conseguenza che la maggior parte di noi non possa essere definito "in salute" per la maggior parte del tempo. I tempi sono cambiati, infatti, se un tempo promuovere la salute significava guarire da malattie gravi (eliminare il virus), oggi le aspettative di vita degli esseri umani sono cresciute, le sfide sono diverse e risultano legate soprattutto all'invecchiamento, alla gestione delle malattie croniche e alle diverse forme di disabilità. È proprio nel momento in cui le persone affette, per esempio, da un disturbo cronico, vengono etichettate come "malate", che si arriva a limitare il valore della capacità umana di riuscire ad adattarsi e superare ciò che potrebbe mettere alla prova la persona stessa sul piano sociale, emotivo ed anche fisico, ossia a sminuire il valore della capacità umana di

vivere la propria vita con gratificazione anche se la malattia fisica è oggettivamente presente.

Per riuscire a promuovere il benessere, la dignità e la qualità della vita è quindi necessario andare oltre all'approccio specialistico tradizionale, focalizzandosi sulla persona e sulla valutazione pluridisciplinare dei bisogni. Oggi l'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute come "la capacità di adattamento e di auto gestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive", spostando l'attenzione sulle risorse che la persona può sviluppare e potenziare per poter vivere la propria vita in maniera soddisfacente anche in presenza di malattia. La conseguenza a tale definizione potrebbe riguardare l'uso più razionale delle risorse con effetti vantaggiosi sul benessere delle persone, rispetto all'eccesso di medicalizzazione con uso eccessivo di risorse (non sempre connesso ad un aumento dello stato di salute) a cui aveva portato la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità degli anni '40. La salute si sposta, dunque, da concetto statico di totale benessere di un modello biomedico limitativo, a una definizione più dinamica e costruttiva, divenendo la capacità di accettare la propria condizione e di riuscire a gestirsi in autonomia, di un modello biopsicosociale che permette di comprendere la complessità della persona.

1.2 Il benessere nel contesto scolastico

Nell'antica Grecia con il termine "ginnasio" (dal greco *γυμνάσιον*) ci si riferiva al luogo dove i giovani si allenavano negli esercizi atletici in preparazione alle gare; il termine era anche sinonimo di "dromo" (*δρόμος*), ossia, "luogo dove si corre o si fa correre". Successivamente, il concetto di ginnasio assunse un significato sempre più ampio e complesso. Con il passare del tempo divenne anche un luogo per il ritrovo e per l'educazione in cui si potevano tenere lezioni, conferenze, banchetti e anche rappresentazioni teatrali. Durante l'età ellenistica (323 a.C circa), il ginnasio diventa il centro dell'educazione dei ragazzi dai dodici ai diciotto anni.

Partendo da questa riflessione è possibile considerare la scuola, oggi, come un ginnasio greco, ossia il luogo ottimale dove i ragazzi possono e devono avere la possibilità di allenarsi, imparare, mettersi in gioco e sbagliare per prepararsi alla vita reale che dovranno affrontare in futuro. L'ambiente scolastico rappresenta, infatti, il luogo in cui bambini e ragazzi vivono molte esperienze sia a livello relazionale sia a livello emotivo

e cognitivo, che permette loro di costruirsi idee su di sé e sulle relazioni che possono vivere al di fuori dell'ambiente familiare, sia con i pari (compagni di scuola) che con altri adulti di riferimento (insegnati) (Tobia e Marzocchi, 2015). Diviene, quindi, un contesto fondamentale per gli individui in età di sviluppo ed è per questo motivo che emerge la necessità di analizzare gli aspetti del benessere ad esso legati. In passato la letteratura si è centrata sulla spiegazione di possibili modelli del benessere all'interno del contesto scolastico (ad esempio, Konu e Rimpelä, 2002) e sulla valutazione dei fattori che possono influenzarlo, con l'obiettivo di cogliere e studiare gli elementi su cui è possibile lavorare al fine di migliorare il livello di benessere ove questo risulti carente. Tra gli elementi da considerare per valutare e incrementare il benessere scolastico è necessario considerare: l'autoefficacia percepita, l'autostima, l'attribuzione causale, le emozioni e le relazioni interpersonali (Tobia e Marzocchi, 2015).

L'autoefficacia percepita (Bandura, 2000) rappresenta l'autovalutazione delle proprie capacità a livello cognitivo, emotivo, relazionale ed è strettamente correlata al successo scolastico: quando i ragazzi vivono un'esperienza di successo scolastico svilupperanno delle convinzioni positive sulle proprie competenze e, la loro motivazione a mettere in atto di nuovo quei comportamenti che li hanno portati a tale successo, aumenterà, favorendo il ripetersi dell'esperienza stessa (Tobia e Marzocchi, 2015). L'autoefficacia, inoltre, è definita come la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati (Bandura 2000). Questo concetto, applicato al contesto scolastico viene definito "autoefficacia accademica", che avrebbe un'influenza diretta sul progresso educativo e sul successo formativo (Scerri, Toti, Trapani, 2019). Diversi studi hanno dimostrato come l'elevato senso di autoefficacia correli positivamente con il rendimento scolastico (Urdu, Pajares, 2005) e negativamente con l'abbandono scolastico (Caprara et al., 2008; Alivernini e Lucidi, 2011; Batini, 2014). Il ruolo del senso di autoefficacia sembra decisivo anche per il fenomeno della rinuncia selettiva ad affrontare specifiche discipline (Di Martino, Zan, 2009). Inoltre, le percezioni di autoefficacia risultano predittive della performance e della persistenza nello studio (Gore, 2006; Robbins et al., 2004).

Il costrutto dell'autoefficacia è strettamente legato a quello dell'autostima, termine che deriva dal greco *αυτο* (autòs), che significa "sé stesso" e il verbo latino *aestimare*, ovvero "valutare". L'autostima si riferisce, quindi, al valore che la persona attribuisce a essa stessa. Alcuni autori la definiscono come componente valutativa del sé, che emerge dal processo di confronto e negoziazione tra il sé percepito e il sé ideale (Alesi et al., 2012). Nello specifico, l'autostima scolastica è una valutazione personale che riflette la visione e il vissuto dello studente rispetto ai propri esiti in ambito scolastico e consente la predizione di come lo stesso studente riuscirà, a scuola, in futuro (Bracken, 1992). L'autostima scolastica non coincide con le competenze scolastiche, ma viene comunque sviluppata attraverso i successi e i fallimenti incontrati nel contesto e nel percorso scolastico (Trautwein, Lüdtke, Köller, Baumert, 2006; Pullmann, Allik, 2008). Numerosi autori hanno riscontrato una forte correlazione tra bassa autostima e insuccessi scolastici (Crocker, Luhtanen, 2003) e tra bassa autostima, diminuzione della motivazione, assenteismo scolastico ed elevati livelli di angoscia (Liu et al., 1992). Contrariamente, alti livelli di autostima sono correlati alla capacità di far fronte ai compiti scolastici utilizzando metodi di studio efficaci e partecipando attivamente al processo di apprendimento (Crocker, Wolfe, 2001, Vermiglio et al., 2002). L'autostima, inoltre, sembra essere un ottimo predittore del successo scolastico (Vermiglio et al., 2002; Lan, Lanthier, 2003). I risultati di una metanalisi condotta sugli studi longitudinali realizzati negli Stati Uniti, dimostrano che l'evoluzione dell'autostima si caratterizza per un suo progressivo aumento che ha inizio durante l'infanzia, continua nell'adolescenza e raggiunge l'apice nella fase giovanile per poi tendere a stabilizzarsi (Palmonari, 2011). Secondo le ricerche di Twenge e Campbell (2001), durante questo processo c'è la possibilità di riscontrare momenti critici nei quali si rileva un abbassamento dell'autostima; questi, sembrano coincidere con la fine della scuola primaria e l'inizio della scuola secondaria, quindi, con il periodo della preadolescenza (Palmonari, 2011).

Il costrutto dell'attribuzione causale rappresenta un insieme di schemi e processi cognitivi che gli individui utilizzano per spiegare la causa del comportamento proprio ed altrui, che può essere di natura personale oppure legata all'ambiente (Heider, 1944; Weiner, 1980). All'interno del contesto scolastico, tale costrutto afferisce principalmente alle motivazioni che i giovani studenti danno ai loro successi e fallimenti nei compiti scritti e nelle interrogazioni orali: le persone che dimostrano un'elevata autoefficacia

hanno la tendenza a interpretare i fallimenti come dovuti a elementi esterni e i successi, invece, ai propri talenti e alle proprie capacità (Tobia e Marzocchi, 2015).

Anche nel contesto scolastico l'autoefficacia, l'autostima e le attribuzioni causali influenzano necessariamente la qualità delle emozioni sperimentate, che risultano anch'esse strettamente collegate in modo bidirezionale alle prestazioni cognitive (Tobia e Marzocchi, 2015). Di fronte allo svolgimento di interrogazioni e verifiche, gli studenti possono manifestare agitazione, angoscia o stati emozionali di panico, in questo senso diversi studi hanno mostrato che alti livelli di ansia in relazione alle prove di valutazione, sono connessi a un peggioramento nei processi cognitivi di memoria e di capacità di risoluzione di problemi, nei compiti di lettura e matematica e nell'apprendimento delle lingue straniere, oltre che nei voti stessi (Hembree, 1988). Riflettere sui vissuti emozionali che si possono sperimentare successivamente ad una valutazione scolastica, positiva o negativa, permette di comprendere l'esistenza di una correlazione tra emozioni, motivazione e benessere scolastico.

Ulteriore aspetto fondamentale nell'esperienza vissuta da bambini e ragazzi all'interno delle mura scolastiche, è quello relazionale (Tobia e Marzocchi, 2015). I compagni di classe, infatti, rappresentano il gruppo più ampio di coetanei con cui i giovani trascorrono la maggior parte del loro tempo quotidiano, all'interno del quale si creano le prime amicizie che hanno un ruolo fondamentale durante l'età evolutiva, in quanto permettono lo sviluppo socio-emozionale (Furman e Robbins, 1985), soddisfano i bisogni di affetto, intimità e fiducia interpersonale (Berndt, 1982) e creano occasioni per esercitare diverse abilità sociali relative alla cooperazione e alla negoziazione, alla gestione dei conflitti e al rispetto delle regole sociali (Rubin, Bukowski e Parker, 1998). Bambini e ragazzi che vengono rifiutati o esclusi dal gruppo dei pari possono presentare livelli elevati di ansia, sentimenti di solitudine e depressione (Boivin, Hymel e Bukowski, 1995) e nel corso degli anni anche problemi di salute mentale e comportamenti antisociali (Parker et al., 1995); gli aspetti relazionali influiscono anche sulla performance cognitiva (Hawes et al., 2012; Tobia, Riva e Caprin, in valutazione). Anche le relazioni con gli adulti di riferimento a scuola, ovvero con gli insegnanti, influiscono su diversi aspetti della vita dei ragazzi, dall'investimento sulle attività scolastiche e i risultati ottenuti (Moolenaar, Slegers e Daly, 2012) ad aspetti comportamentali ed emotivi (Murray e Murray, 2004; Pianta, 1994).

Secondo l'approccio della psicologia positiva, nei ragazzi che attraversano la fase preadolescenziale anche il costrutto della speranza e dell'ottimismo sembrano essere fattori che correlano in modo positivo con il benessere. Assieme al diffondersi della psicologia positiva, anche l'importanza che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha attribuito ai punti di forza dell'individuo, rispetto ai suoi punti di debolezza, ha messo l'accento sul ruolo che la speranza e l'ottimismo ricoprono nella vita degli individui. Lagacé-Séguin e d'Entremont (2010) hanno messo in relazione queste due variabili a "maggiori credenze di efficacia, successo accademico e a un maggior livello di benessere e soddisfazione di vita dei preadolescenti" (Soresi & Nota, 2014). Una ricerca di Carvajal (2012), che ha coinvolto 744 preadolescenti americani, ha evidenziato che le persone con idee di speranza e ottimismo nei confronti del proprio futuro, mostrano di compiere scelte alimentari più salutari, una maggior predisposizione all'attività fisica e un minor abuso di alcol. Anche se in questo campo le ricerche con campioni di preadolescenti risultano quantitativamente carenti, si mette in luce come la speranza sia significativamente correlata con la soddisfazione di vita e correlata negativamente, invece, con lo stress psicologico e il disadattamento scolastico; è stata dimostrata anche una correlazione positiva tra livelli maggiori di speranza e competenze sociali (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani, Thompson, 1988). La presenza di reti di supporto efficaci che permettono lo sviluppo di livelli più elevati di speranza, incrementano l'autostima, il benessere emotivo e la performance scolastica, viceversa, l'assenza di reti di supporto sociale correla con comportamenti di aggressività, depressione e problematiche scolastiche (Hagen, Myers, Makintosh, 2005). La speranza sembra, inoltre, correlare positivamente a elevate abilità di problem solving e a maggiori livelli di creatività (Onwuegbuzie, 1999). Infine, questo costrutto rappresenta una strategia efficace per far fronte agli effetti provocati da eventi negativi della vita (Valle et al., 2006). Anche l'ottimismo, assieme alla speranza, avrebbe un ruolo fondamentale sul benessere dei giovani, infatti, è emerso quanto l'autostima e l'orientamento ottimistico nei confronti della vita, influenzino positivamente il benessere soggettivo e il livello di soddisfazione della vita (Caprara et al., 2002). Alcune ricerche (Weber, Puskar e Ren, 2010) evidenziano che preadolescenti ottimisti mostrano livelli più elevati di benessere e maggiori livelli di autostima, un tono dell'umore migliore e un sistema immunitario più forte, rispetto a giovani più pessimisti. In uno studio svolto da Patton e collaboratori

(2011) che vede coinvolti 5634 preadolescenti australiani, nel corso di tre anni, si evidenzia come l'ottimismo tenda a diminuire nel tempo, soprattutto nelle giovani donne. Si sottolinea, inoltre, il ruolo protettivo dell'orientamento ottimistico nel corso dello sviluppo soprattutto dai sintomi depressivi, dall'abuso di sostanze e dall'adozione di comportamenti antisociali (Soresi & Nota, 2014). Altri studi svolti su un campione di adolescenti sembrano confermare, infine, una correlazione significativa tra l'ottimismo e la presenza di sentimenti positivi, minori livelli di depressione, ansia, comportamenti disadattivi o con l'abuso di sostanze (Ben-Zur, 2003; Chang e Sanna, 2003; Ey et al., 2005; Yarcheski et al, 2004). Alcuni studi focalizzati sul ruolo dell'atteggiamento ottimistico nelle vite dei giovani che affrontano la delicata fase evolutiva dell'adolescenza, mettono in luce come l'ottimismo sia una risorsa importante che protegge e promuove la salute mentale e fisica del soggetto in crescita (Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo, 2010). La speranza e l'ottimismo, quindi, guidano i ragazzi in età evolutiva a compiere le prime scelte importanti e li aiutano nella costruzione della fiducia, necessaria per affrontare i compiti di sviluppo dell'adolescenza e della maturità (Schonert-Reichl, 2007). Bassi livelli di autoefficacia, autostima, speranza e ottimismo negli studenti potrebbero favorire, quindi, l'insuccesso scolastico; quest'ultimo può avere ripercussioni negative dal punto di vista socioemotivo e comportamentale (Jacob e Lefgren, 2009). Spesso, la maggior parte degli studenti che sperimentano insuccesso a scuola possono arrivare a vivere un desiderio di abbandono precoce (Martínez et al., 2010). Per questo motivo diviene efficace promuovere la resilienza al fine di aiutare i ragazzi a fronteggiare i fallimenti e gli insuccessi sperimentati tra le mura scolastiche. La resilienza, termine che deriva dal verbo latino *resiliere*, ovvero "rimbalzare", "saltare", viene definita come la capacità di affrontare e superare le avversità. In psicologia si definisce come l'adattamento positivo del soggetto, inteso come capacità di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, a seguito di esperienze critiche (Milani e Ius, 2010). La resilienza è quindi l'abilità di far fronte alle sfide della vita, comprendendo le risorse da attivare per ritrovare una dimensione positiva (Walsh, 2003).

A differenza dei "fattori fissi" (ad esempio, la provenienza culturale) o di quegli aspetti che non rientrano sotto il controllo dei singoli individui (ad esempio, lo stato socioeconomico), i fattori della resilienza possono essere mutati e di conseguenza

possono rappresentare aree di interesse rispetto alle quali condurre sforzi di prevenzione efficaci (Scerri, Toti, Trapani 2019). I fattori protettivi che promuovono la resilienza tra i giovani possono provenire da diverse fonti, compresi i giovani stessi, i coetanei, la famiglia, la scuola e la comunità (Hupfeld, 2010). Le scuole e gli insegnanti hanno la possibilità di potenziare volontariamente le competenze e la predisposizione alla resilienza nei giovani studenti, per offrire loro protezione dai fattori che potrebbero facilitare l'abbandono e l'insuccesso scolastico (Scerri, Toti, Trapani, 2019). Lo sviluppo di questi tratti sarebbe difficile per gli studenti senza un adeguato ed efficace supporto, orientamento, o senza il sostegno e il riconoscimento da parte degli adulti (Pianta et al., 2012). All'interno del contesto scolastico e, in modo particolare, sui meccanismi di insegnamento-apprendimento, è possibile intervenire in maniera efficace attraverso un'adeguata progettazione delle attività e al coinvolgimento di docenti ed educatori (Alivernini, Manganeli, Lucidi, 2017; Scierri, Bartolucci, Salvato, 2018). La fiducia degli studenti nelle proprie capacità (senso di autoefficacia) e livelli di autostima elevati, aumentano la motivazione e diminuiscono la probabilità di abbandono, costituendo buoni predittori del rendimento scolastico (Scierri, Toti, Trapani, 2019). La metodologia didattica che risulta più adeguata alla stimolazione della motivazione e del senso di autoefficacia, è quella che si focalizza sull'attivazione dello studente, ovvero una modalità capace di agire sulle sue aspettative e di stimolare i meccanismi di autovalutazione dello studente, incidendo positivamente sull'apprendimento (Hattie, 2009). Creare contesti di insegnamento-apprendimento all'interno dei quali i giovani studenti diventano gli attori protagonisti è fondamentale per promuovere, più in generale, la capacità di apprendere ad apprendere (Hattie, Clinton, 2011; Hattie, 2012).

Capitolo 2

La motivazione in ambiente formativo

2.1 Motivazione, alcune definizioni: una panoramica

“Nel linguaggio comune dire «il motivo» o «la motivazione» determina una sola differenza riguardante il genere maschile o femminile. Non ci sono sfumature di significato: l’uno rimanda all’altra. In psicologia della motivazione, il motivo possiede invece un significato ben definito e distinto da quello di ragione e di scopo. I motivi hanno a che vedere soprattutto con le dimensioni del profondo. Possono essere definiti anche come tratti motivazionali, poiché hanno una origine emotiva, sono trasmessi geneticamente ed emergono fin dalla primissima infanzia” (Moè, 2011). Con questa definizione Moè inizia il suo trattato in cui indaga i motivi che stanno alla base della motivazione individuale.

Treccani, invece, definisce motivazione come: “[...] l’insieme dei bisogni, desideri o intenzioni che prendono parte alla determinazione del comportamento e che conferiscono a questo unità e significato: si distinguono aspetti primari, quali i bisogni fisiologici o sociali e aspetti secondari, quali i fattori di stimolazione esterna o di progettualità individuale” (Treccani online).

Col termine “motivazione” si definisce “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo” (De Beni, Moè, 2000, p. 37). Si può concettualizzare la motivazione come la “spinta a fare” che fa nascere e muove le scelte di ogni individuo e cambia in base agli obiettivi che ognuno si prefigge in diversi periodi dipendendo, ovviamente, dalle situazioni (Emad, 2016; 2018).

Emad, inoltre, nel suo studio spiega che la motivazione è la forza che permette alle persone di agire e, in ambito scolastico, può essere un fattore molto importante per individuare il successo oppure no, della carriera scolastica di un determinato alunno (Emad, 2018). La motivazione può essere, quindi, un fattore cardine per il successo o l’insuccesso dello studente nei confronti dei propri obiettivi didattici. Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa è riferita all’intenzione dello studente di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne

vantaggi utili all'apprendimento (Emad, 2018).

L'adolescenza è la fase evolutiva in cui la definizione del sé è uno dei maggiori processi dell'individuo, accompagnato dalla necessità di sperimentare le proprie capacità. In questa fase, gli obiettivi primari sono lo sviluppo dell'identità (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sé, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la partecipazione sociale (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (Becciu, Colasanti, 2003; 2010). Il fatto di essere in fase di trasformazione, il che vuol dire non avere ancora una definizione strutturata e stabile della propria identità, espone l'individuo a fattori di rischio, ad esempio, l'uso e l'abuso di alcool, il consumo di sostanze stupefacenti, la precocità o promiscuità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa; in ambito scolastico si possono citare bullismo e forme di violenza psicologica o fisica nei confronti dei pari, oppure vandalismo. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (Pellai, Bonicelli, 2002). Si tratta di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (Di Cesare, Giammetta, 2011). Un contesto formativo che supporti i bisogni degli studenti, con esperienze formative efficaci, favorisce la crescita personale attraverso la costruzione della propria persona e immagine, in modo forte e sicuro (Emad, 2018).

Un'altra definizione, più specifica per la ricerca in atto, ci viene fornita dallo studio condotto da Oldrini: “Leggendo la definizione di “motivazione scolastica” data da Viau come “uno stato dinamico che ha le sue origini nelle percezioni che un allievo ha di se stesso e del suo ambiente e che lo incita a scegliere un'attività, a impegnarsi e a perseverare nella sua realizzazione al fine di raggiungere uno scopo” (Viau, 1994, citato da Crahay, 2000, p. 264), si osserva come la motivazione scolastica sia preceduta logicamente da un altro concetto, quello di autoefficacia scolastica” (Oldrini, 2016).

In altre parole, possiamo definire la motivazione come “qualsiasi bisogno, significato o obiettivo capace di direzionare e dare forza al comportamento”. Più semplicemente, la motivazione è il “movimento” psichico, proprio come accade nel mondo fisico, scaturito propriamente da forza e direzione. La motivazione che “possediamo” definisce, quindi, perché siamo più o meno attratti da una cosa (Moè, 2011). Spesso ci si ritrova con determinazione immersi in attività o situazioni scelte senza

provare emozioni positive a riguardo. In questi casi, di solito, si possono individuare cinque fattori che vanno ad alimentare tale motivazione, anche se non è nata da una emozione favorevole:

- le *aspettative*;
- gli *obiettivi*;
- il *successo*;
- i *valori*;
- il *significato*.

Le *aspettative* sono le prospettive future che tale attività può portare (future time perspective: Husman e Lens, 1999), o i benefici strumentali (Peak, 1955): si fa una cosa per ‘guadagno’, anche se di fatto non interessa (“Non mi interessa la disciplina che sto studiando”) (Moè, 2011). Le *aspettative* possono motivare anche senza trarre piacere dall’attività, si innesca così una motivazione non durevole: appena cala il piacere di tale attività, o decade l’aspettativa, facilmente l’attività, o il compito in corso, sarà abbandonato: è quindi necessario avere degli *obiettivi*, che a differenza delle *aspettative* sono per definizione più duraturi; cioè, rappresentano il “ciò che si vuole” avvalorato dal “perché lo si vuole”. È “il perché” che li definisce meglio nell’individuo e li caratterizza in maniera più stabile e duratura rispetto alle *aspettative*. Gli *obiettivi* riescono a creare dei sistemi motivazionali distinti che a loro volta riescono a definire modi con cui raggiungere il *successo*. Per alcuni è un *successo* migliorare, per altri dimostrarsi bravi, altri ancora sono mossi dall’evitare di fare brutta figura e così via (Moè, 2011). La lettura che ha dato Shalom H. Schwartz (1994) sui *valori*, proponendone un modello che va dall’edonismo alla benevolenza, dal potere al successo è parziale, in quanto basata solo sul “cosa vale” senza tenere in considerazione il “perché esso vale”. Possono esserci molteplici risposte al perché, possono essere individuate varie categorie, fra cui le più importanti, cioè quelle che danno più motivazione, concernono il sé o l’attività che si va a svolgere (“io valgo”, “l’attività che svolgo ha valore”, “il risultato ha valore”). “Essere accettati per la persona che si è piuttosto che per ciò che si fa” diventa un bisogno fondamentale e se non viene soddisfatto, si è indirizzati a uno stato di costante tristezza, frustrazione, indecisione, dubbio, rabbia. I *valori* sono, quindi, ciò per cui si sente il bisogno, la voglia e il senso di spendersi e vengono solitamente definiti dalla cultura, dalla socialità in cui è immerso l’individuo e dall’individuo stesso (Moè, 2011). A

seconda della visione che ha la persona in oggetto del mondo, i propri pensieri e convinzioni, può essere definito il *significato* per cui si sta intraprendendo tale attività, cioè: “che significato ha per me”. Esempi possono essere: relazioni interpersonali, risultati buoni ottenuti in compiti che si ritengono importanti, l’acquisto di beni materiali, la promozione del benessere; e così via. Qualunque sia il contenuto delle ricchezze materiali o psicologiche, di cui alcuni esempi sono appena stati forniti, costituiscono dei beni da conservare e accrescere. Per definizione sono fonte di motivazione; diventare una certa persona, conseguire dei risultati, migliorare, sono significati motivazionali forti (Moè, 2011).

Diversi teorici hanno studiato dei legami tra i cinque fattori. Wigfield ed Eccles (2000) hanno proposto un modello che si fonda sul: “Non basta pensare di essere capaci (un’aspettativa di riuscita); è necessario che il compito valga, ovvero sia valutato utile e importante” per fare in modo che nasca un procedimento motivazionale. Dörnyei (2001), ha individuato quattro livelli di motivazione scolastica e scoperto che: “Non basta un clima di classe positivo, serve dare significato e valore all’apprendimento, credere di riuscire e riconoscere il ruolo dell’impegno” (Moè, 2011). Questo vuol dire che i cinque fattori (emozioni, aspettative, obiettivi, valori e significati), che possono essere chiamati anche livelli motivazionali, interagiscono fra loro nella situazione ideale in cui una persona è serenamente motivata per cose in cui crede, che valgono e hanno significato per lei. Ovviamente il processo motivazionale atto a motivare positivamente l’individuo varia a seconda delle attività, della persona, di volta in volta in modalità diverse (Moè, 2011). Con il termine *internalizzazione* si indica il processo per cui una motivazione esterna a sé (un compito che non è stato scelto) passa ad una interna (il compito parte dall’individuo, diventa volontà): a una motivazione esterna si può far corrispondere il verbo “devo”, mentre a una motivazione interna si possono far corrispondere verbi quali “voglio”, “sono”. Quando la motivazione è *internalizzata*, l’attività risulta avere un rendimento maggiore. Chiaramente, se l’ambiente in cui il soggetto è immerso durante l’attività risulta poco stimolante per l’individuo, o addirittura che non lo valorizza, diminuirà l’intenzione e la capacità di *internalizzare* dell’individuo. Questo tipo di ambiente è definito *controllante*. Di contro, se il contesto in cui l’individuo è immerso risulta stimolante, che valorizza il sé e la sua espressione e capacità di scelta, egli tenderà a *internalizzare* l’attività e sarà più propenso e motivato: in questo caso, il contesto è

definito *autonomo* (Moè, 2011).

Capita che si sia impossibilitati a motivarsi per timori di natura soprattutto sociale: paura dei giudizi altrui, essere svalutati oppure derisi; credenze che potrebbero magari non impedire l'azione, ma accrescere sensazioni di disagio che possono impedire di essere motivati. La studiosa Carol Dweck (1999) si è occupata di studiare l'impatto motivazionale distinguendo due atteggiamenti nei confronti del modo: una visione entitaria e una incrementale. Nei soggetti in cui si riscontra il primo, si nota che sono portati a credere di essere nati così, senza poter fare molto per migliorare in materia di abilità o intelligenza e di non poter crescere a livello di competenze, abilità, relazioni. Di contro, nei soggetti in cui è presente una visione incrementale, si riscontra la credenza che si può sempre migliorare, sia sul piano delle competenze sia sul piano umano (Moè, 2011). È stato appurato che chi ha una visione entitaria tende a sentirsi giudicato diversamente da quanto accade a chi ha una visione incrementale. Per quanto concerne la prima visione, i comportamenti dell'individuo dicono "chi sono", nel secondo caso, invece, tali comportamenti dicono "dove sto andando" rivelando un'entità in crescita: è una differenza sostanziale. Nel primo caso "persona" e "comportamento" sono praticamente sovrapposti, nel secondo i due sono distinti: "la persona", con i suoi desideri, abilità, potenzialità e con la capacità di indirizzare tali "ricchezze psicologiche"; e "i suoi comportamenti", che sono altra cosa (Moè, 2011).

Si può essere motivati anche in modo disfunzionale oppure spiacevole, oppure esistono casi in cui può esistere una motivazione efficace pur non essendo piacevole. Alcuni esempi:

- evitare piuttosto che affrontare;
- ottenere rinforzi, se viene ad essere l'unica o la predominante;
- sfuggire da emozioni negative o da situazioni che potrebbero sostenerle (Moè, 2011).

La prima, la motivazione ad evitare piuttosto che affrontare, aumenta una sfera emozionale legata alle paure, soprattutto l'ansia; in quanto impedisce di aumentare il livello di autoefficacia, risulta disfunzionale (Pekrun et al., 2002). Più si evita una situazione, o non si cerca di affrontare un compito, meno si impara e quindi non si cresce, nel determinato ambito: "non sono capace, non posso riuscire", più ci si ripete questo tipo di concetti, più ci si figurerà di essere degli "incapaci", aumentando una propensione

all'evitare tali situazioni. Al contrario, se ci si abitua ad affrontare determinate dinamiche in cui si crede di non poter riuscire, si attuerà il processo inverso, ossia, si avrà la percezione di poter fare quel determinato compito, affrontarlo, imparare e diventare capaci. La motivazione ad evitare è presente in molti casi. Lo *stereotype threat*, ad esempio, si riferisce agli stereotipi e al timore di confermarli (Steele e Aronson, 1995). Esso descrive un fenomeno, nello specifico una paura, atta a far evitare compiti o situazioni stereotipizzate negativamente. “Donna e matematica”, “anziano e memoria”, riferisce Moè, sono tipici accostamenti che fanno credere a una donna di non avere propensione per la matematica e agli anziani di non avere una buona memoria. Per rovesciare gli effetti sia sul piano motivazionale che su quello della prestazione oggettiva, in questi contesti, si necessita un rovesciamento degli stereotipi (ad esempio, “in un determinato esercizio di memoria, gli anziani vanno meglio”), oppure un cambiamento delle convinzioni (Moè e Pazzaglia, 2006; Moè, 2009a; Moè, Meneghetti e Cadinu, 2009). Un altro esempio di motivazione è quella data da rinforzi, che si basa sull'aspettativa: “se farò x otterrò y”; questa motivazione non è particolarmente fruttuosa. Ad essere motivato, in questo caso, è il motivatore e non colui che agisce: un esempio può essere quando un genitore promette al figlio che se farà i compiti otterrà il permesso di guardare la tv. Il genitore si sentirà soddisfatto, in quanto il figlio avrà svolto i compiti. Probabilmente, però, il bambino sarà stato motivato dal rinforzo, cioè dal premio, piuttosto che dall'azione in sé di fare i compiti e si sarà convinto che l'unico motivo valido per fare i compiti è il premio, che è un fine completamente estraneo all'azione, “un ostacolo da superare” per raggiungere lo scopo che lo interessa di più. Così facendo, il bambino chiaramente dedicherà meno tempo, interesse e attenzioni possibili ai compiti, perché la cosa che lo motiva di più è il premio. Viene da sé che, se a motivare è un'emozione positiva che nasce da qualcosa di esterno all'attività da svolgere, non verrà mai affrontato il compito come si deve, quindi, non si crescerà dopo tale esperienza: anzi, nel mentre si potrebbe passare attraverso svariate emozioni non propriamente positive, perché l'unico motivo che si ha nel compiere l'azione è l'emozione che si proverà, che porterà piacere. Ciò vuol dire che lasciarsi guidare ciecamente dal flusso emotivo è un modo scorretto di motivarsi (disfunzionale per il benessere), perché non segue un concetto cardine di motivazione che dovrebbe essere lo scopo; si può, infatti, essere motivati anche se non si compie l'azione con piacere (Moè, 2011). Può accadere di sentirsi tristi o

comunque sottotono, anche se si sta svolgendo attività o perseguendo risultati o si è immersi in situazioni in cui tutto sembra andare per il verso giusto. La maggior parte delle volte che ciò accade è perché, gli individui che provano tali emozioni, alla motivazione “per chi?” (sto svolgendo tale attività – mi trovo in tale situazione) rispondono probabilmente di agire per gli altri oppure di agire per ottenere giudizi positivi, piuttosto di rispondere di agire per sé stessi (Moè, 2011).

Data un'altra definizione, quale: “La motivazione può essere concettualizzata come l'energia e la spinta degli studenti ad apprendere, lavorare efficacemente e raggiungere il loro potenziale a scuola e i comportamenti che seguono questa energia e questa spinta” (Martin, 2001; 2002^a; 2002b; 2003; in press b), la motivazione risulta fondamentale per gli studenti nell'atto di creare interesse per lo studio; essa è anche alla base dei risultati degli studenti (Martin, Marsh e Debus, 2001b, 2003; Meece, Wigfield e Eccles, 1990; Pintrich e DeGroot, 1990; Schunk, 1990).

Molte ricerche hanno esplorato le differenze tra ragazzi e ragazze (MacCann, 1995). È stato appurato che ci sono differenze in particolari dimensioni (ad esempio, rendimento, motivazione, alfabetizzazione, frequenza, completamento della scuola, sospensione, espulsione), c'è una mancanza di chiarezza sulla misura in cui queste differenze riflettono differenze di grado su queste dimensioni, o differenze di tipo. Le differenze di grado suggerirebbero che i ragazzi mostrano livelli più alti o più bassi delle ragazze in particolari domini (ad esempio, più alti o più bassi in aspetti chiave della motivazione). Le differenze di tipo suggerirebbero che i ragazzi e le ragazze sono qualitativamente diversi (ad esempio, percependo gli aspetti chiave della motivazione in modi fondamentalmente diversi, vedendo fattori diversi alla base della motivazione). Lo studio di Martin (2004), svolto su un campione di 2927 alunni di scuole superiori australiane, esplora questo in relazione alla motivazione degli studenti, esaminando le differenze medie tra ragazzi e ragazze sulle sfaccettature chiave della motivazione così come le rispettive strutture dei fattori, i profili dei cluster e la mappatura percettiva di ragazzi e ragazze su questi aspetti chiave. I risultati hanno potenziali implicazioni sia per i professionisti che per i ricercatori. Per i professionisti, ad esempio, se la differenza tra ragazzi e ragazze è principalmente una differenza di grado, allora gli interventi educativi e i programmi rivolti ai ragazzi sono applicabili e rilevanti anche per le ragazze e le differenze nello sviluppo e applicazione del programma possono risiedere

principalmente negli attributi del programma, come l'intensità e la durata. Se, invece, la differenza è principalmente di tipo, l'intervento rivolto a ragazzi e ragazze deve essere qualitativamente diverso e non differire solo in termini di intensità e durata, ma anche nell'orientamento fondamentale, nella costruzione e nell'applicazione. I risultati offrono anche la possibilità di capire meglio la rilevanza relativa delle sfaccettature chiave della motivazione per quanto riguarda i ragazzi e le ragazze e anche informare le decisioni per il raggruppamento o la disaggregazione dell'analisi dei dati nella successiva ricerca motivazionale (MacDonald, Saunders, e Benfield, 1999). Nonostante ciò, si riconosce che la variazione tra i ragazzi può essere elevata, così come le differenze tra le ragazze. Infatti, nella misura in cui le differenze tra ragazzi e ragazze sono discusse, esse devono essere riconosciute. Il trattamento di ragazzi e ragazze come due gruppi separati in questo studio non implica che siano due gruppi omogenei, tuttavia, ai fini delle analisi quantitative per esplorare le questioni di tale studio, i dati sono stati suddivisi in base al genere (Martin, 2004). Nello studio di Martin i dati suggeriscono chiaramente che ci sono differenze nel grado cui i ragazzi e le ragazze sono motivati. Tuttavia, l'invarianza nella struttura dei fattori, i profili dei cluster e nella mappatura percettiva suggerisce che non ci sono differenze fondamentali di tipo. Questo ha implicazioni non solo per l'analisi dei dati, ma anche per interventi volti a migliorare (o sostenere) la motivazione di ragazzi e ragazze. I risultati di tale indagine, quindi, hanno non solo implicazioni sostanziali e metodologiche per i ricercatori che studiano questioni rilevanti per la motivazione e il genere, ma sono utili anche per i professionisti che operano in contesti in cui la motivazione degli studenti è una questione centrale (Martin, 2004).

Martin (2001; 2002^o; 2002b; in press a; in press b) ha sviluppato un modello di motivazione, ossia, “la Ruota della motivazione dello studente” che riflette i pensieri, i sentimenti e i comportamenti alla base dell'impegno accademico a scuola. Il modello separa la motivazione in fattori che riflettono una maggiore motivazione e quelli che riflettono una ridotta motivazione. Questi sono chiamati rispettivamente *booster* e *guzzler*. I fattori di stimolo sono la fiducia in sé stessi, la concentrazione sull'apprendimento, il valore della scuola, la persistenza, la gestione dello studio e la pianificazione. I *guzzlers* sono l'ansia, il basso controllo, l'evitamento del fallimento e l'auto-sabotaggio (Martin, 2001, 2002a, 2002b, in press a, in press b).

La motivazione può essere concettualizzata come l'energia e la spinta degli

studenti ad apprendere, lavorare efficacemente e raggiungere il loro potenziale a scuola e i comportamenti che derivano da questa energia e spinta. La motivazione gioca un ruolo importante nell'interesse e nel piacere degli studenti per la scuola e nello studio; essa è anche alla base dei loro risultati (Martin, 2001, in press; Martin, Marsh, e Debus, 2001a, 2001b, in press; Meece, Wigfield, e Eccles, 1990; Schunk, 1990). Tenendo conto di questa definizione, Martin (2002) esplora in un'altra ricerca un modello di motivazione e introduce il concetto di resilienza accademica. Se uno studente non dimostra resilienza sufficiente ad affrontare il mondo accademico, anche se è motivato, rischia di perdere i vantaggi dati da tale motivazione appena subisce delle battute d'arresto, oppure può non reggere alla pressione dello studio e allo stress dato dal contesto scolastico; i risultati derivanti dalla mancanza di resilienza possono essere: feedback negativi da parte degli insegnanti, scarso rendimento, fallimento dell'anno accademico. Perciò, è importante che gli studenti siano motivati e resistenti alle pressioni accademiche. Un problema con la teoria e la ricerca sulla motivazione, tuttavia, è che non è stata formulata in modo da fornire agli educatori e agli studenti un linguaggio comune con cui sviluppare motivazione e resilienza accademica in classe.

Può essere, quindi, che l'energia e la spinta ad apprendere non siano sufficienti per affrontare le battute d'arresto accademiche o l'eccessiva pressione e lo stress dello studio. Senza un certo livello di resilienza a questi tipi di sfide, i vantaggi degli studenti motivati potrebbero andare persi. La questione della resilienza porta in considerazione una serie di domande. Perché alcuni studenti (spesso motivati) sono debilitati dalle battute d'arresto, dallo scarso rendimento, dallo stress e dalla pressione dello studio, mentre altri si rialzano, si riprendono e vanno avanti? Perché alcuni studenti rimangono intrappolati in una spirale discendente demotivante, mentre altri rispondono in modo proattivo allo scarso rendimento e interrompono questa spirale discendente? Perché alcuni studenti crollano sotto la pressione della scuola, mentre altri sono pieni di energia e abbracciano le sfide (Martin, 2002)? La risposta a tali quesiti, in senso generale, risiede nel concetto di resilienza: essa è stata definita come il processo, la capacità o il risultato di un adattamento di successo nonostante circostanze difficili o minacciose (Howard, Johnson, 2000). Nel contesto accademico, si definisce la resilienza come la capacità degli studenti di affrontare efficacemente le battute d'arresto dettate dal percorso didattico, lo stress e la pressione dello studio. Sorprendentemente, la resilienza accademica non ha ricevuto grande

attenzione nella letteratura di ricerca. Nei pochi articoli che trattano l'argomento in questione, la maggior parte si concentra su gruppi di minoranze etniche e su studenti con risultati estremamente insoddisfacenti (ad es. Catterall, 1998; Finn e Rock, 1997; Gonzalez e Padilla, 1997; Overstreet e Braun, 1999). C'è stata, tuttavia, una sostanziale attenzione alla resilienza in termini di eventi di vita più ampi (ad esempio, resilienza a contesti svantaggiati, cattiva educazione dei genitori, disgregazione della famiglia, malattia mentale, tossicodipendenza) in Australia (Fuller, 2000; National Crime Prevention, 1999; Shochet e Osgarby, 1999) e in America (Davis e Paster, 2000; Gilligan, 1999; Lindstrom, 2001; Luthar e Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti, e Becker, 2000; Masten, 2001; Slap, 2001). Questa ricerca ha dimostrato che i giovani resilienti hanno una serie di fattori protettivi nella loro vita. I fattori protettivi:

- riducono l'impatto degli eventi negativi;
- aiutano gli individui a evitare o resistere a percorsi problematici;
- promuovono percorsi positivi e di successo.

La ricerca ha anche dimostrato che i giovani che mancano di resilienza, mostrano una serie di fattori di rischio nella loro vita. La scuola è un luogo importante dove la resilienza nei giovani può essere potenziata (Cunningham, Brandon, e Frydenberg, 1999; Fuller, 2001; Fuller, McGraw, e Goodyear, 1999; Howard e Johnson, 2000; Longaretti, 2001; Parker e Hendy, 2001; Speirs e Martin, 1999). Tuttavia, gli studi sull'argomento in relazione alla scuola sono ancora espressi in termini di salute mentale e benessere di un giovane e non in termini di sviluppo accademico. Se la resilienza accademica è perseguita lungo le stesse linee del più ampio corpo di ricerca sulla resilienza generale, si può dedurre che migliorare la resilienza accademica richiede di migliorare i fattori protettivi nella vita degli studenti e ridurre i fattori di rischio (Martin, 2002).

2.2 Influenze famigliari e scolastiche

Sono stati individuati da Tonolo e De Pieri (1990), nel loro studio inerente alla preadolescenza, tre interessi: una "espansione della vita motoria", soprattutto per i maschi, una forte spinta per "la vita di relazione" con i compagni e una concentrazione "all'io che sta emergendo" (p. 19-20). Infatti, gli adolescenti sono alla ricerca della propria identità: "dunque oltre ad avere uno sguardo sempre rivolto ai propri coetanei, hanno il necessario bisogno di confrontarsi con figure adulte, per 'porre loro domande

cruciali per la crescita” (Pietropolli Charmet, 2000, p. 4) e cercano di sopperire al bisogno di identificazione. Una presenza adulta, sia fisica che emotiva, da prendere a modello, è dunque fondamentale per qualsiasi ragazzo; secondo lo psicologo Jeammet (2009) “le motivazioni degli adulti occupano un posto fondamentale; l’interesse che questi ultimi dimostrano per quello che fanno e, al di là di ciò, per le scoperte della vita, costituisce probabilmente la principale forza motivazionale degli adolescenti” (p. 17). Dagli studi effettuati dallo psichiatra Pietropolli Charmet sembra emergere che le ultime generazioni, rispetto alle precedenti, siano più “interessate a tessere una trama di relazioni con adulti competenti” (Pietropolli Charmet, 2000, p. 45). A seguito di queste considerazioni, va da sé che la presenza della famiglia, in questo preciso periodo di transizione, che è la crescita, resta ancora un punto centrale: Jeammet nel suo studio del CREDOC (*Centre de recherche pour l’étude et l’observation des conditions de vie*) spiega: “l’intensità e la forza che le relazioni familiari hanno saputo conservare fino a oggi [...]”; in questa ricerca, che riguarda l’insieme della popolazione francese, la famiglia risulta tuttora il punto di riferimento ampiamente maggioritario” (Jeammet, 2009, p. 97).

Tenendo presente la definizione esposta nel precedente paragrafo di Viau, che introduce il concetto di “autoefficacia scolastica”, Bandura, sull’argomento, osserva che “la maggiore o minore efficacia nell’esecuzione di un compito è determinata da motivazioni interne, sotto spinta individuale e affettiva” (Crahay, 2000). Quindi, per “autoefficacia scolastica” è intesa la maggiore o minore “convinzione della propria capacità di autogestione” che è in grado di fornire “la resistenza necessaria per arrivare fino in fondo” all’obiettivo prefissato (Bandura, 2012, p. 25). Tale concetto va scisso da quello di “riuscita scolastica”, che è basato su fattori differenti: “i risultati e le aspirazioni scolastiche, i tempi dedicati ai compiti e l’autonomia di lavoro dell’allievo” (Deslandes e Cloutier, 2005). Mettendo in connessione la nozione di autoefficacia scolastica con l’adolescenza, Bandura mette in relazione la riuscita dello studente nel concetto con l’efficacia genitoriale, in quanto fondamentale nella motivazione dello studente. La ricerca di Ardelt ed Eccles (2001) sostiene che “i genitori che credono nella propria capacità di favorire lo sviluppo dei figli coltivano le loro potenzialità”; da questa dicitura, Bandura prosegue il proprio ragionamento dichiarando che i figli preadolescenti di genitori con alto senso di autoefficacia “sviluppano il loro senso di efficacia intellettuale e le loro aspirazioni, ciò a sua volta promuove le loro relazioni sociali, il loro benessere

psicologico, il loro sviluppo scolastico e di carriera e le loro scelte professionali” (Bandura, 2012, p. 20). Ciò vuol dire che, se i genitori hanno grandi aspirazioni nei confronti dello sviluppo intellettuale dei figli, è facile che lo studente assimili tale volontà e riesca meglio nel proprio compito di apprendimento, avendo così dei buoni risultati nel campo scolastico (Bandura, 2000, p. 330).

Vianello (2003), nel proprio studio, fa notare che se un genitore sarà più permissivo, il che vuol dire “scarso interesse di ciò che il figlio fa, prova, o desidera”, il soggetto che subisce tale atteggiamento nella maggioranza dei casi avrà “scarsa stima di sé, scarso rendimento scolastico, comportamenti antisociali e potrà sviluppare depressione” (p. 131). Di contro, un genitore autoritario che evita di creare una comunicazione con il proprio figlio, avrà scarsi risultati per quanto riguarda l’autoefficacia. Una famiglia che, invece, è capace di fornire spazi adeguati all’adolescente, fornendogli modalità per affinare la propria autonomia personale, ne incoraggia le scelte e lo sprona sulle proprie capacità, ottenendo quasi certamente risultati positivi, sia sul piano dell’autoefficacia sia su quello della resilienza e migliorando così anche i risultati scolastici e i rapporti umani che lo studente può avere con i docenti (Eccles, 1999). Ancora, Deslandes (2015) fa notare quanto sia importante un rapporto armonioso tra genitore e bambino in funzione della riuscita scolastica: se i ragazzi descrivono il comportamento dei propri genitori in maniera propositiva, sviluppano maggiormente il proprio potenziale scolastico. Tali studi dimostrano come i risultati scolastici di un adolescente o preadolescente non dipendano dallo status socioeconomico familiare.

È chiaro, dai dati emersi, che gli adolescenti la cui comunicazione con i genitori è buona, tenderanno ad avere meno problemi dati dal rischio psicosociale che numerosi studi dimostrano essere frequente in preadolescenza e adolescenza (Bandura, 2012). Questa dinamica, che ha implicita anche la comprensione e l’aiuto reciproci tra genitori e figli, genera una migliore autoefficacia sia nel percorso formativo (Bandura, 2012) sia nella vita professionale che andranno a intraprendere in futuro (Bandura, 2012; Deslandes, 2015). Questi riscontri, nella loro totalità, sono in linea con i risultati descritti da Jeammet (2009) in riferimento alla ricerca del CREDOC in cui spiega: “la forza e l’intensità che le relazioni familiari hanno saputo conservare fino a oggi” (Jeammet, 2009).

La famiglia e la scuola hanno un ruolo fondamentale nella formazione di un adolescente, in quanto periodo delicato per un individuo per via di cambiamenti fisici, psicologici e sociali. Nello studio di Emad è stato indagato in che modo, e in quale misura, l'influenza di genitori e insegnanti può incidere sulle motivazioni e sulle aspettative riguardo l'apprendimento e la qualità della vita dei soggetti. Scuola e famiglia dovrebbero collaborare al benessere degli adolescenti: prepararli sia sul piano emotivo che professionale ad affrontare una vita il quanto possibile di qualità; lavorare avendo un occhio di riguardo per lo sviluppo a lungo termine (Emad, 2016). Analizzati separatamente:

- il *clima familiare* ha un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità e nella definizione del percorso di vita di un individuo. Bianchi spiega infatti che, nonostante un adolescente sia in continua oscillazione fra la ricerca di autonomia e la dipendenza da figure che devono essere di riferimento, tali figure, quali il più delle volte sono i genitori o i tutori, incoraggino l'adolescente per poter sviluppare la perseveranza necessaria al raggiungimento di determinati obiettivi, soprattutto scolastici o proiettati al futuro (Bianchi, 2015).
- L'*ambiente scolastico* incide in maniera molto forte sull'autoefficacia percepita dall'adolescente. L'andamento del percorso formativo scolastico ha una forte incidenza sulle convinzioni che l'individuo ha di sé, delle proprie competenze e delle proprie possibilità: i voti o i giudizi in merito al proprio percorso, soprattutto in questa fase di crescita, acquistano un'importanza notevole, proprio perché fatti da figure addette, quali gli insegnanti. La motivazione, quindi, acquista un ruolo importantissimo nella determinazione dell'impegno in questo tipo di percorso (Bandura et al., 2008; Caprara et al., 2012; Schunk, Meece, 2007). Stimolare la motivazione all'apprendimento è un ottimo metodo per prevenire abbandoni del percorso scolastico (Cozzolino, 2014; Laghi et al., 2012). Alcuni esempi per stimolare la motivazione possono essere: organizzazione di laboratori o gite, atti a stimolare la voglia di apprendimento dello studente; l'uso di determinati libri di testo piuttosto che altri; oppure il più semplice uso di domande aperte e problematiche da risolvere direttamente in classe (Cornoldi e Zaccaria, 2015).

Quindi, risulta chiaro che per favorire l'apprendimento e la motivazione in tale processo i genitori devono avere un atteggiamento equilibrato verso i figli: “la spinta alla

riuscita in ambito didattico risulta infatti maggiore nel momento in cui le stimolazioni da parte dei genitori sono moderate (Hoffman, Goldsmith, Hofacker, 1992) piuttosto che minime o al contrario eccessive” (Nygård, 1975) (Vergati, 2005).

L’ambiente formativo, nello specifico la scuola, ha il dovere di valorizzare l’educazione motivando gli studenti in maniera “intrinseca”, cioè, stimolando interesse e curiosità piuttosto che basare la concezione dello studio su forme di gratificazione sociale o competizione, tipici esempi di motivazione “estrinseca” (Lieury e Fenouillet, 2001). Sul tema, Santrock si esprime in questi termini: “sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere” (Santrock, 2008, 435).

Come già illustrato, l'ambiente scolastico è fondamentale per la motivazione e l'impegno degli studenti di tutte le età, soprattutto per studenti adolescenti. Partendo da questo presupposto, la prima adolescenza è stata identificata come una fase particolarmente precaria e quindi sensibile per quanto riguarda i cambiamenti del sé, le convinzioni verso sé stessi, i comportamenti nei confronti di sé e degli altri e le convinzioni individuali (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989, 1995; Eccles e Midgley, 1989; Eccles et al., 1993), certamente per alcuni studenti adolescenti l'aumento dell'auto-riflessione, dell'autonomia e dell'esplorazione della propria identità portano a nuovi interessi, anche accademici, a un maggiore apprendimento autoregolato e a un impegno diverso nell'istruzione (Goodenow, 1993). Tuttavia, per molti ragazzi l'inizio dell'adolescenza segna l'inizio di una tendenza al ribasso in contesto accademico. Più che in altre età, i giovani adolescenti dubitano delle loro capacità di avere successo nel lavoro scolastico, mettono in dubbio il valore dell'impegno scolastico e diminuiscono il loro sforzo verso gli studi (Anderman e Maehr, 1994; Carnegie Council on Adolescent Development, 1989; 1995; Eccles e Midgley, 1989; Eccles et al., 1993).

Nello studio di Ryan e Patrick (2001) sono stati esaminati i cambiamenti nella motivazione e nell'impegno dei giovani adolescenti all'interno della scuola media. La ricerca, che usa una struttura di adattamento fase-ambiente, indica che lo sviluppo ottimale per gli adolescenti si verificherà in un contesto educativo che è adeguato ai loro bisogni di sviluppo (vedi Eccles et al., 1993 per una rassegna). Per i giovani adolescenti, soddisfare questi bisogni di sviluppo comporta affrontare il loro crescente desiderio di autonomia, una maggiore riflessione su costrutti più astratti (ad esempio, l'equità),

l'aumento del bisogno di relazioni positive e di supporto sia con i pari sia con gli adulti che non siano i genitori e una maggiore consapevolezza di sé e sensibilità per quanto riguarda il confronto sociale (Nicholls, 1990). Gli ambienti che sono sensibili a tali cambiamenti sono stati associati a risultati più positivi per gli studenti, mentre gli ambienti che sono in contrasto con i bisogni dei giovani studenti adolescenti sono stati associati a risultati più negativi (Midgley e Feldlaufer, 1987; Midgley, Feldlaufer, e Eccles, 1989).

Il supporto dell'insegnante è una dimensione fondamentale dell'ambiente sociale della classe: è stato definito in modo leggermente diverso da vari ricercatori (per esempio, Goodenow, 1993; Fraser e Fisher, 1982; Midgley, Feldlaufer, e Eccles, 1989; Skinner e Belmont, 1993) ma generalmente coinvolge caratteristiche come la cura, la cordialità, la comprensione, la dedizione e l'affidabilità. Quindi, il supporto dell'insegnante si riferisce alla misura in cui gli studenti credono che gli insegnanti apprezzino e stabiliscano relazioni personali con loro. Il supporto percepito dall'insegnante è stato collegato alla motivazione degli studenti: quando gli studenti percepiscono il loro insegnante come solidale, essi riportano livelli più alti di interesse e divertimento nel loro processo di apprendimento (Goodenow, 1993; Fraser e Fisher, 1982; Midgley et al., 1989; Skinner e Belmont, 1993), un'autocoscienza accademica più positiva (Felner, Aber, Primavera e Cauce, 1985) e maggiori aspettative di successo in classe (Goodenow, 1993). Gli adulti (non genitori) sono particolarmente importanti come modelli di ruolo e fonti di sostegno durante l'adolescenza (Midgley et al., 1989). Alcune ricerche hanno dimostrato che il supporto percepito dall'insegnante ha un effetto più forte sulle convinzioni motivazionali degli studenti durante la scuola media, rispetto alla scuola elementare (Midgley et al., 1989). In linea con questo studio ci si aspetta che il supporto dell'insegnante sia correlato positivamente all'efficacia accademica degli studenti. La percezione del supporto dell'insegnante e la fiducia che l'aiuto sarà disponibile se necessario, dovrebbe diminuire l'ansia degli studenti rispetto al compito da svolgere: tale ansia mina l'apprendimento autoregolato (Pintrich e De Groot, 1990). Di conseguenza, ci si aspetta che il supporto dell'insegnante sia anche correlato positivamente all'apprendimento autoregolato degli studenti. Inoltre, si può dedurre che la percezione del supporto dell'insegnante faciliterà l'efficacia sociale degli studenti in relazione all'insegnante e la riduzione del comportamento non consono in classe (Ryan e Patrick, 2001).

Gli autori Ryan e Patrick hanno inoltre studiato come le percezioni degli studenti dell'ambiente scolastico di terza media sono cambiati nella motivazione e nell'impegno durante il passaggio dalla seconda alla terza media. In generale, la motivazione e l'impegno precedenti erano forti elementi di previsione della motivazione e dell'impegno successivi, mentre il genere, l'etnia e lo studio precedente non erano correlati ai cambiamenti nella motivazione o nell'impegno. Quattro distinte dimensioni dell'ambiente scolastico sono state differenzialmente importanti nello spiegare cambiamenti in vari indici di motivazione e impegno. In generale, tuttavia, la percezione degli studenti del supporto dell'insegnante, sull'insegnante come promotore di interazione e il rispetto reciproco erano collegati ai cambiamenti positivi nella loro motivazione e impegno; la percezione da parte degli studenti dell'insegnante come promotore degli obiettivi di performance è stata collegata a cambiamenti negativi nella motivazione e nell'impegno degli studenti (Ryan e Patrick, 2001).

La ricerca in svariate aree ha documentato che le caratteristiche degli ambienti di classe hanno un impatto sulla motivazione e l'impegno degli studenti. In particolare, la ricerca di Ryan e Patrick si è concentrata sulle pratiche degli insegnanti riguardo attività accademiche e sulle percezioni degli studenti riguardo tali pratiche. Tuttavia, le aule sono intrinsecamente luoghi sociali; gli studenti non imparano da soli ma piuttosto in presenza dei coetanei. Gli studenti perseguono sia obiettivi sociali che accademici in classe (Juvonen e Murdock, 1995; Urda e Maehr, 1995; Wentzel, 1993). Inoltre, gli insegnanti aiutano a costruire l'ambiente scolastico creando norme e regole per il comportamento sociale degli studenti in classe e dando messaggi espliciti riguardo alle interazioni degli studenti con i propri compagni di classe. I tipi di compiti accademici assegnati dagli insegnanti possono incoraggiare o dissuadere la cooperazione e la condivisione di competenze. Inoltre, i tipi di strutture di partecipazione che stabiliscono e il modo in cui riconoscono pubblicamente gli studenti, contribuiscono all'ambiente sociale. Lo scopo di questa indagine è stato esplorare come varie dimensioni dell'ambiente scolastico sostengono o minano la motivazione e l'impegno degli studenti. Ci sono alcune ricerche che sostengono la tesi che l'ambiente scolastico sia fondamentale per la motivazione e l'impegno degli studenti: un senso di appartenenza a scuola è associato positivamente con le aspettative di successo degli studenti e il valore intrinseco per la scuola, entrambi indicatori di motivazione (Goodenow, 1993; Skinner e Belmont, 1993). La ricerca

sull'apprendimento cooperativo ha trovato, ad esempio, che gli studenti hanno riferito un aumento dell'efficacia, del valore e dell'orientamento all'obiettivo della padronanza in matematica quando le loro classi erano organizzate in modo cooperativo, rispetto a un ambiente di classe non cooperativo (Nichols e Miller, 1994) (Ryan e Patrick, 2001).

Quando gli studenti sono ansiosi o preoccupati di commettere errori, è meno probabile che si impegnino nel loro lavoro accademico in modo strategico e quindi costruttivo (Turner, Thorpe, e Meyer, 1998). La teoria dell'allocazione delle risorse suggerisce che questo può essere dovuto all'effetto negativo che aumenta i pensieri irrilevanti per il compito e sovraccarica la memoria di lavoro, riducendo così la capacità cognitiva disponibile (Ellis e Ashbrook, 1987). Quindi, un ambiente scolastico in cui l'insegnante promuove il rispetto reciproco dovrebbe sostenere l'apprendimento autoregolato e l'efficacia accademica degli studenti. Inoltre, un focus sul rispetto dovrebbe aiutare a creare un ambiente in cui gli studenti comunicano positivamente tra loro e si sentono appagati nelle relazioni sociali. Poiché l'adolescenza è tipicamente un periodo di maggiore autocoscienza e sensibilità (Elkind, 1967; Harter, 1990), la promozione del rispetto reciproco può essere particolarmente benefica per il funzionamento sociale adattivo degli adolescenti in classe. Di conseguenza, la promozione del rispetto reciproco in classe è correlata positivamente all'efficacia sociale con i coetanei e l'insegnante e correlata negativamente al comportamento dirompente e non consono (Ryan e Patrick, 2001). La ricerca in esame ha inoltre messo in luce che quando gli studenti percepiscono delle pressioni nei confronti degli obiettivi di rendimento, sono più propensi a mostrare convinzioni e comportamenti che sono meno favorevoli all'apprendimento e ai risultati e, spesso, dannosi per essi (cfr. Ames, 1992 per una rassegna). La percezione che l'insegnante promuova obiettivi di prestazione può essere particolarmente dannosa per la motivazione degli adolescenti, di nuovo a causa dell'accresciuta autocoscienza e sensibilità degli adolescenti (Harter, 1990).

Sia Ames e Archer (1988) sia Urdan, Midgley e Anderman (1998) hanno riscontrato che l'attenzione della classe sugli obiettivi di rendimento era correlata negativamente con la competenza accademica percepita dagli studenti. Inoltre, Midgley, Anderman e Hicks (1995) hanno individuato che la percezione degli studenti di scuola media di un orientamento al rendimento scolastico era correlata negativamente alla loro efficacia accademica, anche se Roeser, Midgley e Urdan (1996) non hanno trovato alcuna

relazione significativa. In linea con la maggior parte dei risultati di questi studi, ci si aspetta che la promozione di obiettivi di rendimento da parte degli insegnanti sia collegata alla diminuzione dei sentimenti di efficacia accademica degli studenti. Inoltre, ci aspettiamo che la pressione sul rendimento, per gli studenti, sia correlata negativamente all'efficacia sociale e correlata positivamente al comportamento dirompente. Come discusso da Butler (1995), quando gli studenti sono in competizione con i loro compagni di classe per stabilire il loro posto in una gerarchia di abilità, sono meno propensi a cooperare tra loro, il che può sfociare in diatribe e relazioni sociali compromesse e, quindi, in comportamenti pericolosi (Ryan e Patrick, 2001).

I risultati ottenuti dallo studio di Ryan e Patrick, quindi, evidenziano il ruolo importante che ricopre l'ambiente scolastico nel sostenere o minare i cambiamenti nei giovani, la loro motivazione e il loro impegno. È stato anche indicato che l'ambiente scolastico è un costrutto globale che comprende diverse, ma correlate, dimensioni: esso ha spiegato i cambiamenti nell'efficacia degli studenti in relazione al loro insegnante, l'efficacia nel portare a termine il loro compito scolastico, l'apprendimento autoregolato e il comportamento non consono. I risultati sono in linea con un crescente corpo di ricerca che documenta che l'adattamento dei giovani adolescenti è legato alla natura del contesto in cui essi sono immersi e che sperimentano (ad es, Anderman e Maehr, 1994; Eccles et al., 1993; Goodenow, 1992). Lo studio ha anche supportato la concettualizzazione di diverse dimensioni discrete di ambiente scolastico: il supporto dell'insegnante, l'interazione con i compagni sui compiti didattici, la promozione del rispetto reciproco tra i compagni di classe e la promozione degli obiettivi di rendimento tra i compagni di classe (Ryan e Patrick, 2001).

I risultati dello studio esposto nel precedente paragrafo di Martin (2004) mostrano che ci sono differenze di genere nella motivazione, anche se le dimensioni dell'effetto in relazione a differenze riscontrate sono generalmente trascurabili. Le ragazze sono più inclini rispetto ai ragazzi ad adottare un obiettivo di apprendimento o di padronanza, a pianificare il lavoro scolastico, a gestire lo studio efficacemente e a persistere di fronte alle sfide. Le ragazze sono, tuttavia, significativamente più portate a soffrire di alti livelli d'ansia. I ragazzi sono più inclini delle ragazze ad auto-sabotarsi. Queste differenze sono tutte riferite a divergenze nel grado di motivazione di ragazze e ragazzi. Non erano state rilevate, tuttavia, differenze nella struttura dei fattori alla base della motivazione dei

ragazzi e delle ragazze, nel raggruppamento motivazionale dei ragazzi e delle ragazze, o in termini di mappatura percettiva dei costrutti chiave da parte dei due gruppi studiati. In definitiva, la struttura motivazionale fondamentale è simile tra ragazzi e ragazze anche se differiscono gradualmente su alcuni aspetti di questa (Martin, 2004).

Una percezione di scarso controllo sui risultati è alla base di una motivazione disadattiva nella vita accademica degli studenti (Covington, 1992; Martin et al., 2001a; 2001b). Gli studenti che credono di avere poco controllo sul mantenimento del successo o evitare il fallimento sono a rischio di manovre controproducenti sotto forma di auto-sabotaggio o addirittura di impotenza nei confronti dello studio (Martin et al., 2001a; 2001b; 2003; Martin, Marsh, Debus, e Williamson, in press). Gli studenti sono in grado di sviluppare un maggior senso di controllo quando vedono la connessione tra il loro sforzo e la loro strategia che sfocia in risultati didattici soddisfacenti (Craven et al., 1991), la loro attenzione è diretta ai fattori controllabili nella loro vita accademica e quando il feedback degli educatori viene fornito in maniera coerente, rendendo chiaro come migliorare la volta successiva o come sostenere i punti di forza (Craven et al., 1991; Martin et al., 2001b). Correlata a questo c'è l'importanza di somministrare premi (o punizioni) che sono direttamente contingenti a ciò che gli studenti fanno; spesso le contingenze di ricompensa incoerenti creano confusione e incertezza nella mente degli studenti su ciò che hanno fatto per ricevere quella ricompensa (Thompson, 1994).

Le strategie per affrontare l'evitamento del fallimento, l'ansia e l'auto-sabotaggio sono sostenute dalle prospettive del raggiungimento dei bisogni e della motivazione all'autostima (Atkinson 1957; Covington, 1992; McClelland, 1965). La ricerca suggerisce che i modi per ridurre la paura degli studenti al fallimento, includono la riduzione dell'enfasi sulla competizione e la promozione di un clima di cooperazione (Johnson & Johnson, 1989; Qin et al., 1995) mostrando loro che gli errori possono essere un trampolino per il successo e non riflettono il loro valore come persona (Covington, 1992); riposizionando il successo in modo che sia visto più in termini di progresso e miglioramento personale, piuttosto che di prestazioni superiori a quelle degli altri (Covington, 1992); e, infine, incoraggiando gli studenti a vedere che uno sforzo maggiore e una strategia più efficace, migliorano le prestazioni e non implicano una mancanza di abilità (Covington e Omelich, 1979).

2.3 Studi in ambito motivazionale: alcuni approcci e dati

Dal punto di vista del raggiungimento del bisogno e della motivazione all'autostima, gli studenti possono essere ampiamente caratterizzati in termini di motivazione ad evitare il fallimento e ad avvicinarsi al successo (Atkinson 1957; Covington, 1992; Covington e Omelich, 1991; McClelland, 1965). Basato su un modello di motivazione che si fonda sui bisogni, gli studenti possono essere rappresentati in tre categorie:

- lo studente orientato al successo;
- lo studente che evita il fallimento;
- lo studente che accetta il fallimento.

Gli studenti orientati al successo tendono ad essere ottimisti, adottano un orientamento proattivo e positivo nei loro studi e non sono debilitati dalle battute d'arresto, piuttosto rispondono con ottimismo ed energia (Covington e Omelich, 1991; Martin, 1998, 2001, in press; Martin et al., 2001a). Questi studenti sono altamente motivati e rispondono in modo più adattivo alle battute d'arresto, nel caso si verificano (Martin et al, 2001a). Gli studenti che evitano il fallimento tendono ad essere ansiosi (Alpert, Haber, 1960) e motivati dalla paura del fallimento, vivono nel dubbio e sono incerti sulla loro capacità di evitare il fallimento o di raggiungere il successo (Covington e Omelich, 1991). Mentre questi studenti possono spesso lavorare duramente e raggiungere buoni risultati, tendono ad essere influenzati negativamente da una battuta d'arresto, poiché tende a confermare i loro dubbi sulle loro capacità e il loro incerto controllo (Covington e Omelich, 1991; Martin, 1998; Martin et al., 2001a): in sostanza, mancano di resilienza accademica. Spesso, in risposta a questa paura del fallimento, tali studenti possono anche sabotare attivamente le loro possibilità di successo (es. procrastinare, lasciare lo studio fino all'ultimo minuto, o non studiare affatto) in modo da avere una scusa se non ottengono risultati soddisfacenti. Gli studenti che accettano l'insuccesso (a volte indicati come impotenti appresi) si arrendono al punto di non cercare nemmeno di evitare il fallimento. Questi studenti sono generalmente disimpegnati dai loro studi e mostrano un modello di motivazione impotente (Abramson, Seligman, e Teasdale, 1978; vedi anche Covington, 1992).

Un altro contributo teorico riguarda l'orientamento alla motivazione e si riferisce all'attenzione dello studente sul compito a portata di mano (attenzione all'apprendimento)

o su come lui o lei sta eseguendo il compito (attenzione alle prestazioni). L'attenzione all'apprendimento si riferisce alla tendenza degli studenti a sentirsi “di successo” e a ottenere soddisfazione nel padroneggiare ciò che si sono prefissati di fare (Nicholls, 1989). Gli studenti focalizzati sull'apprendimento sono motivati a raggiungere padronanza, piuttosto che superare gli altri. Questi, vedono i compiti in termini di sforzo piuttosto che di abilità e il fallimento è vissuto come un feedback diagnostico che può portare al miglioramento in un secondo momento (Middleton, Midgley, 1997). Dato questo orientamento allo sforzo e alla padronanza, gli studenti focalizzati sull'apprendimento non sono così minacciati dal fallimento, poiché questo rifletterebbe il loro sforzo piuttosto che la loro abilità. Di conseguenza, rispondono alle battute d'arresto e alla pressione con sforzo maggiore e strategia proattiva, piuttosto che con comportamenti controproducenti o autodistruttivi, come l'auto-sabotaggio o il ritiro (Martin et al., 2001b). Tali studenti sono resilienti alle battute d'arresto perché vedono le scarse prestazioni, o una battuta d'arresto, come un riflesso del loro sforzo e della loro strategia e, quindi, rispondono con uno sforzo maggiore e una strategia migliore. L'attenzione all'apprendimento, quindi, sembra essere un forte elemento della motivazione e della resilienza accademica degli studenti. È importante anche capire i mezzi con cui l'attenzione all'apprendimento si manifesta nella vita degli studenti: alcuni mezzi chiave possono passare attraverso la pianificazione, il monitoraggio, la gestione dello studio e la persistenza (Martin, 1998). Negli studi sull'autoregolazione e la motivazione, questi costrutti sono stati trovati per essere predittivi dei risultati e degli studenti orientati ai compiti accademici (Martin, 1998; Martin et al., 2001a, 2001b, in press). Quindi, le componenti del modello di motivazione e resilienza accademica sono la pianificazione, il monitoraggio e la gestione dello studio, oltre alla persistenza (Martin, 2002).

Lo studio di Green, Martin e Marsh (2007) aveva come scopo la valutazione della specificità del dominio della motivazione e dell'impegno multidimensionale (cognizioni adattive, comportamenti adattivi, cognizioni impeditive, comportamenti disadattivi) in matematica, inglese e materie scientifiche del liceo, con un'attenzione aggiuntiva su tre correlati educativi chiave (aspirazioni educative, partecipazione in classe, gradimento della materia). In questo studio, basato su un campione di 1.801 studenti di sei scuole superiori australiane, l'analisi dei fattori di conferma ha offerto un modesto supporto alla

specificità del dominio della motivazione e dell'impegno (come misurato dalla Motivation and Engagement Scale - High School: MES-HS) in tre distinte aree tematiche della scuola superiore e anche in relazione ai tre principali correlati educativi. È interessante notare che il livello di specificità variava in funzione del particolare costrutto di motivazione accademica. Per esempio, le correlazioni tra i soggetti per strutture, quali possono essere la “valorizzazione della materia scolastica”, erano relativamente più basse, mentre le correlazioni per strutture, quali per esempio l'ansia, erano relativamente più alte; i risultati suggerivano che l'ansia è maggiormente diffusa in materie quali matematica, inglese, scienze. Prima dello studio in oggetto, esisteva un significativo affidamento su misure di motivazione accademica generale del dominio che riflettevano un tentativo di rappresentare ampiamente tutte le materie scolastiche. Tuttavia, può essere che alcune dimensioni della motivazione e dell'impegno siano troppo specifiche per essere validamente valutate utilizzando un approccio generale del dominio. Gli studi che esaminano la motivazione in relazione a una specifica materia scolastica tipicamente guardano a una sola materia (ad esempio, DeBacker e Nelson, 1999 per le scienze; Greene, DeBacker, Ravindran, e Krows, 1999 e Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, e Nichols, 1996 per la matematica; Greene, Miller, Crowson, Duke, e Akey, 2004 per l'inglese), così che la specificità del dominio della motivazione in relazione ad altre materie scolastiche non è affrontato. Lo studio di cui sopra, indaga la questione della specificità del dominio tra i costrutti di motivazione e impegno esistenti, valutando le interrelazioni tra costrutti paralleli in diverse materie scolastiche e anche in funzione delle relazioni tra questi costrutti di motivazione e impegno e una serie di misure educative chiave in diverse materie scolastiche. Tale ricerca è stata effettuata usando un'inclusione metodologica relativamente unica che fa valutare agli studenti la loro motivazione e l'impegno nella classe effettiva in cui la materia viene insegnata (Green, Martin e Marsh, 2007).

Sempre più ricercatori stanno riconoscendo l'importanza di adottare un approccio multidimensionale e integrativo nel campo della motivazione, al fine di esaminare come l'ampia varietà di costrutti motivazionali e le teorie si relazionano tra loro (Murphy e Alexander, 2000; Pintrich, 2003). Nel tentativo di adottare un approccio più integrativo alla motivazione e all'impegno, i ricercatori (Green, Martin e Marsh, 2007) hanno utilizzato misure di motivazione e impegno che riflettono la natura diversa e

multidimensionale della vita accademica degli studenti. La Motivation and Engagement Scale - High School (MES-HS; Martin, 2001, 2003, in press) è stata sviluppata per riflettere tale approccio integrativo. Sebbene un resoconto dettagliato della MES-HS vada oltre lo scopo dello studio, come ampiamente discusso (Martin 2001, 2003, 2006b, in press), ci sono quattro dimensioni principali dello strumento:

- dimensioni cognitive adattive (che comprendono l'autoefficacia, la valorizzazione e l'orientamento alla padronanza);
- dimensioni comportamentali adattive (pianificazione, gestione del compito, persistenza);
- dimensioni cognitive impeditive (ansia, evitamento del fallimento, controllo incerto);
- dimensioni comportamentali disadattive (*self-handicapping*, disimpegno).

Questo tipo di prospettiva multidimensionale sulla motivazione e l'impegno viene proposta per fornire un'ampia base su cui valutare la specificità del dominio attraverso materie scolastiche chiave. Il quadro multidimensionale risultante è utile non solo perché informa sulla motivazione e sull'impegno a un ampio livello, ma anche perché consente di capire in che misura la specificità del dominio può variare in funzione del costrutto in questione. Di conseguenza, quando si possono identificare i costrutti sui quali differisce e non differisce, è possibile offrire alcune indicazioni sulle ragioni alla base di tali costrutti. Inoltre, una maggiore conoscenza dello stato specifico del dominio di particolari costrutti ha implicazioni dirette per i professionisti (ad esempio, gli insegnanti) (Green, Martin e Marsh, 2007).

Negli ultimi quattro decenni sono state sviluppate numerose teorie e modelli educativi e psicologici che mirano a spiegare la natura della cognizione e del comportamento umano. In particolare, in relazione al dominio accademico, è evidente che ad un livello primario ci sono significativi punti in comune tra queste teorie e modelli, che forniscono direzioni per quanto riguarda le dimensioni fondamentali della motivazione e dell'impegno. Il modello (Martin 2001, 2003d, in press) sul concetto multidimensionale di motivazione che comprende i fattori adattivi, dimensioni cognitive e comportamentali disadattive, si riflette in queste diverse linee di indagine psicologica, compreso il lavoro di:

- Pintrich e colleghi (Pintrich e DeGroot, 1990; Pintrich e Garcia, 1991), che presenta una visione cognitiva della motivazione, che comprende gli orientamenti motivazionali e una componente comportamentale, che comprende le strategie di apprendimento;
- Buss e Cantor (1989) hanno proposto un modello di strategia e comportamento in cui gli orientamenti caratteristici degli individui e le cognizioni influenzano i comportamenti che usano per negoziare le richieste nel loro ambiente;
- Beck (1995; vedi anche Dobson e Dozois, 2001; Reinecke e Clark, 2003) e il suo approccio cognitivo comportamentale all'impegno, sottolinea che l'attività cognitiva influenza il comportamento e che il cambiamento comportamentale può essere influenzato attraverso il cambiamento cognitivo;
- Miller e colleghi (1996) e Miserandino (1996), i quali studiano l'impegno accademico e separano l'impegno in dimensioni cognitive-affettive e comportamentali;
- ricercatori che valutano i livelli di effetto differenziale di diversi aspetti della motivazione e dell'impegno - ad esempio, l'autoefficacia riflette una motivazione altamente adattiva (Bandura, 1997; Pajares, 1996), l'ansia impedisce l'impegno degli studenti (Sarason e Sarason, 1990; Spielberger, 1985) e comportamenti come l'auto-sabotaggio riflettono un impegno abbastanza disadattivo (Martin et al., 2001a, 2001b, Martin, Marsh, e Debus, 2003).

Presi insieme, in considerazione delle questioni congiunte di orientamenti motivazionali, strategie di apprendimento, dimensioni cognitive e comportamentali e livelli diversi di dimensioni adattive e disadattive da impostazioni empiriche e applicate, Martin (2001, 2003d, in press) ha proposto che la motivazione possa essere caratterizzata in termini di quattro gruppi di ordine superiore: (a) dimensioni cognitive adattive, (b) dimensioni comportamentali adattive, (c) dimensioni cognitive impeditive, (d) dimensioni comportamentali maladattive (Wolters, 1999).

Lo studio di Wolters (1999) indaga la relazione tra la tendenza degli studenti ad autoregolare il loro livello di motivazione e altri aspetti del loro apprendimento autoregolato e il conseguente rendimento. Un'analisi esplorativa dei fattori di questi articoli ha rivelato scale distinte e internamente coerenti che riflettono le strategie di auto-

conseguenza, controllo ambientale, parlare di sé in base alle prestazioni, parlare di sé in base alla padronanza e miglioramento. Sono state anche raccolte misure di autovalutazione dello sforzo, l'uso di sei strategie di apprendimento cognitive e metacognitive e i voti riportati dall'insegnante. I risultati hanno rivelato differenze di medio livello nell'uso delle strategie motivazionali e hanno indicato che l'uso da parte degli studenti di strategie di regolazione motivazionale, potrebbero essere usate per predire l'uso di strategie di apprendimento, lo sforzo e il rendimento in classe. Nel complesso, i risultati supportano la convinzione che l'autoregolazione motivazionale dovrebbe essere integrata più completamente negli attuali modelli di volontà e apprendimento autoregolato (Wolters, 1999).

La capacità degli studenti di sostenere o aumentare la propria volontà di impegnarsi in attività accademiche è ritenuta importante per comprendere l'apprendimento e il rendimento, perché la motivazione degli studenti a completare i compiti accademici può cambiare nel corso del tempo. Consideriamo, ad esempio, uno studente che si prepara a completare i compiti per il giorno successivo. Inizialmente, lo studente può essere desideroso di iniziare questo compito e completarlo con successo. Dopo aver iniziato, tuttavia, possono presentarsi opportunità di impegnarsi in altre attività più interessanti, il materiale può essere percepito come meno utile o rilevante del previsto, l'apprendimento, così, può diventare difficile o frustrante, oppure il compito può essere troppo semplice e diventare noioso. Per queste ragioni, il desiderio iniziale dello studente di lavorare diligentemente e completare il compito a casa può diminuire o perdersi del tutto. Uno studente che è in grado di regolare la sua motivazione e di mantenersi impegnato in questo tipo di circostanze dovrebbe imparare di più di uno studente poco abile a regolare la sua motivazione (Wolters, 1999). Questo tipo di autocontrollo è stato enfatizzato nelle teorie della volontà, come la capacità di un individuo di assicurare il completamento dei suoi obiettivi precedentemente stabiliti di fronte a richieste concorrenti o distrazioni (Corno, 1994; Corno e Kanfer, 1993; Kuhl, 1985; Kuhl e Kraska, 1989). Da questa prospettiva, i processi motivazionali o quelli coinvolti nell'identificazione e nella selezione di un obiettivo, si distinguono dai processi volitivi e da altri coinvolti nel perseguimento di un obiettivo. Il livello di volontà di una persona o la capacità di seguire le sue intenzioni, sono determinate dall'uso di diverse strategie, tra cui il controllo motivazionale, la regolazione delle emozioni, il controllo dell'attenzione,

l'ambiente e la parsimonia nell'elaborazione delle informazioni. Quindi, gli studenti che impiegano più frequentemente queste diverse strategie volitive dovrebbero mostrare una maggiore persistenza nei compiti accademici rispetto agli studenti che sono più deboli sul piano della volontà. La gestione attiva della propria motivazione da parte di uno studente, si adatta bene anche ai modelli di apprendimento autoregolato. Tipicamente, gli studenti auto-regolati sono visti come studenti autonomi, riflessivi ed efficienti, che hanno l'abilità o le capacità cognitive così come la volontà o le tendenze motivazionali necessarie per capire, dirigere e controllare il proprio apprendimento (Paris e Winograd, 1990; Pintrich, 1999; Schunk e Zimmerman, 1994). Più nello specifico, gli studenti auto-regolati sono stati caratterizzati come studenti con credenze e atteggiamenti motivazionali adattivi che hanno anche un ampio bagaglio di strategie cognitive che sanno usare, anche a livello metacognitivo. Anche se meno frequentemente enfatizzato rispetto alla loro regolazione metacognitiva, la regolazione attiva degli studenti della propria motivazione è stata anche descritta come una componente dell'apprendimento autoregolato (Boekearts, 1997; Garcia e Pintrich, 1994; Zimmerman e Martinez-Pons, 1986, 1990). I modelli precedenti di tale tipologia di apprendimento, ad esempio, hanno descritto la gestione delle risorse degli studenti e il controllo delle emozioni come aspetti dell'apprendimento controllati (Garcia e Pintrich, 1994; Pintrich, 1999). Come per l'uso di strategie volitive da parte degli studenti, quelli che autoregolano la loro motivazione dovrebbero riuscire a completare con successo i compiti accademici in modo più coerente rispetto agli studenti che non regolano il loro livello di motivazione (Wolters, 1999).

Con il termine “strategie di regolazione motivazionale” si intende un insieme più ampio di strategie rispetto alla categoria volitiva delle strategie di controllo motivazionale, perché include altre strategie volitive (atte a mantenere alta la “volontà” di riuscire in qualcosa) e di autoregolazione che sono usate dallo studente per controllare la sua volontà di fornire sforzo, o per estendere il tempo che spende per lavorare su un compito accademico. Una strategia enfatizzata in entrambi i modelli di apprendimento autoregolato e di volizione coinvolge gli studenti che stabiliscono a sé stessi delle conseguenze estrinseche per le loro attività di apprendimento. Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1990) hanno documentato prove di questo tipo di strategia quando hanno esaminato l'apprendimento autoregolato in gruppi di studenti delle scuole superiori. In questa ricerca, agli studenti sono stati letti brevi scenari che descrivevano tipiche

situazioni accademiche, incluso uno in cui veniva chiesto loro di riferire cosa avrebbero fatto se avessero dovuto finire i compiti quando c'erano altre attività più piacevoli che avrebbero potuto fare. Alcuni studenti hanno riferito che avrebbero lavorato per mantenere il loro sforzo nel completare i compiti, promettendo o immaginando di avere una ricompensa (ad esempio, un giro al cinema) se avessero finito i compiti. Anche gli studenti delle scuole superiori australiane e giapponesi hanno riferito di aver usato questo tipo di strategia motivazionale, quando gli sono state presentate situazioni simili (Purdie e Hattie, 1996; Purdie, Hattie, e Douglas, 1996). Questi risultati indicano che un metodo che gli studenti possono usare per elevare la loro motivazione a completare i compiti, è quello di aumentare le proprie ragioni estrinseche per farlo, fornendo loro ulteriori premi o punizioni (Wolters, 1999).

Un secondo tipo di strategia di regolazione motivazionale, sottolineata sia nella ricerca sull'apprendimento volitivo sia in quella sull'apprendimento autoregolato, coinvolge gli sforzi degli studenti per ridurre le distrazioni nel loro ambiente. Nella ricerca precedente, focalizzata sull'apprendimento autoregolato, questa strategia è stata identificata come strutturazione ambientale (Purdie e Hattie, 1996; Zimmerman e Martinez-Pons, 1986, 1990), mentre nella ricerca volitiva è stata etichettata come controllo ambientale (Corno e Kanfer, 1993; Kuhl, 1985). Indipendentemente dalla sua etichetta specifica, questa strategia riguarda gli sforzi degli studenti per organizzare o controllare l'ambiente circostante in modo da rendere il completamento di un compito più facile o più rapido possibile. Per esempio, gli studenti delle scuole superiori sia in Zimmerman e Martinez-Pons (1986) che in Purdie e Hattie (1996), hanno riferito di aver usato questo tipo di strategia per ridurre le distrazioni che hanno affrontato durante lo svolgimento dei compiti. Wolters (1998) ha riscontrato che anche gli studenti universitari utilizzano vari metodi per controllare le distrazioni gestendo diversi aspetti di come, quando e dove hanno svolto particolari compiti. Oltre a questi sforzi volti a controllare il loro ambiente immediato, gli studenti universitari di Wolters (1998) hanno anche riferito di aver manipolato vari aspetti della loro preparazione fisica o mentale per il completamento di un compito. Per esempio, gli studenti hanno riferito che bevevano caffè, mangiavano, o facevano sonnellini per essere più attenti e per facilitare la loro capacità di concludere un compito (Wolters, 1999).

Basandosi su una posizione teorica un po' diversa, Sansone e i suoi colleghi (Sansone, Weir, Harpster, e Morgan, 1992; Sansone, Wiebe, e Morgan, 1999) hanno studiato un terzo tipo di strategia di regolazione motivazionale in cui gli studenti lavorano per regolare sforzo e persistenza, rendendo il compito più motivante da completare. In uno studio, agli studenti universitari è stato chiesto di copiare a mano una serie di lettere più volte, fino a quando lo sperimentatore ha permesso loro di fermarsi (Sansone et al., 1992). I risultati indicano che alcuni studenti che dovevano completare tale compito, lo modificavano in modo da renderlo meno ripetitivo o noioso. Questi studenti avrebbero copiato la serie di lettere come da istruzioni, ma mentre lo facevano, alteravano in modo creativo il testo usato per copiare le lettere. Questa alterazione rendeva il compito un po' più difficile, ma allo stesso tempo aumentava il desiderio degli studenti di lavorare su di esso rendendolo più impegnativo o più interessante dal punto di vista della situazione da completare. In seguito, Sansone et al. (1999) hanno esaminato l'uso di questa strategia da parte degli studenti utilizzando un disegno sperimentale simile, ma permettendo loro di decidere quando smettere di copiare le serie di lettere. I risultati erano coerenti con lo studio precedente, infatti, gli studenti che aumentavano intenzionalmente l'interesse situazionale del compito tendevano a copiare più serie di lettere rispetto agli studenti che non hanno seguito questa strategia di regolazione motivazionale. Nel complesso, questa ricerca indica che gli studenti possono regolare il loro impegno e la loro volontà di persistere manipolando il compito per renderlo più impegnativo, più divertente o più interessante dal punto di vista della situazione. Wolters (1998) ha trovato prove di questo tipo di strategia quando ha presentato agli studenti universitari quattro tipici compiti accademici (ad esempio, leggere un libro di testo, studiare per un test) e li ha interrogati su cosa avrebbero fatto se si fossero trovati di fronte a diversi problemi motivazionali (ad esempio, il materiale era noioso o difficile da imparare) durante lo svolgimento di questi compiti (Wolters, 1999).

Queste ricerche indicano che alcuni studenti adottano specifiche strategie di regolamentazione come mezzo per sostenere attivamente o aumentare il loro sforzo e la loro persistenza nei compiti accademici. Partendo da questo aspetto, Wolters (1999), nella propria ricerca, si pone come obiettivo quello di approfondire i risultati sopra descritti in due modi. In primo luogo, esaminando la frequenza con cui gli studenti delle scuole superiori riferiscono di usare le diverse strategie motivazionali. Alcuni studi suggeriscono

che certe strategie motivazionali possono essere usate più frequentemente di altre: ad esempio, Purdie et al. (1996) hanno riscontrato che gli studenti australiani e giapponesi tendevano a riferire di usare l'auto-conseguenza meno frequentemente della strutturazione ambientale, e che entrambe queste strategie sono state usate meno frequentemente della maggior parte delle altre strategie cognitive e metacognitive esaminate. Allo stesso modo, dopo aver ridotto i diversi tipi di strategie che gli studenti hanno riportato in quattro categorie più ampie, Wolters (1998) ha trovato differenze nella frequenza con cui gli studenti hanno riportato strategie legate alla motivazione intrinseca, alla volizione e all'elaborazione delle informazioni. In secondo luogo, esplorando l'influenza che la regolazione motivazionale degli studenti ha sul loro funzionamento accademico. Le strategie di autoregolazione motivazionale, per essere considerate più efficaci, dovrebbero servire ad aumentare il livello di impegno cognitivo degli studenti, il livello generale di sforzo e i conseguenti risultati all'interno dei contesti didattici. Sansone et al. (1999) hanno descritto come gli studenti universitari che hanno impiegato una strategia per rendere il compito più interessante dal punto di vista della situazione, tendevano a copiare più serie di lettere per un periodo di tempo più lungo rispetto agli studenti che non utilizzavano tale strategia. Allo stesso modo, l'uso da parte degli studenti più grandi di ricompense fornite da loro stessi è stato collegato ad una maggiore persistenza. Usando un disegno sperimentale, Jackson e Molloy (1983; 1985) hanno trovato che gli studenti che si fornivano delle ricompense, completavano più problemi aritmetici rispetto agli studenti che non si auto-conseguivano. Per quanto riguarda l'impegno cognitivo, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) spiegano che l'auto-conseguenza, ma non la strutturazione ambientale, era correlata positivamente alle valutazioni degli insegnanti sull'autoregolazione degli studenti in classe. Inoltre, Wolters (1998) ha riscontrato che gli studenti che utilizzano strategie di regolazione basate su forme intrinseche di motivazione (ad esempio, padronanza auto-parlato, aumento dell'interesse), tendevano a riferire un uso maggiore di strategie per l'elaborazione, il pensiero critico e la metacognizione. Tuttavia, l'uso di strategie di regolazione relative a forme estrinseche di motivazione (ad esempio, performance *self-talk*, *self-consequating*) non era correlato a questi risultati cognitivi (Wolters, 1999).

Tra gli studenti del college, Wolters (1998) ha rilevato che la regolazione di strategie legate a forme estrinseche di motivazione prevedevano il voto del corso, ma che

l'uso riferito dagli studenti di strategie di regolazione motivazionale legate a forme intrinseche di motivazione, non lo faceva. Nel complesso, anche se ci sono alcune indicazioni rispetto al fatto che l'utilizzo, da parte degli studenti, di strategie di autoregolazione motivazionale è legato a un maggiore tempo speso sul compito, un maggiore uso di strategie cognitive e metacognitive e maggiori prestazioni, la ricerca in quest'area è piuttosto incompleta. Lo studio di Wolters (1999) si basa sugli studi passati esplorando le relazioni tra l'uso degli studenti delle strategie di regolazione motivazionale e gli indicatori del loro uso di strategie cognitive e strategie metacognitive, lo sforzo e il rendimento in classe. Quindi, lo scopo era di estendere il lavoro sull'autoregolazione motivazionale indagando due domande di ricerca in un campione di studenti. Primo, qual è la relazione tra queste strategie e, in particolare, quali strategie motivazionali riferiscono di usare più frequentemente gli studenti di questa età. In secondo luogo, qual è la relazione tra l'uso di strategie di regolazione motivazionale da parte degli studenti e il loro uso di strategie di apprendimento cognitive e metacognitive, lo sforzo e il rendimento in classe (Wolters, 1999).

La capacità degli studenti di gestire il loro livello di motivazione è stata descritta come una componente importante nei modelli sia di volizione che di apprendimento autoregolato. La ricerca in passato ha identificato ed esplorato una serie di strategie che gli studenti possono usare per autoregolare la loro motivazione. Tuttavia, la ricerca precedente in questo settore tende a concentrarsi su una o due strategie di regolazione motivazionale alla volta e non ha esplorato completamente le relazioni tra i diversi tipi di strategie di regolazione motivazionale, o l'influenza della regolazione motivazionale degli studenti su altri aspetti del processo accademico (Wolters, 1999). Usando un nuovo strumento, gli studenti nello studio di Wolters hanno risposto a una serie di articoli progettati per indicare quanto spesso si sono impegnati in cinque strategie specifiche di regolazione motivazionale, tra cui auto-conseguenza, controllo ambientale, potenziamento dell'interesse, *performance self-talk*, e *mastery self-talk*. Questi risultati, insieme alle correlazioni moderate trovate tra queste cinque strategie, supportano la convinzione che queste cinque strategie rappresentano modi correlati, ma concettualmente distinti in cui tali adolescenti lavorano per autoregolare il loro livello di motivazione accademica. Anche se le cinque strategie di regolazione motivazionale, esaminate in questo studio, tendevano ad essere positivamente correlate l'una all'altra, gli

studenti delle scuole superiori interrogati non hanno riferito di usarle allo stesso modo. Gli studenti hanno riferito di usare più frequentemente la *performance self-talk*, una strategia in cui gli studenti hanno reso salienti o evidenziato obiettivi di prestazione relativi al completamento del compito. In particolare, gli studenti hanno riferito che avrebbero ricordato a sé stessi il loro desiderio di ottenere buoni voti come un modo per continuare a lavorare sui compiti scolastici, più spesso di qualsiasi delle altre quattro strategie valutate. L'attenzione degli studenti su questo tipo di strategia è coerente con i risultati di Wolters (1998), in cui gli studenti universitari erano più propensi a usare strategie simili rispetto ai tipi di strategie motivazionali o volitive, specialmente quando è stato chiesto di studiare per un esame. Ancora sopra il livello medio della scala di risposta, erano le strategie di controllo ambientale e auto-conseguenza. Il controllo ambientale riflette una strategia in cui gli studenti alterano o controllano il loro ambiente al fine di rendere il completamento di un compito accademico più probabile. La strategia dell'auto-conseguenza riflette l'uso da parte degli studenti di rinforzi (o punizioni) forniti da loro stessi per raggiungere obiettivi specifici utili al completamento del compito (Wolters, 1999).

Le strategie motivazionali che gli studenti hanno riferito di usare meno erano quelle focalizzate sul ricordare a sé stessi le ragioni legate alla padronanza per voler completare il compito e gli sforzi per rendere il compito più divertente o più interessante da completare. Una domanda che deriva da questi risultati riguarda il motivo per cui gli studenti sembrano fare più affidamento a strategie motivazionali legate a forme estrinseche di motivazione, rispetto a quelle basate su qualche forma di motivazione intrinseca. Comprendere questa enfasi sugli obiettivi di performance e sulle ricompense autoprodotte per sostenere la motivazione, appare importante alla luce delle ricerche precedenti che collegano questo tipo di motivazione a risultati cognitivi meno adattivi (Ames, 1992; Anderman e Maehr, 1994; Graham e Golan, 1991; Pintrich e De Groot, 1990; Wolters, Yu, e Pintrich, 1996). Una possibile spiegazione è che le strategie basate sul volere buoni voti o sull'ottenere ricompense estrinseche, sono utilizzate più frequentemente dagli studenti proprio perché più familiari con questo tipo di motivazione. Le ricerche mostrano che gli insegnanti tendono a usare ricompense estrinseche come metodo principale per motivare gli studenti più giovani (Newby, 1991) e che le classi spesso sottolineano gli obiettivi di rendimento per gli studenti delle medie (Anderman e

Maehr, 1994; Wigfield, Eccles, e Rodriguez, 1998). In altre parole, gli studenti possono usare le strategie di concentrazione sulle prestazioni e di auto-conseguenza più frequentemente perché sono coerenti con l'attenzione ai voti, a fare meglio degli altri e all'ottenimento di ricompense comuni nelle classi e nelle scuole frequentate dagli adolescenti (Wolters, 1999).

I risultati di Bembenutty (2000) hanno rilevato che l'approvazione da parte degli studenti di obiettivi orientati al compito, all'approccio alle prestazioni e all'evitamento delle prestazioni era correlata all'uso riferito di tre tipi specifici di strategie volitive. Tuttavia, è necessaria una ricerca che includa una più ampia varietà di strategie volitive o di regolazione e che esamini più direttamente la relazione tra gli orientamenti degli obiettivi degli studenti e il loro uso di tali strategie di regolazione. Una spiegazione correlata per le differenze trovate nell'utilizzo delle strategie motivazionali, è che gli studenti usano alcune di queste (ad esempio, *performance self-talk*) perché sono più facili o più efficaci di altre strategie (ad esempio, obiettivi di padronanza e miglioramento degli interessi). Da questa prospettiva, gli studenti si affidano agli obiettivi di prestazione e alla motivazione estrinseca, perché queste strategie risultano più efficaci nell'aumentare il loro desiderio immediato di completare il compito, rispetto alle strategie basate su obiettivi di padronanza o interesse situazionale. Ulteriori risultati dello studio di Wolters (1999) forniscono un supporto misto a questa spiegazione. Un obiettivo di questo studio era quello di indagare tali effetti esaminando le relazioni tra queste cinque strategie di regolazione motivazionale e le misure dell'uso delle strategie di apprendimento cognitive e metacognitive degli studenti, lo sforzo e il rendimento in classe. Da una prospettiva di apprendimento volitivo e autoregolato, gli studenti che regolano attivamente la loro motivazione dovrebbero essere più propensi ad usare strategie di apprendimento cognitive e metacognitive, rispetto agli studenti che non riescono a regolare la loro motivazione e rinunciano a lavorare sui compiti più facilmente. Coerentemente con questa aspettativa, i risultati forniscono prove preliminari sul fatto che la regolazione motivazionale è positivamente associata all'uso da parte degli studenti di strategie cognitive e metacognitive importanti per l'apprendimento. In primo luogo, i risultati delle analisi indicano generalmente relazioni positive tra l'autoregolazione motivazionale degli studenti e il loro uso riferito delle cinque diverse strategie di apprendimento valutate nello studio. Inoltre, le analisi hanno indicato che, come gruppo, le strategie di regolazione

motivazionale hanno predetto l'uso di pianificazione, organizzazione, monitoraggio, e regolazione metacognitiva. Nel complesso, questi risultati supportano la convinzione che gli studenti che lavorano attivamente per mantenere il loro impegno nei compiti accademici, mostrano un uso più adattivo delle strategie cognitive e metacognitive, rispetto agli studenti che non regolano il loro livello di motivazione (Wolters, 1999). I risultati forniscono anche alcune prove iniziali a sostegno della relazione tra la regolazione motivazionale degli studenti e la loro tendenza a persistere più a lungo e a fornire uno sforzo maggiore per i compiti accademici, rispetto agli studenti che non regolano la loro motivazione. In particolare, i risultati delle analisi, indicano relazioni positive tra ciascuna delle strategie di regolazione motivazionale e lo sforzo dichiarato dagli studenti. Inoltre, le cinque strategie di regolazione motivazionale, come gruppo, hanno spiegato una quantità significativa della varianza nello sforzo auto-riferito dagli studenti e persistenza nei compiti accademici (Wolters, 1999). Oltre a un maggiore impegno cognitivo e metacognitivo e a un maggiore sforzo, sembra anche ragionevole credere che gli studenti che regolano la loro motivazione otterrebbero voti migliori rispetto agli studenti che non riescono ad autoregolare la loro motivazione. I risultati attuali forniscono un supporto misto a questa conclusione. Da un lato, le strategie di regolazione motivazionale, come gruppo, sembrano essere meno legate al rendimento in classe degli studenti di quanto lo fossero allo sforzo degli studenti stessi e al loro uso di strategie cognitive e metacognitive (Wolters, 1999).

Per riassumere, i risultati attuali forniscono alcune prove preliminari sull'importanza delle strategie di autoregolazione motivazionale, rivelando relazioni positive tra l'uso di queste strategie da parte degli studenti e gli indicatori del loro impegno cognitivo, lo sforzo e il rendimento in classe. Quindi, gli studenti che lavorano attivamente per mantenere il loro impegno nei compiti accademici è probabile che abbiano risultati accademici più adattivi rispetto agli studenti che non regolano il loro livello di motivazione. Inoltre, i risultati indicano alcune importanti differenze tra le strategie specifiche che gli studenti possono utilizzare per autoregolare la loro motivazione. Più in generale, i risultati supportano la convinzione che l'autoregolazione motivazionale rappresenta un aspetto importante dell'apprendimento autoregolato che contribuisce ai risultati degli studenti in ambito accademico (Wolters, 1999). Un'importante limitazione di questo studio si basa sul fatto che le misure di regolazione

motivazionale, sforzo e strategie di apprendimento erano tutte basate su dati auto-riferiti; inoltre, nello studio di Wolters (1999) sono state incluse solo cinque strategie, le quali non possono rappresentare tutte le strategie che gli studenti usano per influenzare la loro persistenza nei compiti accademici. McCann e Garcia (1999), ad esempio, forniscono la prova che gli studenti possono anche impiegare strategie di riduzione dello stress o di miglioramento dell'autoefficacia come mezzo per mantenere il loro impegno nei compiti. Il *self-handicapping* è stato anche descritto come una strategia usata dagli studenti per manipolare il loro sforzo nei compiti scolastici (Midgley, Arunkumar, e Urdan, 1996). Ulteriori ricerche dovrebbero essere dirette a fornire un catalogo più completo delle varie strategie motivazionali utilizzate dagli studenti a vari livelli di età. In relazione a questo problema, sono necessarie altre ricerche simili allo studio di McCann e Garcia (1999) per stabilire metodi affidabili e validi a misurare l'uso da parte degli studenti di varie strategie di regolazione motivazionale. Infine, le conclusioni riguardanti il legame tra la regolazione motivazionale e l'impegno cognitivo e metacognitivo degli studenti devono essere temperate dal fatto che importanti credenze e atteggiamenti motivazionali (ad esempio, autoefficacia, valore) erano assenti dalle analisi (Wolters, 1999).

Capitolo 3

Apprendimento e metodo di studio

3.1 Apprendimento, metodo di studio: una panoramica

Al fine dell'apprendimento, soprattutto per quanto riguarda il contesto scolastico, concorrono molteplici funzioni cognitive, alle quali bisogna aggiungere (in quanto non sufficienti, da sole, a garantire un buon rendimento) un atteggiamento propositivo, una buona dose di motivazione e una certa sicurezza nei propri mezzi. La psicologia cognitiva prevede un modello particolarmente complicato ed elaborato di apprendimento (De Beni, 2003). Treccani può essere d'aiuto per farsi un'idea del concetto semantico che sta alla base dell'oggetto in studio: “[...] Atto dell'apprendere, dell'acquistar cognizione [...]” (Treccani online). Vari approcci di teoria potrebbero condividere la seguente definizione di “apprendimento”: “l'*apprendimento* è un *cambiamento* relativamente *permanente* derivato dall'esperienza precedente non dovuto a maturazione o a temporanee condizioni dell'organismo” (De Beni, 2003). Il metodo di studio riflette una serie di comportamenti volti a massimizzare l'apprendimento di una determinata disciplina, quindi, assumere un metodo di studio efficace significa essere capaci di mettere in atto alcune tecniche e accorgimenti in tutti i momenti dello studio, da ciò che gli studenti svolgono in classe, a come gestiscono lo studio a casa.

Si passano ora in rassegna alcuni approcci pedagogici in materia di apprendimento. Nei primi anni del '900, in America, Watson fondò una scuola di pensiero psicologica detta del comportamentismo, essa si rifaceva a figure come Thorndike, con i suoi studi sull'apprendimento per prove e Pavlov, con i propri studi sul condizionamento classico. Secondo la scuola di pensiero comportamentista, l'assimilazione di nuovi comportamenti e modi di vivere da parte di un individuo, segnano l'indice che mostra un apprendimento da parte del soggetto. Secondo Atkinson, questo tipo di apprendimento può essere derivante dall'associazione di stimoli, se ci si ritrova ad affrontare un caso di *condizionamento classico*, oppure una risposta del corpo e una conseguenza che ne deriva, se si parla di *condizionamento operante* (De Beni, 2003). Pavlov, studiando il condizionamento classico, è stato in grado di spiegare alcune situazioni particolari, soprattutto per quanto riguarda le reazioni di tipo involontario: ad esempio, in ambito

scolastico, sembra poter avere un ruolo di rilievo per l'avvento di determinate risposte emozionali, quali paura o ansia. Per quanto riguarda il condizionamento operante, studiato da Skinner, invece, l'individuo, stimolato in determinati modi, agisce con certe modalità: ciò vuol dire che, attuato un comportamento, la possibilità che venga ripetuto e quindi appreso, è dipendente dai risultati che ne derivano (De Beni, 2003). Se il comportamento che si vuol fare apprendere all'individuo, non è nel repertorio dello stesso (De Beni cita l'esempio del bambino che deve imparare a scrivere), si riscontra il bisogno di attuare un programma di rinforzo progressivo; si cerca di far imparare dei comportamenti via via più simili a quello che si vuole che il soggetto apprenda: in questo caso si parla di modellaggio (*shaping*), come nomenclatura per tale metodologia.

Gli studi sull'argomento hanno individuato che ci possono essere varie tipologie di rinforzo: primario, secondario, positivo, negativo. Esempio di rinforzo primario può essere il cibo; per il rinforzo secondario ci si può riferire ad atteggiamenti di stima o approvazione; rinforzo positivo si ha quando si tratta di uno stimolo piacevole; negativo se si ha la mancanza di un evento spiacevole. Essendo i rinforzi di tipo immediato più efficaci di quelli a effetto ritardato, in ambito d'educazione, ad esempio, se si cerca di far apprendere un certo tipo di comportamento, è importante rinforzare subito il bambino; specificatamente in ambito scolastico, si può fare l'esempio che sia ritenuto importante fornire un feedback nel minor tempo possibile a uno studente. In fase di apprendimento scolastico è importante fornire a uno studente dei rinforzi di tipo continuo nella prima fase, per instaurare l'apprendimento, avvenuto il quale è possibile fornire dei rinforzi saltuari, allo scopo di mantenimento di tale apprendimento. Per quanto riguarda il rinforzo positivo o negativo, porta come effetto principale l'innalzamento della frequenza di un comportamento; di contro, con la punizione, il comportamento dovrebbe sparire. Per le punizioni, però, si possono riscontrare svantaggi, a volte anche forti: in primo luogo, non si possono sapere con certezza le conseguenze, quindi, ci si può trovare ad affrontare una certa imprevedibilità di comportamento; si potrebbe incorrere anche in un effetto secondario indesiderabile, quale il rifiuto o la paura da parte dell'individuo punito nei confronti del soggetto che ha inferto la punizione o del luogo in cui è stata ricevuta: se la punizione è drastica o dolorosa, si può incorrere in una reazione aggressiva (De Beni, 2003).

In materia di psicologia educativa è stato riscontrato che un feedback

tempestivo e redatto con cura può aiutare a migliorare le prestazioni dei soggetti, ad esempio studenti. È stato poi analizzato che per poter insegnare un comportamento, ci si deve attenere a un regime rigoroso da applicarsi in fasi: illustrazione degli obiettivi comportamentali che si intende raggiungere (*task analysis*); analisi e accertamento del livello dello studente per quanto riguarda conoscenze e abilità al momento in cui si inizia; scelta delle metodologie adeguate all'apprendimento; fase di valutazione dei risultati ottenuti (De Beni, 2003).

Un passo avanti alla prospettiva comportamentista lo compì Tolman, che mediante sperimentazione, aprì la strada a un nuovo percorso di studi sull'apprendimento che approdano nel campo dei processi cognitivi: definì una nuova concezione di apprendimento, l'"apprendimento latente", così da mettere in discussione la posizione che asseriva che "l'apprendimento è uguale alla prestazione". In questa direzione si sono mossi gli studiosi della scuola della Gestalt, quali Werheimer, Köhler e Koffka, che si sono focalizzati su processi cognitivi quali possono essere il pensiero e la percezione (Luccio, 1994). Nello specifico, grazie a Köhler (1925), si è giunti agli studi sull'apprendimento per *insight*. L'esperimento da lui compiuto verteva nel mettere uno scimpanzé in una gabbia, all'esterno di essa c'era della frutta, chiaramente fuori portata per lo scimpanzé: a disposizione dell'animale c'era un bastone corto, che non permetteva di raggiungere direttamente la frutta, ma permetteva di riuscire a raggiungere un bastone più lungo; nei primi momenti, lo scimpanzé era irrequieto perché non riusciva a prendere il cibo, poi, l'animale prese il bastone corto e recuperò quello più lungo; dopo tale operazione riuscì ad accaparrarsi la frutta. Alla luce del risultato di questo esperimento, si intuì che il processo di apprendimento dello scimpanzé non era da considerarsi come un apprendimento per tentativi, caratterizzati da progressivo avvicinamento all'obiettivo, piuttosto era definibile come una modifica dell'approccio al problema, che faceva riorganizzare il metodo al soggetto (De Beni, 2003).

Una nuova prospettiva nell'ambito degli studi sull'apprendimento comparve negli anni '60 con l'indagine svolta da Neisser (1967), che coniò il termine "cognitivismo", la quale, come suggerisce il nome, verteva su un ritorno alla ricerca dei processi cognitivi. Nel suo trattato, Neisser andò a descrivere l'importanza di approfondire la materia cognitiva (*cognition*) e il modello *Human Information Processing* (HIP), che andava a trattare l'uomo in generale come figura atta a processare informazioni (De Beni, 2003).

Job (1998), su questo argomento, si esprimeva in questi termini: “i processi cognitivi possono essere definiti come le rappresentazioni e i processi mentali che permettono di percepire ed elaborare le informazioni alla base del comportamento” (De Beni, 2003; Job, 1998). Le attività dei processi mentali, cioè le funzioni che permettono all'uomo la conoscenza del modo mediante la percezione, l'attenzione e la memoria, sono gli strumenti che consentono all'essere umano di processare le informazioni che i propri sensi gli danno modo di acquisire (Neisser, 1967). Tutti i dati raccolti dagli apparati sensoriali, poi processati e immagazzinati dal sistema cognitivo, vengono riutilizzati ogni qual volta risultassero utili nello svolgimento di qual si voglia attività cognitiva. Tali processi cognitivi avvengono nel sistema nervoso, nello specifico nei centri superiori della corteccia cerebrale e concernono soprattutto in processi consci e volontari (Malim, 1995). Il modello HIP elaborato alla prima ricerca (Atkinson, Shiffrin, 1968; Norman, Borrow, 1975), nel suo riferimento originale, non tiene in considerazione del flusso di informazioni, che possono avere una elaborazione seriale o consecutiva (andamento seriale), ma anche parallela (andamento in parallelo) e che può verificarsi tra il soggetto e l'ambiente (input esterno), oppure all'interno della mente dell'individuo (Malim, 1995). Chiaramente quest'ultima categoria è usuale quando si trattano processi mentali, come ad esempio il pensiero e il ragionamento. Fattori motivazionali, emotivi e metacognitivi, si considerano concorrenti, assieme ad altri processi, come per esempio l'attenzione, la memoria, la percezione, al processo di elaborazione.

La metacognizione ha riscontrato molto interesse per quanto riguarda gli studi di psicologia cognitiva: Flavell e Wellman, con i loro studi sulla memoria (1977), sono stati tra i primi a interessarsi al riguardo. Si intende metacognizione, nella definizione elaborata da Cornoldi e Caponi (1991), l'insieme delle attività psichiche atte a regolare consapevolmente il processo cognitivo. L'aspetto metacognitivo riguarda le conoscenze, le valutazioni, le decisioni che permettono al processo cognitivo di avvenire in una certa maniera, di attuare i processi mentali che riguardano la sfera del ricordo, dell'immaginario, del pensiero, della comprensione e della risoluzione di problemi. Ad esempio, nell'atto di studio di un testo ci si scontra con la scelta del metodo di studio confacente all'individuo, per via delle proprie caratteristiche e alla richiesta del compito; si fa una valutazione riguardo la comprensione del materiale e la sua memorizzazione; si attuano tecniche adatte al raggiungimento dello scopo; si fa una verifica della

metodologia utilizzata, verificandola in riferimento all'obiettivo prefissato, ed eventualmente si persegue una modificazione del processo. Quello appena citato è un esempio di *controllo metacognitivo*, che si può attuare per via di *conoscenze metacognitive* assimilate, quali possono essere la conoscenza delle strategie, le conoscenze riguardo i meccanismi mentali, gli obiettivi del compito e l'importanza che viene data ai successi e agli insuccessi. In studi più approfonditi sull'argomento (Borkowski, Muthukrishna, 1994) sono stati annoverati, tra i concetti sopracitati, anche gli aspetti emotivi e motivazionali, il senso di autoefficacia, l'autodeterminazione e la consapevolezza e monitoraggio del processo di apprendimento (De Beni, 2003).

Le ricerche successive hanno messo in discussione sia l'oggetto di apprendimento sia le modalità di apprendimento. Partendo dal sunto che non si imparano solamente comportamenti e abitudini, ma anche concetti, procedure e concezioni più complesse, non è possibile che tali apprendimenti siano il risultato di sole associazioni, ma sicuramente conseguono da un'elaborazione decisamente più elaborata ed estesa. Se in precedenza si considerava che la memoria potesse essere una conseguenza del processo di apprendimento, ora si è dimostrato, al contrario, che essa permette il processo di apprendimento (De Beni, 1994), il quale, quindi, deve trovare una spiegazione relativamente ad altri costrutti cognitivi, o processi metacognitivi ed emotivo-motivazionali (De Beni, 2003). Secondo questa nuova concezione, l'apprendimento si può dire costruttivo in quanto si forma dall'incontro di informazioni esterne e conoscenze interne (cioè già assimilate, in memoria). In questo processo la conoscenza si costruisce e la tipologia di conoscenza antecedente e la sua strutturazione, ne influenzano il processo di realizzazione. È stato introdotto anche il concetto di schema, che influenza la strutturazione della conoscenza. Questo nuovo concetto indica le strutture astratte di conoscenza che nascono dalla ripetizione di determinate esperienze da cui vengono figurati connotati simili, o comuni; generalmente la creazione di tali schemi è inconsapevole. Il principio astratto di schema aiuta il processo cognitivo dando senso e organizzazione agli input. Lo schema, in quanto nozione, può figurare tre tipi fondamentali di apprendimento: accrescimento, sintonizzazione e ristrutturazione (Rumelhart, Norman, 1981; De Beni, 2003). Il primo si ha nella codificazione di informazioni inedite basandosi su schemi già esistenti, i quali vengono incrementati. Tale tipologia di apprendimento è molto presente in ambito scolastico, ma non solo, perché

ogni nuovo input viene aggiunto agli schemi già esistenti; se ciò non avviene, non si ha apprendimento. Il secondo si ha quando, applicandolo in situazioni diverse, si perfeziona gradualmente uno schema che viene cambiato di volta in volta per confarsi nel miglior modo possibile in base alla situazione in cui viene applicato. Il terzo, si ha quando la situazione e la nuova informazione entrante richiedono una necessaria composizione di uno schema completamente nuovo, perché, di fatto, lo schema precedente non risulta più appropriato. Quest'ultimo apporta una variazione cognitiva maggiormente riscontrabile, quindi, spesso è la più apprezzata da parte degli insegnanti proprio perché i risultati sono più facili da riscontrare. Tutte le forme sopracitate di apprendimento concorrono contemporaneamente alla crescita e variazione della conoscenza (De Beni, 2003).

Dall'appena descritta definizione di schema, si può intuire che l'apprendimento è basato sulla conoscenza e con essa attua uno scambio continuativo e vivace tra ciò che si apprende e ciò che già si conosce. Le possibili implicazioni in ambiente educativo scolastico sono molteplici: ad esempio, si dovrà tenere in considerazione e prestare attenzione alle conoscenze di partenza degli alunni, così da calibrare in maniera consistente le integrazioni in materia d'insegnamento di nuove nozioni. In particolare, per perseguire questo obiettivo, si rende necessario anche conoscere a che livello di elaborazione tali conoscenze siano collocate, monitorando i momenti in cui l'apprendimento di nuove nozioni necessita solamente di un ampliamento degli schemi e i momenti in cui è richiesta una limitata ristrutturazione degli stessi, o magari, in alcuni casi, una completa ricostruzione (De Beni, 2003).

La ricerca ha spostato l'interesse sul come l'apprendimento di conoscenza possa sfociare in delle alterazioni. Gli studi sulla metacognizione hanno mostrato come le convinzioni degli individui possano interagire con l'apprendimento (Cornoldi, 1995). Alcune credenze degli studenti, ad esempio, possono sviare l'apprendimento di concetti scientifici (Stavy, Tirosh, 2001), credenze probabilmente indotte dal contesto familiare o dal percorso scolastico.

Si possono attuare delle strategie per l'apprendimento e in questo caso, a detta del cognitivismo, si parla di *apprendimento strategico*, cioè delle tecniche, o delle procedure, attuabili da parte dello studente in vista di compiti o obiettivi scolastici, solitamente in maniera consapevole; possono trasformarsi in attività automatiche, se si sono accumulate esperienze al riguardo (Cornoldi, 1995). Dato che durante lo studio si attuano molteplici

processi cognitivi (ad esempio: leggere, memorizzare), a seconda dell'obiettivo che si vuole raggiungere è possibile adottare un notevole numero di strategie che aiutano al perseguimento del risultato richiesto.

Per quanto riguarda le abilità metacognitive, alcune ricerche sottolineano l'esistenza di differenze tra maschi e femmine. Higgins (1991) sostiene che la differente velocità di maturazione tra ragazzi e ragazze provoca sensibili differenze anche nello sviluppo della capacità di regolazione dell'apprendimento. Le giovani studentesse si mostrano maggiormente autonome nello studio rispetto ai maschi (Taylor e Cousino Klein, 2000; Taylor, 2002); organizzano meglio le proprie attività scolastiche e tendono a presentare quaderni più ordinati con riassunti ben svolti (Sartori, 2007). I ragazzi, invece, quando non sono interessati agli argomenti si mostrano meno propensi allo studio (Sax, 2005); mostrano una minore autonomia e metodicità e presentano quaderni poco ordinati spesso con compiti inconclusi. Le femmine sembrano concentrarsi di più rispetto ai maschi e sono più abili nell'organizzazione pratica del lavoro scolastico (La Marca, 2007; Zanitello, 2010). Possiedono una maggiore capacità di meta comprensione rispetto ai coetanei maschi (Sandstrom, Kaufman e Huettel, 1998; Saucier, McCreary e Saxberg, 2002): si dimostrano in grado di ricostruire le situazioni, gli eventi e i personaggi di una storia narrata dal professore in classe; realizzano schemi e riassunti per aiutarsi nello studio collegando quello che già conoscono con quanto apprendono in classe. Nel processo di apprendimento, le studentesse preferiscono agire sulla base di modalità di analisi o di procedure già date, mentre i ragazzi preferiscono esplorare, indagare e reagiscono con curiosità ed interesse alle nuove situazioni (Cavallin, 2009). In linea con quanto riportato, anche McCulloch (2001) sostiene l'esistenza di differenze di genere nei metodi di studio impiegati: i maschi sembrano apprendere in maniera più astratta, tendono ad essere maggiormente intuitivi e meno organizzati nello studio, le femmine, invece, si mostrano più analitiche e più competenti nell'organizzazione dei compiti scolastici.

3.2 L'impegno scolastico: alcune considerazioni

L'impegno attivo a scuola è fondamentale per il successo scolastico (Finn, Rock, 1997; Wang, Holcombe, 2010). I giovani devono essere impegnati attivamente nella loro formazione scolastica per acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per una transizione di successo verso programmi e carriere particolari (Wang, Eccles, 2012a,

2012b). L'impegno scolastico è anche uno stato malleabile che può essere plasmato dal contesto scolastico, che quindi ha un enorme potenziale come luogo di intervento (Appleton, Christenson, Kim, Reschly, 2006; Jimmerson, Campos, Grief, 2003). Attualmente, in particolare nelle scuole medie, l'aumento dell'impegno degli studenti è un obiettivo esplicito di molte riforme scolastiche, volte a risolvere i problemi di noia e alienazione degli studenti, di bassi risultati e l'alto tasso di abbandono scolastico (Marks, 2000). Per promuovere l'impegno scolastico, si rende necessario innanzitutto comprendere i fattori scolastici che influenzano l'impegno degli studenti. I teorici dell'autodeterminazione suggeriscono che gli individui cercano esperienze che soddisfino i loro bisogni e le loro identità fondamentali attraverso l'interazione con l'ambiente. Secondo questa visione, l'impegno degli studenti a scuola è influenzato dal grado in cui percepiscono che il contesto scolastico soddisfi i loro bisogni psicologici (Connell, Wellborn, 1991; Deci, Ryan, 2000; Krapp, 2005). I teorici dello *stage-environment fit* e dell'*expectancy-value* (Eccles et al., 1993; Roeser, Eccles, Sameroff, 1998) sostengono, inoltre, che l'incapacità delle scuole di soddisfare i bisogni psicologici degli adolescenti spesso porta a un declino della motivazione e dell'interesse accademico, che a sua volta contribuisce a un minore impegno scolastico e a uno scarso rendimento quando gli adolescenti passano alla scuola media. La maggior parte della ricerca esistente, tuttavia, non è riuscita a cogliere la natura dinamica e interattiva dell'impegno. In particolare, pochi studi empirici si sono concentrati su come le caratteristiche della scuola interagiscono e influenzano simultaneamente le varie forme di impegno scolastico. Inoltre, la ricerca non ha ancora spiegato completamente l'effettivo processo che spiega le influenze dell'ambiente scolastico sull'impegno degli studenti. Non è chiaro se i vari aspetti dell'ambiente scolastico influenzino in modo diverso l'impegno comportamentale (emotivo e cognitivo) e se le associazioni tra ambiente scolastico e impegno siano mediate da convinzioni motivazionali specifiche dello studente. Pertanto, c'è un bisogno critico di studi che adottino un approccio motivazionale integrativo per indagare i fattori contestuali e psicologici che predicono l'impegno scolastico (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Tale ricerca potrebbe contribuire alla conoscenza delle pratiche scolastiche e agli sforzi dei ricercatori e degli educatori che si occupano di identificare i correlati ottimali dello sviluppo dell'impegno scolastico.

La teoria dell'autodeterminazione e la teoria dell'adattamento stadio-ambiente

sostengono che il coinvolgimento si manifesti nella qualità delle interazioni degli studenti con le attività di apprendimento e i compiti accademici (Deci, Ryan, 2000; Eccles, 2004; Skinner, Wellborn, 1994). L'impegno è quindi concettualizzato come composto da molteplici caratteristiche distinguibili: comportamento, emozione e cognizione (Fredricks et al., 2004; Jimmerson et al., 2003). L'impegno comportamentale si riferisce alle azioni e pratiche che gli studenti rivolgono alla scuola e all'apprendimento, comportamento positivo e l'assenza di comportamenti dirompenti, nonché il coinvolgimento nei compiti di apprendimento e accademici (Connell, 1990; Finn, 1989). L'impegno emotivo rappresenta le reazioni affettive positive di uno studente, l'interesse e la valorizzazione delle attività scolastiche (Voelkl, 1997). L'impegno cognitivo si riferisce all'investimento cognitivo degli studenti nell'apprendimento, compresi gli sforzi mentali, l'apprendimento, l'uso di strategie autoregolate per apprendere e padroneggiare i concetti e la disponibilità a compiere gli sforzi necessari per la comprensione di idee complesse (Corno, Mansinach, 1983; Zimmerman, 1990). Queste tre componenti dell'impegno scolastico sono presenti in maniera dinamica all'interno dell'individuo e forniscono una ricca caratterizzazione di come gli studenti agiscono, si sentono e pensano (Wang, Peck, 2013). L'impegno scolastico è ottimizzato quando gli studenti percepiscono che il contesto scolastico soddisfa i loro bisogni di competenza, autonomia e di relazione (Connell, Wellborn, 1991; Deci, Ryan, 2000). La competenza si riferisce al bisogno di sperimentare sé stessi come efficaci nelle interazioni con l'ambiente sociale (Elliot, Dweck, 2005) e il bisogno di competenza di uno studente è soddisfatto quando sa come raggiungere in modo efficace i risultati desiderati (Skinner, Belmont, 1993). L'autonomia si riferisce alla misura in cui un individuo vive sé stesso come fonte di azione; essa è supportata quando uno studente percepisce il lavoro scolastico come rilevante per i suoi interessi ed obiettivi, o quando sperimenta la possibilità di scelta nel determinare il proprio comportamento (Assor, Kaplan, Roth, 2002). Infine, la relazionalità si riferisce al bisogno di sentire sé stessi come esseri connessi ad altre persone (Connell, Wellborn, 1991). Il soddisfacimento del bisogno di relazionalità è probabile che si verifichi quando insegnanti e coetanei creano un ambiente attento e solidale.

La teoria del valore delle aspettative fornisce una base teorica per un modello di mediazione che collega le caratteristiche della scuola all'impegno e al rendimento scolastico attraverso le convinzioni motivazionali degli studenti (cioè l'auto concetto

accademico e i valori soggettivi del compito). Secondo la teoria del valore dell'aspettativa, le scelte legate ai risultati come l'impegno scolastico, sono influenzate psicologicamente dalle aspettative di successo e dal valore soggettivo del lavoro accademico (cfr. Eccles, 2007). Gli studenti che hanno maggiori probabilità di impegnarsi nell'apprendimento scolastico sono quelli che attribuiscono un valore più elevato allo studio e hanno una maggiore fiducia nelle proprie capacità accademiche rispetto a quelli che non lo fanno. La teoria dell'aspettativa-valore collega anche le differenze individuali nelle credenze motivazionali alle esperienze vissute dagli individui nei contesti scolastici. Gli insegnanti creano opportunità per gli studenti di impegnarsi in varie di attività scolastiche (Eccles et al., 1993; Eccles, Wigfield, 2002) e queste esperienze forniscono agli studenti informazioni sulle loro competenze per avere successo, la loro relazione con gli altri in quel contesto e la loro autonomia come studenti, consentendo loro di realizzare la propria identità personale e sociale (Connell, Wellborn, 1991). Queste informazioni si sommano per influenzare lo sviluppo dei concetti di autostima, delle proprie capacità e dei valori soggettivi dei compiti per tipologia di attività a cui lo studente è esposto. Queste convinzioni motivazionali, a loro volta, influenzano l'impegno degli studenti nelle varie attività educative (Simpkins, Davis-Kean, Eccles, 2006). Sulla base di questi quadri teorici, l'impegno scolastico risulta da un'interazione dell'individuo con il contesto in cui è immerso ed è reattivo sia alle variazioni dei fattori dell'ambiente scolastico sia alle caratteristiche motivazionali.

La ricerca suggerisce che l'adattamento tra i bisogni psicologici degli adolescenti e il loro ambiente scolastico influenza sia la motivazione che l'impegno (Alonso-Tapia, Pardo, 2006; Skinner, Furrer, Marchand, Kindermann, 2008; Wigfield, Eccles, Davis Kean, Roeser, Scheifele, 2006). I teorici dell'autodeterminazione e dell'adattamento stadio-ambiente sostengono che l'adattamento è ottimizzato quando il contesto scolastico fornisce un supporto adeguato allo sviluppo e il mantenimento del senso di competenza, autonomia e relazione dello studente (Deci, Ryan, 2000; Eccles et al., 1993; Wigfield et al., 2006). Di seguito si trattano in rassegna gli aspetti accademici e sociali dell'ambiente scolastico e si illustrano come queste caratteristiche della scuola favoriscano o inibiscano il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali degli adolescenti, che a sua volta influisce sul loro impegno scolastico.

Supporto della struttura scolastica. Il bisogno di competenza è soddisfatto quando

la scuola è vissuta come strutturata in modo ottimale (Skinner, Belmont, 1993). Per struttura si fa riferimento al fatto che le esperienze scolastiche sono organizzate in modo tale che lo studente sappia cosa significhi e cosa serve per avere successo in quel contesto (Skinner, Belmont, 1993). Quando gli insegnanti sono chiari sulle loro aspettative, con risposte coerenti e adattano le strategie didattiche al livello dello studente, forniscono una struttura, che sostiene una maggiore partecipazione comportamentale ai compiti accademici e favoriscono un più forte senso di connessione con la scuola tra gli studenti (Connell, 1990; Urdan, Midgley, 2003). In effetti, Skinner e Belmont (1993) hanno riscontrato che gli studenti i cui insegnanti sono chiari nelle loro aspettative e forniscono risposte coerenti, sono più inclini a un comportamento corretto e a un impegno emotivo maggiore. Ci si può aspettare, quindi, che il supporto della struttura scolastica incoraggerà l'impegno comportamentale e migliorerà l'impegno emotivo.

Gli insegnanti possono sostenere l'*autonomia* consentendo agli studenti una certa libertà nelle attività di apprendimento e creando collegamenti tra le attività scolastiche, gli interessi e gli obiettivi personali dei singoli studenti (Skinner, Belmont, 1993; Skinner et al., 2008). Esaminiamo due aspetti dell'ambiente scolastico in relazione al sostegno dell'autonomia degli studenti: la possibilità di scelta e l'importanza dell'insegnamento per lo studente. La *possibilità di scelta* implica la percezione, da parte degli studenti, che i loro insegnanti offrano opportunità di partecipazione al processo decisionale relativo ai compiti accademici e alla gestione della scuola e che gli insegnanti permettano agli studenti di partecipare alle discussioni in classe. Queste caratteristiche percepite predicono un maggiore impegno comportamentale nei compiti scolastici e una maggiore identificazione con la scuola (Katz, Assor, 2006; Reeve, Bolt, Cai, 1999). Eccles et al. (1993) hanno sostenuto che la mancanza di opportunità decisionali per gli studenti, contribuisce a spiegare il calo di interesse e di valutazione della scuola durante il passaggio alla scuola media. La possibilità di scelta può promuovere l'impegno scolastico, offrendo agli studenti l'opportunità di esercitare le proprie capacità decisionali, di regolare il proprio comportamento e di sperimentare un senso di soddisfazione personale e di responsabilità nel momento in cui esercitano un'influenza sul loro ambiente di apprendimento (Assor et al., 2002). Il supporto dell'insegnante per le scelte e i suggerimenti degli studenti promuoverà l'impegno comportamentale ed emotivo.

Insegnare per la rilevanza. Gli studenti provano un senso di autonomia quando

svolgono un lavoro che, invece di soddisfare semplicemente i requisiti scolastici, si relaziona con i loro interessi e ha un significato personale (Roeser et al, 1998); cioè, quando gli studenti ritengono che un determinato lavoro offra l'opportunità di auto-esplorazione e quando le attività fornite sono significative, relative agli interessi e agli obiettivi personali (Finn, Voelkl, 1993), essi provano un senso di autonomia. Inoltre, i programmi di studio e l'istruzione forniscono un livello adeguato di sfida e un contesto in grado di incoraggiare diverse strategie cognitive (per esempio la formulazione di opinioni, comprensione e connessione) e promuovono l'impegno cognitivo (Helme, Clarke, 2001; Wigfield et al, 2006). L'insegnamento per la rilevanza, nella maggior parte dei casi, incoraggerà l'impegno emotivo e cognitivo dello studente.

Il supporto emotivo dell'insegnante è stato associato positivamente con diversi indicatori di impegno comportamentale, tra cui una maggiore partecipazione alle attività scolastiche (Battistich, Soloman, Watson, Schaps, 1997) e un minor numero di comportamenti indesiderati (Patrick, Ryan, Kaplan, 2007; Ryan, Patrick, 2001; Wang, Brinkworth, Eccles, 2013). Allo stesso modo, in un ambiente scolastico emotivamente favorevole e attento, gli studenti sono più disposti ad aprirsi, a esprimere le proprie idee in una discussione e dimostrano atteggiamenti più positivi nei confronti degli studi accademici, poiché possono esprimersi liberamente e contare sul sostegno degli insegnanti per una serie di problemi (Furrer, Skinner, 2003). Pertanto, gli studenti, nel sentirsi sostenuti emotivamente dagli insegnanti, andranno ad aumentare il loro impegno comportamentale, emotivo e cognitivo.

Anche *il sostegno emotivo dei pari* è importante per l'impegno scolastico, soprattutto durante l'adolescenza, quando i giovani hanno un grande bisogno di relazioni con i propri coetanei. Diversi studi hanno dimostrato che gli adolescenti che hanno interazioni positive con i coetanei, sono più impegnati sia dal punto di vista comportamentale che emotivo a scuola (Wentzel, 2003). Queste associazioni sono molto probabilmente dovute al fatto che si sentono sostenuti dai propri compagni, soddisfacendo il bisogno di relazione degli adolescenti e promuovendo lo sviluppo di un senso di soddisfazione nella scuola. Sebbene ci siano poche prove relative al fatto che il supporto emotivo dei pari sia correlato all'impegno cognitivo, si è propensi a credere che quando gli adolescenti sentono l'accettazione dei coetanei per i risultati scolastici, sviluppano sia la fiducia sia la competenza nel discutere i punti di vista e nel criticare i risultati; perciò,

è prevedibile che il supporto emotivo dei pari sia positivamente associato a impegno comportamentale, emotivo e cognitivo da parte degli studenti (Wang, Peck, 2013).

3.3 Studi in ambito di apprendimento e impegno scolastico

Si passano in rassegna alcuni studi sull'argomento: si andranno a considerare i risultati dello studio di Wang, Eccles (2013). La ricerca in oggetto è basata sull'impegno scolastico come costrutto multidimensionale che comprende l'impegno comportamentale, emotivo e cognitivo e va a indagare l'influenza di più caratteristiche scolastiche sui tre tipi di impegno. I risultati forniscono prove empiriche sulla malleabilità dell'impegno a scuola e dimostrano che le percezioni degli studenti rispetto ad esso, predicono il cambiamento dei modelli di impegno. Ad esempio, quando gli studenti percepiscono la propria scuola come struttura ottimale, riescono ad avere l'opportunità di compiere delle scelte, sperimentano che ciò che apprendono ha rilevanza personale e si sentono accettati e sostenuti nell'apprendimento sia dagli insegnanti sia dai compagni, è più probabile che siano maggiormente interessati e che apprezzino le attività di apprendimento a scuola. Infine, lo studio citato, estende la ricerca passata sull'applicazione e l'integrazione dell'autodeterminazione, della teoria dell'adattamento all'ambiente e della teoria delle aspettative dei valori per illustrare i processi attraverso i quali le diverse caratteristiche della scuola, soprattutto l'ambiente scolastico, influenzano l'impegno comportamentale, emotivo e cognitivo degli studenti. Come gli studiosi avevano pronosticato, le associazioni tra caratteristiche della scuola e impegno scolastico, sono correlati: citando un esempio, se si cerca di aumentare l'impegno comportamentale, la modifica della struttura scolastica o il miglioramento delle relazioni tra professori e studenti, sembra essere più efficace rispetto a promuovere compiti accademici più rilevanti. Chiaramente, non tutte le caratteristiche dell'ambiente scolastico hanno lo stesso impatto sui diversi tipi di impegno, quindi, è fondamentale tenere a mente tali distinzioni di associazioni quando si studia l'impegno a scuola. L'utilizzo di una prospettiva multidimensionale permette di comprendere meglio quali aspetti dell'ambiente scolastico possiedono più criticità e, quindi, è possibile individuare quali siano potenzialmente più efficaci nell'aumento dei tre tipi di impegno. Come si era proposto lo studio, gli studenti che riferiscono che i propri insegnanti forniscono aspettative chiare e risposte coerenti e contingenti, mostrano più probabilità di partecipare

ai compiti accademici in maniera efficace e di identificarsi positivamente nei confronti della propria scuola; ugualmente, un maggiore interesse e l'utilizzo di strategie di autoregolamentazione nell'apprendimento, sono più frequenti quando il programma di studio comprende argomenti significativi per gli alunni e che riflettono gli obiettivi e gli interessi degli stessi.

È possibile che le opportunità decisionali non sostengano efficacemente l'autonomia dello studente, nel caso in cui non venga individuata alcuna rilevanza per gli obiettivi o gli interessi personali. Per fare in modo che la scelta e la libertà d'azione degli studenti siano motivate, dovrebbero essere fornite loro opzioni per impegnarsi nel lavoro scolastico, cioè che si confacciano agli obiettivi e interessi degli alunni (Flowerday, Schraw, 2003; Katz, Assor, 2006). Una strategia vantaggiosa potrebbe essere, ad esempio, quella di illustrare esplicitamente la pertinenza dei compiti rispetto agli obiettivi e agli interessi personali degli studenti. È possibile anche che alcuni alunni non abbiano sviluppato le capacità accademiche necessarie per sfruttare efficacemente le opportunità che vengono loro offerte. È emerso che l'impegno comportamentale è elevato quando si tratta di studenti con alte prestazioni, ma è minore per quanto riguarda studenti con prestazioni inferiori. Si può dedurre, quindi, che un maggiore impegno comportamentale è più probabile che si verifichi quando l'ambiente scolastico risponde ai diversi livelli di abilità accademica con l'offerta di autonomia appropriata allo sviluppo dello stesso (Deci, Ryan, 1985; Patrick et al., 1993). Gli insegnanti che bilanciano il sostegno strutturale e l'autonomia degli studenti, nel tentativo di mantenere un ambiente coinvolgente, hanno maggiori probabilità di riscontrare una migliore motivazione all'apprendimento nei loro studenti. Affinché la scelta abbia effetti benefici, deve essere adattata alle capacità accademiche degli studenti (cfr. Deci, Ryan, 2000; Skinner, Belmont, 1993). È stato inoltre riscontrato che l'insegnamento risulta più efficace quando è diretto verso una zona di sviluppo prossimale dello studente, che è in gran parte determinata dalle loro competenze accademiche; inoltre, per quanto riguarda il sostegno delle relazioni, gli studenti dimostrano più probabilità di impegnarsi sul piano comportamentale ed emotivo, a scuola, quando gli insegnanti e i coetanei creano un ambiente attento, stimolante e socialmente sereno (Battistich et al., 1997; Wentzel, 2003). Se l'attenzione si concentra esclusivamente sull'attività accademica, l'insegnante corre il rischio di creare un ambiente sociale negativo, in cui gli studenti hanno meno probabilità di impegnarsi a livello

comportamentale ed emotivo e sono più propensi a non commettere errori. Di conseguenza, se l'attenzione viene posta solo sulla dimensione sociale della lezione, trascurando quella accademica, gli studenti sono meno inclini a impegnarsi dal punto di vista comportamentale e cognitivo nell'apprendimento. Un numero crescente di studi ha dimostrato che le percezioni degli studenti sulle esperienze scolastiche sono componenti critiche per comprendere i risultati del loro sviluppo (ad esempio, Wang, Holcombe, 2010). Tuttavia, affidarsi alle auto-segnalazioni degli studenti per valutare la percezione del contesto scolastico solleva un importante problema di validità: ovvero, gli studenti potrebbero rispondere alle domande sul loro comportamento o su quello dell'insegnante in modi che essi percepiscono come socialmente desiderabili. La futura inclusione di più fonti di informazione (insegnanti, dirigenti, genitori) e di più metodologie (interviste, osservazioni, sondaggi), fornirà un metodo più robusto e valido per identificare gli effetti della scuola legati all'impegno. Lo studio, infine, suggerisce che gli insegnanti hanno un ruolo critico nel creare un ambiente scolastico positivo e propositivo, che a sua volta può aiutare a ottimizzare la percezione degli studenti nei confronti dell'ambiente stesso. Gli insegnanti, quindi, possono promuovere la motivazione e l'impegno nell'apprendimento degli studenti creando un ambiente scolastico di supporto, che fornisca agli studenti l'opportunità di sentirsi competenti, autonomi ed emotivamente supportati (Alfi, Assor, Katz, 2004; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, Barch, 2004). Tali ambienti scolastici permettono a tutti gli studenti di riuscire a svolgere i compiti accademici e sociali richiesti e di comprendere il ruolo che il lavoro scolastico deve svolgere nella realizzazione dei loro obiettivi personali. La ricerca, dunque, sostiene l'idea che l'attenzione alla qualità degli ambienti scolastici è importante per sviluppare una percezione positiva degli studenti.

Un'altra interessante ricerca condotta in Cina (Yan Keung Hui, Bo Mai, Sheng Qian, Lam For Kwok, 2018) ha approfondito la rapida adozione dell'"e-schoolbag" ("zainetto digitale") nell'istruzione di base in Cina. Si è notato che l'impatto sul rendimento varia a seconda delle diverse modalità di adozione dell'e-schoolbag. La ricerca ha condotto uno studio longitudinale di due anni per esaminare la relazione tra i comportamenti di apprendimento e il rendimento scolastico in una scuola primaria che ha adottato l'e-schoolbag. I risultati hanno dimostrato che gli atteggiamenti di apprendimento sono positivamente correlati al rendimento scolastico con una corretta progettazione delle attività di apprendimento; è deducibile che gli interventi degli

insegnanti attraverso la riprogettazione delle attività di apprendimento possono coltivare atteggiamenti di apprendimento migliori e, quindi, aumentare il rendimento accademico degli studenti (Hui, Mai, Qian, Kwok, 2018). L'analisi dell'apprendimento è il processo di raccolta dei dati prodotti dagli studenti durante le loro attività di apprendimento. Una delle principali fonti di dati di tale analisi è l'impronta digitale dei sistemi di gestione dell'apprendimento o "sistemi di e-schoolbag", utilizzati nella maggior parte delle scuole in Cina. I dati di utilizzo hanno il potenziale per fornire informazioni utili sulle attività di apprendimento degli studenti e supportare vari tipi di modelli predittivi delle loro prestazioni. L'identificazione dei bisogni degli studenti e l'introduzione di interventi appropriati da parte degli insegnanti nella successiva progettazione didattica sono i due fattori più impegnativi per la learning analytics in un contesto educativo (Santos, Boticario, 2010), mentre l'apprendimento attivo e l'apprendimento impegnato possono coinvolgere maggiormente gli studenti nel loro processo di apprendimento (Leadbeater, Wong, 2010). L'e-schoolbag è una piattaforma sempre più diffusa nella Cina continentale per facilitare la progettazione di attività didattiche da parte degli insegnanti. L'ambiente di apprendimento misto, previsto nello studio in oggetto, prevede l'utilizzo della piattaforma combinata con una modalità in classe capovolta: gli insegnanti forniscono agli studenti materiali didattici su un argomento selezionato da studiare prima della lezione, con l'intento di stimolare l'interesse degli studenti; inoltre, si incoraggiano gli studenti a esplorare le informazioni fornite e a partecipare alle discussioni attraverso un forum online prima della lezione. Così facendo, gli insegnanti possono concentrarsi sugli errori comuni degli studenti e sui punti critici dell'argomento durante la lezione; il dibattito insegnante-studenti è incoraggiato anche dopo la lezione. Sebbene l'e-schoolbag possa consentire l'apprendimento in maniera attiva e coinvolgente, è solo uno strumento e non può garantire il rendimento degli studenti (Hui et al., 2018). Elementi chiave all'interno di tale processo sono indubbiamente gli interventi degli insegnanti (Van Leeuwen, 2015) e la progettazione dell'attività di apprendimento, in quanto, quest'ultimo, gioca un ruolo importante nell'analisi dell'apprendimento (Lockyer, Heathcote, Dawson, 2013). L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare che gli atteggiamenti di apprendimento, in particolare l'apprendimento attivo e l'impegno, possano essere misurati indirettamente dal sistema di e-schoolbag ed essere utilizzati per predire il rendimento dello studio della lingua cinese in una scuola primaria. L'indagine è stata

condotta su una classe in due anni consecutivi di una scuola primaria. L'insegnante ha adattato il progetto dell'attività didattica sulla base dei risultati analitici del primo anno. I risultati hanno dimostrato che gli atteggiamenti di approfondimento attivo e impegnato degli studenti, misurati dai comportamenti di apprendimento raccolti dalla piattaforma e-schoolbag, sono positivamente associati al loro rendimento accademico. Lo studio del secondo anno ha ulteriormente confermato questa relazione e l'importanza del ruolo della progettazione delle attività didattiche nell'ambiente di apprendimento misto (Hui et al., 2018). Durante la discussione della ricerca in oggetto, è riportata una review della letteratura di interesse: viene citato, ad esempio, lo studio di Ni et al. (2015), nel quale si spiega che l'istruzione è cambiata dall'avvento delle tecnologie digitali, nello specifico, lezioni da remoto, aule combinate, materiali didattici digitali, e-schoolbag e tablet consentono l'apprendimento ovunque e in qualsiasi momento. Si riscontra, inoltre, che la Cina è uno dei Paesi con un alto tasso di crescita nell'adozione del mobile learning (Hui et al., 2018). Dopo lo sviluppo dell'infrastruttura di rete, l'adozione di attrezzature e l'adozione dell'e-schoolbag nell'istruzione di base, l'analisi dell'apprendimento diventerà sempre più importante. Tuttavia, l'adozione dell'e-schoolbag comporta alcune questioni, inclusi possibili problemi di comunicazione tra insegnanti e genitori, su come la piattaforma possa influire sul rendimento degli studenti (Zhu et al., 2014) e i risultati contrastanti di diversi casi di studio sulla possibilità di migliorare il rendimento degli studenti dall'e-schoolbag (Li, 2021).

Wang e Holcombe (2010) hanno condotto una ricerca longitudinale a breve termine esaminando le relazioni tra la percezione dell'ambiente scolastico, l'impegno scolastico e i risultati degli studenti delle scuole medie. I risultati ottenuti hanno supportato la concettualizzazione teorica della correlazione tra le tre diverse tipologie di impegno scolastico: la partecipazione scolastica, il senso di identificazione con la scuola e l'uso di strategie di autoregolazione; inoltre, i risultati hanno indicato che le percezioni degli studenti dell'ambiente scolastico in seconda media contribuiscono in modo diverso ai tre tipi di impegno, quando approdano alla terza media. Infine, è stato riscontrato che le percezioni dell'ambiente da parte degli studenti influenzano i loro risultati direttamente e indirettamente attraverso i tre tipi di impegno: in particolare, la percezione delle caratteristiche della scuola in seconda media ha influenzato la partecipazione scolastica, l'identificazione con la scuola e l'uso di strategie di autoregolazione in terza media, e ne

hanno influenzato i risultati. Gli studenti impegnati hanno più successo a scuola secondo molti parametri. Gli studenti che frequentano regolarmente la scuola, che si concentrano sull'apprendimento, che rispettano le regole della scuola ed evitano comportamenti di disturbo, in genere ottengono risultati migliori (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996; Caraway, Tucker, Reinke, Hall, 2003; Finn, Rock, 1997). Al contrario, gli studenti che si disimpegnano dalla scuola e dall'apprendimento hanno maggiori probabilità di ottenere risultati mediocri e di mettere in atto comportamenti problematici come l'abbandono scolastico (Finn, Rock, 1997). Purtroppo, però, molti educatori considerano il disimpegno scolastico come uno dei problemi più immediati e persistenti degli studenti (Finn e Rock, 1997; Finn e Voelkl, 1993). In particolare, essi notano che il problema del disimpegno è particolarmente acuto durante gli anni della scuola media e superiore (Wigfield ed Eccles, 1993). La maggior parte degli studi più recenti ha definito l'impegno come un costrutto multidimensionale composto da tre componenti: comportamenti, emozioni e cognizioni (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004; Jimerson, Campos e Greif, 2003). L'impegno comportamentale si riferisce alle azioni e alle pratiche che gli studenti rivolgono alla scuola e all'apprendimento; comprende il comportamento positivo (ad esempio, frequentare le lezioni e completare i compiti), il coinvolgimento nell'apprendimento e nei compiti accademici (ad esempio, impegno e concentrazione) e la partecipazione ad attività extracurricolari (Finn, Voelkl, 1993; Finn, Pannozzo e Voelkl, 1995). L'impegno emotivo rappresenta le reazioni affettive e il senso di identificazione dello studente con la scuola (Skinner, Belmont, 1993). L'impegno cognitivo si riferisce all'approccio autoregolato e strategico dello studente all'apprendimento (Fredricks et al., 2004). Queste tre componenti sono dinamicamente interrelate negli individui e non sono processi isolati. Gli studi empirici, tuttavia, di solito esaminano queste dimensioni separatamente o misurano l'impegno su una singola scala unidimensionale (Lee, Smith, 1995; Marks, 2000). Definire ed esaminare le dimensioni del coinvolgimento separatamente può non tenere conto delle interrelazioni tra queste componenti; la pratica di misurare l'impegno su un'unica scala preclude l'esame delle differenze tra i vari tipi di impegno. Pertanto, questo concettualizza l'impegno come un costrutto multidimensionale per comprendere meglio le implicazioni alla causa e le conseguenze dei tre tipi di impegno simultaneamente e in modo dinamico. Un numero crescente di ricerche suggerisce anche che il clima sociale, didattico e organizzativo delle

scuole influisce sia sull'impegno degli studenti sia sui loro risultati accademici (Eccles, Wigfield, Scheifele, 1998); (Patrick, Ryan, Kaplan, 2007; Ryan, Patrick, 2001). Tuttavia, non è chiaro come i vari aspetti dell'ambiente scolastico influenzino le tre tipologie di impegno (partecipazione alla scuola, identificazione nella scuola e uso di strategie di strategia di autoregolamentazione) contemporaneamente, né quali meccanismi all'interno dell'ambiente scolastico influenzino i risultati accademici degli studenti. Mentre la maggior parte delle ricerche esamina l'impegno come un risultato, si sa poco sulla relazione tra ambiente scolastico e impegno e se essa porti ad altri risultati di interesse, come i risultati accademici. Alcuni studi hanno esaminato il ruolo di mediazione di un singolo componente dell'impegno tra contesto scolastico e risultati (Wigfield et al., 2006); tuttavia, la letteratura raramente testa gli effetti di mediazione dei tre tipi di impegno contemporaneamente.

Nello studio in oggetto (Wang, Holcombe, 2010), si indagano quali siano le caratteristiche dell'ambiente scolastico, dalla prospettiva dello studente, che supportano o minano l'impegno scolastico e i risultati accademici durante gli anni della scuola media. Oltre ad utilizzare un campione ampio e diversificato, questa ricerca esamina anche se l'impegno scolastico media le associazioni tra la percezione dell'ambiente scolastico e i risultati scolastici degli studenti. Dai risultati ottenuti sono state formulate delle implicazioni pratiche che spiegano come lo studio dell'impegno, in quanto costruito multidimensionale e in quanto interazione tra l'individuo e l'ambiente scolastico, aiuta gli insegnanti a comprendere meglio la complessità delle esperienze degli studenti a scuola; consente di creare pratiche e ambienti ricchi di sfumature che migliorino l'impegno scolastico: ad esempio, gli insegnanti possono sostenere il bisogno di competenza degli studenti e migliorare la loro partecipazione e identificazione scolastica creando ambienti di apprendimento che enfatizzano la padronanza individuale e l'auto-miglioramento, piuttosto che enfatizzare solo la misura degli studenti rispetto a parametri esterni. Possono essere consapevoli del fatto che una forte enfasi sulla competizione, sul confronto e sulla ricerca di voti o punteggi elevati può erodere la partecipazione e il senso di legame emotivo degli studenti con la scuola. Purtroppo, tali enfasi sono in aumento in molte scuole a causa delle pressioni sulla responsabilità (Valli, Chambliss, 2007). La ricerca in futuro dovrà esaminare esplicitamente se l'aumento della responsabilità per i risultati scolastici abbia effetti diversi sui risultati stessi, sull'impegno scolastico e sul valore

attribuito alla scuola da parte di alunni di diversi gruppi, tra cui ragazze e ragazzi e studenti di diverse etnie e livelli di privilegio diversi (Wang, Holcombe, 2010).

Capitolo 4

La ricerca

4.1 Obiettivi dello studio

Lo studio nasce dall'osservazione fornita dalla pratica clinica, che offre una lente d'ingrandimento sulle difficoltà di vita che le persone affrontano. I professionisti che collaborano con il Centro Paradoxa hanno un contatto continuo con genitori e figli, talvolta per problematiche relazionali/educative, altre volte per vissuti di disagio individuale, altre ancora per percorsi di supporto allo studio e di potenziamento cognitivo. Frequentemente le difficoltà evidenziate dai ragazzi sono originate o comunque in qualche modo connesse, al percorso scolastico con manifestazioni di: ansia, scarsa autonomia, bassa autostima, esclusione, difficoltà di relazione, vissuti emotivi negativi e incapacità di gestirli. Dal punto di vista del rendimento scolastico, emerge una difficoltà a comprendere e a interrelare, una difficoltà a gestire la frustrazione, poca propensione al ragionamento logico-matematico, metodo di studio poco efficace o assente e limitata capacità espositiva. Il quadro complessivo restituisce una fascia di studenti piuttosto lontana da quello che viene definito come *benessere biopsicosociale*, considerando anche i disturbi fisiologici riportati da genitori e figli. Si osserva una criticità relativa sia alla percezione della qualità di vita degli studenti durante il periodo dell'adolescenza sia rispetto ai giovani adulti che diventeranno: hanno gli strumenti adatti per costruire il loro futuro? L'obiettivo è quello di svolgere un'indagine conoscitiva sul vissuto scolastico degli studenti della scuola secondaria di primo grado, nonostante la consapevolezza legata al fatto di aver considerato un gruppo ristretto rispetto alla popolazione scolastica in generale.

4.2 Domande di ricerca

Questa ricerca si propone di fornire una panoramica sulla percezione del benessere scolastico sperimentato da studenti e studentesse frequentanti la scuola secondaria di primo grado. In particolare, verranno analizzate due delle quattro macroaree del questionario sul benessere scolastico costruito *ad hoc* e presentato nel sottoparagrafo "4.3.3 Strumenti". Le due aree indagate sono: la *motivazione* e il *metodo di studio*. Le ipotesi di ricerca metteranno in relazione *item* diversi tra loro. Per quanto concerne l'area

della *motivazione*, le domande saranno le seguenti:

- esistono differenze di genere rispetto:
 - alla motivazione allo studio e allo svolgimento compiti?
 - al grado in cui le caratteristiche degli insegnanti influiscono sulla motivazione degli studenti?
- Esiste un legame significativo tra la classe frequentata (prima, seconda, terza media) e:
 - la motivazione allo studio e allo svolgimento dei compiti?
 - il grado in cui le caratteristiche degli insegnanti influiscono sulla motivazione degli studenti?
- Esiste un legame significativo tra la media scolastica e:
 - la motivazione allo studio e allo svolgimento dei compiti?
 - il grado in cui le caratteristiche degli insegnanti influiscono sulla motivazione degli studenti?

Rispetto all'area del *metodo di studio* le domande saranno:

- esistono differenze di genere rispetto:
 - alla richiesta di aiuto e supporto allo studio a figure di riferimento quali genitori, fratelli o tutor?
 - alla modalità di studio degli studenti, basata sulla lettura e sulla ripetizione?
 - alla modalità di studio degli studenti, basata sull'utilizzo di riassunti/schemi?
- Esiste un legame significativo tra la classe frequentata (prima, seconda, terza media) e:
 - la richiesta di aiuto e supporto allo studio a figure di riferimento quali genitori, fratelli o tutor?
 - la modalità di studio degli studenti, basata sulla lettura e sulla ripetizione?
 - la modalità di studio degli studenti, basata sull'utilizzo di riassunti/schemi?
- Esiste un legame significativo tra la media scolastica e:

- la richiesta di aiuto e supporto allo studio a figure di riferimento quali genitori, fratelli o tutor?
- la modalità di studio degli studenti, basata sulla lettura e sulla ripetizione?
- la modalità di studio degli studenti, basata sull'utilizzo di riassunti/schemi?

4.3 Metodo

4.3.1 Partecipanti

A questo studio hanno partecipato 205 studenti e studentesse frequentanti la scuola secondaria di primo grado, di cui 82 maschi (40%), 122 femmine (59.5%) e 1 non binario (0.5%), con età compresa tra i 12 e i 14 anni ($M = 13$, $DS = 1$). Nello specifico, 80 studenti frequentanti la prima media (39%), 79 studenti frequentanti la seconda media (38%) e 46 studenti frequentanti la terza media (23%). I partecipanti sono stati reclutati in alcune scuole secondarie di primo grado del Nord d'Italia.

Tabella 1. Caratteristiche descrittive dei partecipanti, suddivisi per genere, classe e media scolastica.

<i>Studenti (N=205)</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
Genere		
Maschi	82	40
Femmine	122	59.5
Binario	1	0.5
Classe		
Prima	80	39
Seconda	79	38
Terza	46	23
Media scolastica		
Bassa	19	9.3
Media	109	53.2
Alta	77	37.5

4.3.2 Procedura

La ricerca è stata condotta dal “Centro Paradoxa” di Treviso, uno studio associato di psicologi e psicoterapeuti, in collaborazione con il Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell’Università degli Studi di Padova, con la professoressa Sabrina Bonichini, docente Associato presso il Dipartimento di Psicologia di Padova, con SNADIR (Sindacato Nazionale Autonomo Degli Insegnanti di Religione) e con ADR (Associazione Docenti Religione).

Centro Paradoxa ha costruito un questionario *ad hoc* per indagare il benessere scolastico attraverso quattro macroaree; le emozioni degli studenti, il metodo di studio, la motivazione scolastica e la consapevolezza di sé negli studenti e nelle studentesse con età compresa tra i 12 e i 14 anni, compilabile attraverso la piattaforma di Google Moduli. Centro Paradoxa, SNADIR e ADR hanno contattato i Dirigenti Scolastici delle scuole secondarie di primo grado di tutta Italia per proporre il progetto in questione. In seguito alla loro adesione, hanno inviato tramite mail a ogni studente il Consenso Informato per la partecipazione allo studio e per il trattamento dei dati. Una volta raccolti i Consensi Informati, agli studenti aderenti è stato inviato il link per compilare il questionario online, della durata di circa 15 minuti. Infine, tutti i Consensi Informati sono stati inviati in formato cartaceo al Centro Paradoxa.

Il progetto, avviato nel 2022, è ancora in fase di implementazione e per questo motivo la tesi in questione considera un campione più ristretto, composto dagli studenti che fino ad ora vi hanno aderito.

4.3.3 Strumenti

È stato strutturato un questionario online per studenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Nella prima parte, lo strumento prevede una raccolta di informazioni di tipo anagrafico (età, genere) e informazioni sul percorso scolastico (classe frequentata, media aritmetica dei voti). Successivamente, il questionario si pone come obiettivo quello di indagare le quattro aree diverse che influenzano la percezione del benessere di ogni singolo studente:

- **Scuola e motivazione:** gli item raccolgono informazioni sull’influenza che hanno alcuni fattori (ad esempio il giudizio, le punizioni, le ricompense, il raggiungimento di un buon voto...) sulla motivazione allo studio e allo

svolgimento dei compiti a casa e, inoltre, sul grado in cui le caratteristiche degli insegnanti (ad esempio la capacità di spiegare, la disponibilità ad ascoltare...) potrebbero influire sulla motivazione degli studenti.

- **Scuola ed emozioni:** gli item raccolgono informazioni sui vissuti emotivi degli studenti rispetto a come si sentono quando devono affrontare la giornata scolastica, le interrogazioni e i compiti in classe, oltre che sulle emozioni che sperimentano in famiglia nei momenti di condivisione di quello che succede a scuola.
- **Scuola e metodo:** gli item raccolgono informazioni rispetto al metodo di studio degli studenti e rispetto ad eventuali aiuti da parte di alcune figure di riferimento (genitori, fratelli o tutor), per lo studio e lo svolgimento dei compiti.
- **Scuola e consapevolezza:** gli item raccolgono informazioni sulla consapevolezza che gli studenti dimostrano rispetto alla propria autoefficacia, al proprio metodo di studio, al raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati e alla propensione al cambiamento e al miglioramento di sé stessi.

A ogni item è possibile rispondere secondo una scala Likert a 5 punti, che va da 1-per niente, 2-poco, 3-abbastanza, 4-molto, 5-moltissimo, oppure da 1-mai, 2-raramente, 3-a volte, 4-spesso, 5-sempre. La compilazione del questionario online è stata svolta mediante la piattaforma Google Moduli.

Questa tesi si concentra sull'indagine di due delle quattro macroaree sopra descritte, ovvero: *motivazione scolastica* e *metodo di studio*. Dal momento che lo strumento ha utilizzato molti item, è stato deciso di effettuare il test di KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e di Bartlett, per valutare gli item risultati più significativi ai fini della ricerca, quindi, di tutti gli item presenti nel questionario, sono stati considerati quelli con un maggior grado di risposta. Questo ha permesso di suddividere la macroarea della *motivazione* in due fattori: quanto le caratteristiche degli insegnanti influiscono sulla motivazione degli studenti (denominata *fattore insegnanti*), di cui si considerano 9 item su 10 e la motivazione degli studenti legata allo studio (*fattore studio*) di cui si considerano 8 item su 9. In egual modo, è stato possibile suddividere il *metodo* in tre fattori: la richiesta di aiuto e supporto nello studio da parte degli studenti ad altre figure di riferimento (*fattore aiuto*), di cui si considerano 12 item su 19, la modalità di studio basata sulla lettura e la ripetizione (*fattore leggo-ripeto*) di cui si considerano tutti e 4 gli

item e, infine, la modalità di studio basata sull'utilizzo di schemi o riassunti (*fattore schemi*) di cui si considerano tutti e 3 gli item.

Inoltre, l'attendibilità è stata testata attraverso il calcolo del coefficiente Alpha di Cronbach. In questo lavoro, l'Alfa di Cronbach è risultato, per quanto riguarda le caratteristiche degli insegnanti che influiscono sulla motivazione degli studenti (*fattore insegnanti*), di .70 e per la motivazione allo studio (*fattore studio*), di .74. Rispetto all'area del metodo, invece, l'Alfa di Cronbach è risultato, per la richiesta di aiuto e supporto allo studio da parte degli studenti ad altre figure di riferimento (*fattore aiuto*), di .72, per la modalità di studio basata sulla lettura e la ripetizione (*fattore leggo-ripeto*), di .76 e, infine, per la modalità di studio basata sull'utilizzo di schemi o riassunti (*fattore schemi*), di .66.

4.4 Risultati

4.4.1 Confronto di genere

Nella *Tabella 2*, sono riportate le statistiche descrittive delle variabili indagate nei maschi e nelle femmine. Come si può osservare non è stato preso in considerazione il soggetto definito non binario, in quanto si tratta di un unico soggetto.

Tabella 2. Media, deviazione standard e range dei punteggi delle variabili prese in considerazione nei maschi e nelle femmine.

	<i>Maschi (N=82)</i>			<i>Femmine (N=122)</i>		
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>range</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>range</i>
Motivazione						
Insegnanti	3.95	0.52	1 - 5	3.98	0.52	1 - 5
Studio	3.16	0.66	1 - 5	3.18	0.73	1 - 5
Metodo						
Aiuto e supporto	1.83	0.47	1 - 5	1.78	0.44	1 - 5
Leggo-ripeto	3.39	0.92	1 - 5	2.77	1.11	1 - 5
Schemi	2.54	0.89	1 - 5	3.42	0.95	1 - 5

La prima parte di questa ricerca ha come obiettivo la valutazione della possibile differenza relativa alla motivazione scolastica, nei maschi e nelle femmine. È stata effettuata inizialmente un'analisi a livello multivariato e non è stato rilevato alcun effetto

significativo del genere, Lambda di Wilks = .99, $F(2,201) = 0.05$, $p = .95$, $\eta_p^2 = .001$. Per quanto concerne la macroarea della motivazione è possibile osservare che non è emerso alcun effetto significativo. A livello univariato non è emerso un effetto significativo né per il *fattore insegnanti*, $F(1,202) = 0.08$, $p = .78$, $\eta_p^2 = .001$, né per il *fattore studio*, $F(1,202) = 0.04$, $p = .85$, $\eta_p^2 = .001$.

Tabella 2.1. Effetto del genere sulla motivazione.

Motivazione/Genere	df	F	p-value	η^2
Insegnante	1, 202	0.08	.78	.001
Studio	1, 202	0.04	.85	.001

È stato analizzato il possibile effetto del genere sul metodo di studio degli studenti. Anche in questo caso è stato effettuato un test a livello multivariato ed è stato rilevato un effetto significativo del genere rispetto al metodo di studio in generale, Lambda di Wilks = .76, $F(3,200) = 20.47$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .23$. Successivamente, è stata effettuata un'analisi della varianza mostrando a livello univariato un effetto relativo al *fattore leggo-ripeto*, $F(1,202) = 17.56$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .08$ e al *fattore schemi*, $F(1,202) = 43.31$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .17$. Nello specifico i maschi tendono a studiare maggiormente basandosi sul leggere e ripetere, mentre le femmine tendono ad organizzare il proprio studio in base alla realizzazione di schemi.

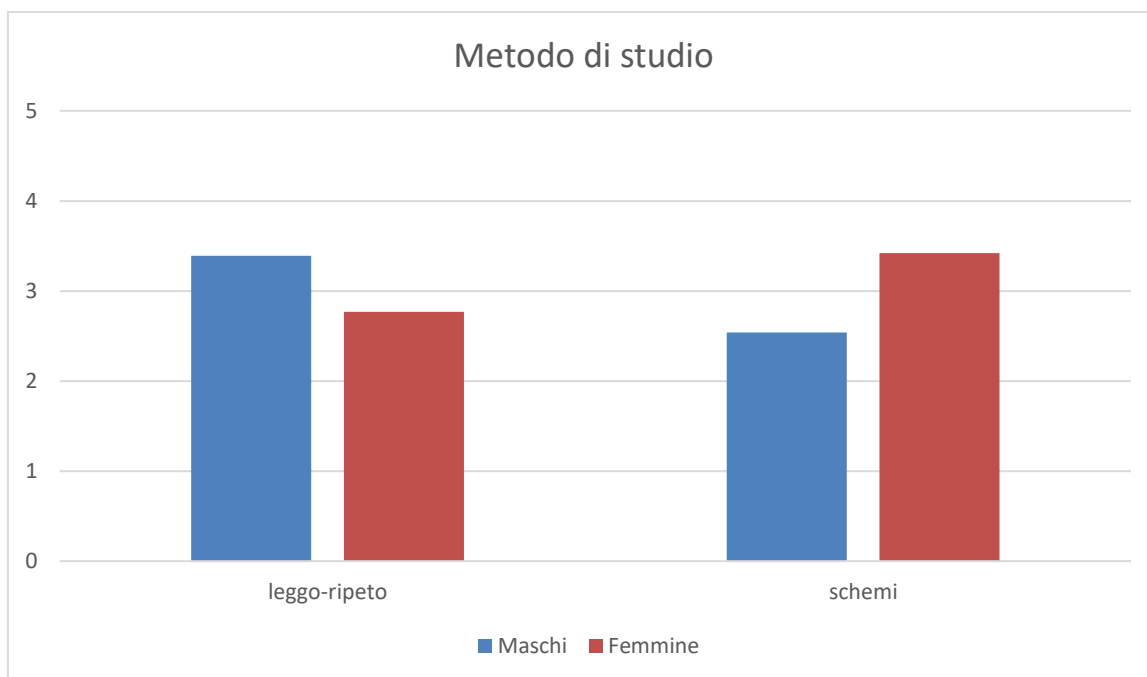


Figura 1. Grafico che rappresenta i metodi di studio *leggo-ripeto* e *schemi*, utilizzati dai maschi e dalle femmine.

Non è emersa, invece, alcuna significatività relativamente al *fattore aiuto*, $F(1,202)=0.68$, $p = .41$, $\eta_p^2 = .001$.

Tabella 2.2 Effetto del genere sul metodo di studio.

Metodo/Genere	df	F	p-value	η^2
Aiuto	1, 202	0.68	.41	.001
Leggo-ripeto	1, 202	17.56	.001***	.08
Schemi	1, 202	43.31	.001***	.17

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

4.4.2 Confronto tra classi frequentate

Nella *Tabella 3*, si possono osservare le statistiche descrittive delle variabili indagate nelle tre classi (prima, seconda e terza media) frequentate dagli studenti.

Tabella 3. Media, deviazione standard e range dei punteggi delle variabili prese in considerazione nelle tre classi frequentate dagli studenti.

	<i>Prima media (N=80)</i>			<i>Seconda media (N=79)</i>			<i>Terza media (N=46)</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>
Motivazione									
Insegnanti	4.01	0.56	1 – 5	3.99	0.50	1 – 5	3.86	0.46	1 – 5
Studio	3.28	0.70	1 – 5	3.09	0.73	1 – 5	3.08	0.66	1 – 5
Metodo									
Aiuto e supporto	1.76	0.44	1 – 5	1.82	0.49	1 – 5	1.81	0.38	1 – 5
Leggo-ripeto	2.99	1.11	1 – 5	2.96	1.12	1 – 5	3.17	0.95	1 – 5
Schemi	3.11	1.02	1 – 5	3.09	1.08	1 – 5	2.98	0.92	1 – 5

La seconda domanda si poneva l'obiettivo di analizzare la possibile differenza nelle tre classi considerate, relativamente alla motivazione scolastica. È stato effettuato un test multivariato ma non è emerso alcun effetto significativo, Lambda di Wilks = .97, $F(4,402) = 1.32$, $p = .22$, $\eta_p^2 = .01$. Nello specifico è stata effettuata un'analisi della varianza che ha confermato l'assenza di un effetto significativo sia per quanto riguarda il *fattore insegnati*, $F(2,202) = 1.28$, $p = .28$, $\eta_p^2 = .01$, sia per il *fattore studio*, $F(2, 202) = 1.71$, $p = .18$, $\eta_p^2 = .02$.

Tabella 3.1. Effetto della classe sulla motivazione.

Motivazione/Classe	df	F	p-value	η^2
Insegnante	2, 202	1.28	.28	.01
Studio	2, 202	1.71	.18	.02

Successivamente, è stato confrontato tramite test multivariato il metodo di studio nelle diverse classi, tuttavia, nemmeno in questo caso è emersa significatività, Lambda di Wilks = .99, $F(6,400) = 0.41$, $p = .87$, $\eta_p^2 = .01$. Nello specifico è stata effettuata un'analisi della varianza a livello univariato che ha confermato l'assenza di significatività per il *fattore aiuto*, $F(2,202) = 0.44$, $p = .65$, $\eta_p^2 = .001$, per il *fattore leggo-ripeto*, $F(2,202) = 0.63$, $p = .53$, $\eta_p^2 = .001$ e per il *fattore schemi*, $F(2,202) = 0.24$, $p = .79$, $\eta_p^2 = .001$.

Tabella 3.2. Effetto della classe sul metodo di studio.

Metodo/Classe	df	F	p-value	η^2
Aiuto	2, 202	0.44	.65	.001
Leggo-ripeto	2, 202	0.63	.53	.001
Schemi	2, 202	0.24	.79	.001

4.4.3 Confronto tra diversi andamenti scolastici

Nella *Tabella 4*, si possono osservare le statistiche descrittive delle variabili indagate nei tre gruppi che rappresentano i diversi andamenti scolastici degli studenti; nello specifico, attraverso il questionario iniziale è stato chiesto agli studenti di fornire informazioni circa la propria media scolastica (voti). Ciò ha permesso di suddividere i partecipanti in tre

gruppi, in base al loro andamento scolastico: studenti con media 5,5-6,5 (*media scolastica bassa*); studenti con media 7-8 (*media scolastica media*); studenti con media 8,5-10 (*media scolastica alta*).

Tabella 4. Media, deviazione standard e range dei punteggi delle variabili prese in considerazione rispetto ai tre tipi di andamenti scolastici degli studenti.

	<i>Media scolastica bassa (N=19)</i>			<i>Media scolastica media (N=109)</i>			<i>Media scolastica alta (N=77)</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>range</i>
Motivazione									
Insegnanti	3.78	0.51	1 – 5	3.40	0.60	1 – 5	3.99	0.46	1 – 5
Studio	3.08	0.73	1 – 5	3.31	0.71	1 – 5	2.97	0.65	1 – 5
Metodo									
Aiuto e supporto	2.33	0.37	1 – 5	1.92	0.41	1 – 5	1.50	0.31	1 – 5
Leggo-ripeto	3.47	1.13	1 – 5	3.06	1.02	1 – 5	2.86	1.13	1 – 5
Schemi	2.89	1.22	1 – 5	3.01	1.01	1 – 5	3.21	0.98	1 – 5

L'ultima domanda di ricerca aveva lo scopo di valutare possibili differenze tra gruppi di studenti con medie scolastiche diverse, relative alla motivazione scolastica e al metodo di studio da loro utilizzato.

Per quanto riguarda la motivazione, a livello multivariato è stato rilevato un effetto significativo relativo alla media scolastica, Lambda di Wilks = .93, $F(4, 402) = 3.55$, $p = .007$, $\eta_p^2 = .03$. Successivamente, a livello univariato è stata effettuata un'analisi della varianza che ha evidenziato un effetto significativo relativo al *fattore studio* della motivazione, $F(2,202) = 5.83$, $p = .003$, $\eta_p^2 = .05$. Nello specifico è emersa una differenza significativa tra gli studenti con media scolastica 7-8 e quelli con media scolastica 8,5-10, $p = .003$.

Osservando la *Figura 2*, è possibile affermare che gli studenti con media 7-8 mostrano una maggiore motivazione allo studio e allo svolgimento dei compiti rispetto agli studenti con media 8,5-10.

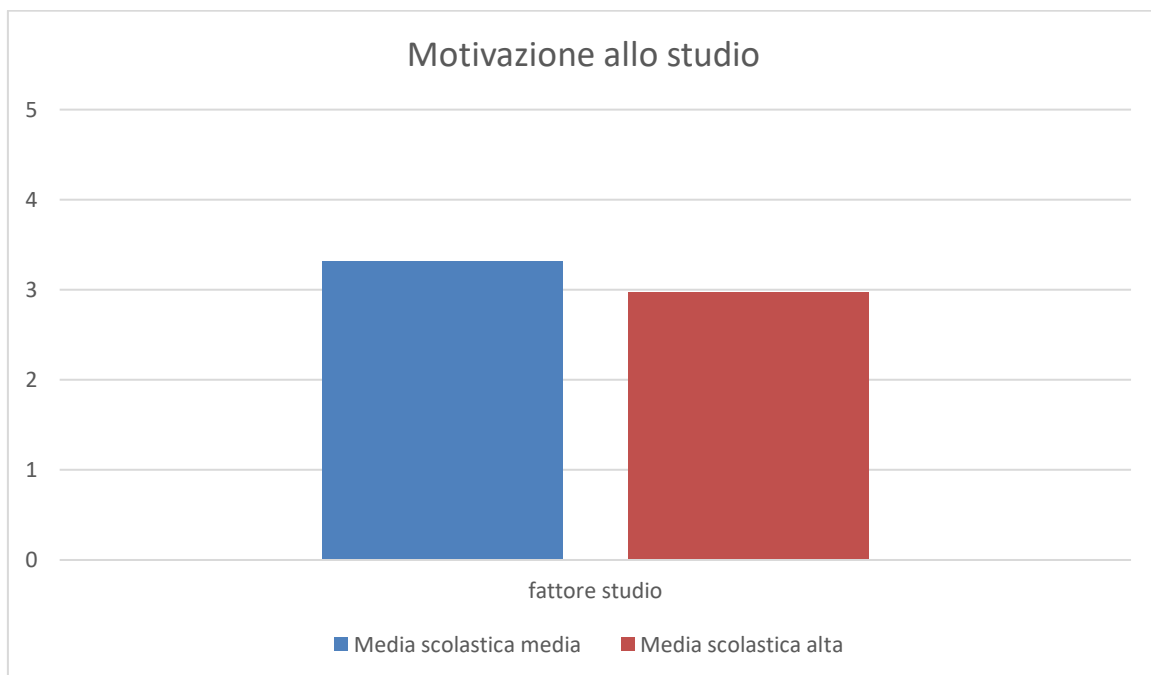


Figura 2. Grafico che rappresenta la motivazione allo studio e allo svolgimento dei compiti nel gruppo di studenti con media 7-8 e nel gruppo con media 8,5-10.

Non sono emersi risultati significativi per quanto concerne il *fattore insegnante* della motivazione, $F(2,202) = 1.41, p = .25, \eta_p^2 = .01$.

Tabella 4.1 Effetto della media scolastica sulla motivazione.

Motivazione/Media	df	F	p-value	η^2
Insegnante	2, 202	1.41	.25	.01
Studio	2, 202	5.83	.003**	.05

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

La seconda parte del quesito ha come obiettivo quello di verificare se ci sono differenze nel metodo di studio tra studenti con andamenti scolastici diversi. Dall'analisi multivariata è emerso un effetto significativo relativo alla media scolastica, Lambda di Wilks = .64, $F(6,400) = 16.39, p = .001, \eta_p^2 = .19$. A livello univariato, effettuato tramite la ANOVA, tale effetto riguardava il *fattore aiuto*, $F(2,202) = 49.07, p = .001, \eta_p^2 = .33$. Nello specifico, è stato condotto un confronto multiplo che ha evidenziato differenze significative in tutti e tre i gruppi presi in considerazione.

Come è possibile osservare nella *Figura 3*, gli studenti con una media scolastica più alta richiedono meno aiuto e supporto rispetto agli altri due gruppi. In particolare, chi ha una media 8,5-10 richiede meno aiuto e supporto rispetto a chi ha una media 7-8 e questi, a loro volta, chiedono meno aiuto e supporto di chi ha media 5,5-6,5.

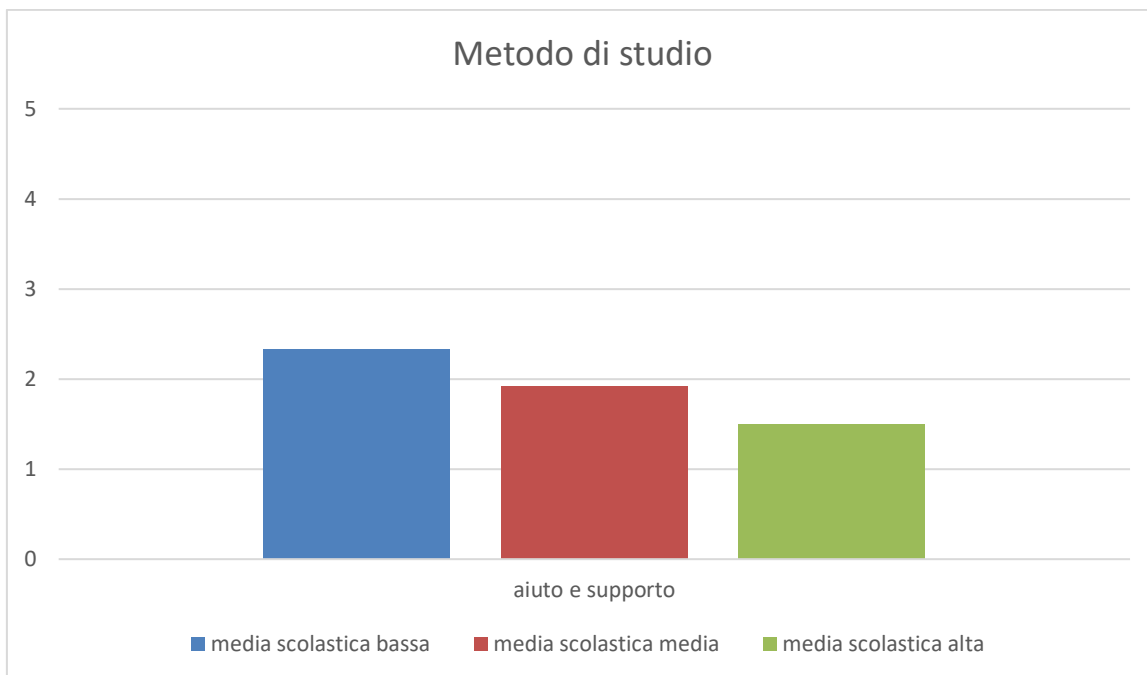


Figura 3. Grafico che rappresenta il bisogno di aiuto e supporto nei tre gruppi.

Non è emersa alcuna significatività relativa al *fattore leggo-ripeto*, $F(2,202) = 2.58$, $p = .08$, $\eta_p^2 = .02$ e al *fattore schemi*, $F(2,202) = 1.22$, $p = .29$, $\eta_p^2 = .01$.

Tabella 4.2. Effetto della media scolastica sul metodo di studio.

Metodo/Media	df	F	p-value	η^2
Aiuto	2, 202	49.07	.001***	.33
Leggo-ripeto	2, 202	2.58	.08	.02
Schemi	2, 202	1.22	.29	.01

p<.05 **p<.01 *p<.001*

4.5 Discussione

L'obiettivo principale di questo studio era quello di indagare la possibile esistenza di differenze di genere, differenze tra studenti frequentanti classi scolastiche diverse (prima, seconda e terza media) e differenze tra studenti aventi medie scolastiche diverse tra loro, relative alla motivazione (suddivisa in *fattore insegnanti* e *fattore studio*) e al metodo di studio (suddiviso in *fattore aiuto*, *fattore leggo-ripeto* e *fattore schemi*) utilizzato dai giovani per affrontare le prove accademiche richieste dalla scuola oggi.

Il primo quesito della ricerca si prefissava di analizzare le possibili differenze tra maschi e femmine circa la motivazione scolastica in generale. Dai risultati non è emersa alcuna significatività, ciò significa che gli studenti e le studentesse presentano una motivazione allo studio e allo svolgimento dei propri compiti accademici e una motivazione legata alle caratteristiche dei propri insegnanti, affine tra loro. Questo dato non risulta del tutto in linea con lo studio di Martin (2004) che, tuttavia, considera un campione più ampio (2927 alunni) di studenti frequentanti scuole secondarie di secondo grado e dove nello specifico si sottolinea che, nonostante la mancanza di differenze nella struttura dei fattori alla base della motivazione (la struttura motivazionale fondamentale tra ragazzi e ragazze è simile), si rilevano comunque delle differenze nel grado di motivazione degli studenti. La seconda parte del quesito indaga la possibile differenza di genere nel metodo di studio utilizzato dagli studenti frequentanti le scuole secondarie di primo grado. I risultati ottenuti mostrano un effetto significativo del genere relativo al metodo di studio basato sulla lettura e sulla ripetizione e anche al metodo di studio basato sull'utilizzo di riassunti e schemi; non si rileva, invece, un effetto significativo del genere relativamente alla richiesta di supporto allo studio. Nello specifico, i dati suggeriscono che i maschi tendono a studiare maggiormente basandosi sul leggere e ripetere, mentre le femmine sono più inclini ad organizzare il proprio studio in base alla realizzazione di schemi e riassunti. Questo dato risulta in linea con quanto sostenuto da Martin (2004) e dagli studi relativi alle abilità di metacognizione (McCulloch, 2001; Sandstrom, Kaufman e Huettel, 1998; Saucier, McCreary e Saxberg, 2002), che mettono in luce tale differenza delle modalità di apprendimento nei maschi e nelle femmine. Infine, gli studenti e le studentesse non differiscono tra loro nella richiesta di aiuto e supporto a figure di riferimento quali genitori, fratelli o tutor, per lo svolgimento dei propri compiti accademici.

Il secondo quesito di ricerca si poneva come obiettivo quello di indagare la possibile esistenza di differenze nelle tre classi considerate, nella prima parte relativamente alla motivazione scolastica, mentre nella seconda parte relativamente al metodo di studio. Dai risultati non è emerso alcun effetto delle classi rispetto alle due aree indagate. Ciò significa che gli studenti frequentanti la prima, la seconda e la terza media non mostrano differenze significative per quanto concerne la motivazione allo studio e allo svolgimento dei compiti e la motivazione legata alle caratteristiche dei propri insegnanti; inoltre, non mostrano differenze significative tra loro nemmeno per quanto concerne il metodo di studio utilizzato. Ci sono pochi riferimenti in letteratura in merito a quest'ultimo dato, tuttavia, considerando quanto emerso è possibile sostenere che gli studenti, nel passaggio da una classe a quella successiva, mantengano l'idea di richiedere un supporto allo studio o di utilizzare specifiche modalità per organizzarlo (ad esempio: leggere, ripetere, utilizzare schemi).

Il terzo obiettivo del nostro studio era quello di indagare eventuali differenze nella motivazione e nel metodo di studio, tra studenti che mostrano medie scolastiche diverse tra loro. Dai risultati non è emerso un effetto significativo della media relativamente alla motivazione degli studenti legata alle caratteristiche dei propri insegnanti; tuttavia, è emersa una significatività della media scolastica rispetto alla motivazione legata allo studio e allo svolgimento dei compiti. Tale effetto significativo è stato rilevato negli studenti che mostrano una media tra il 7-8 e una media tra l'8,5-10. Si vuole sottolineare che, mentre per questi due gruppi è emersa una buona numerosità, rispettivamente 109 studenti (media 7-8) e 77 studenti (media 8,5-10), il gruppo con la media più bassa è composto da soli 19 soggetti: come si prevedeva, i casi di andamenti scolastici insufficienti nelle scuole secondarie di primo grado sono scarsi, a differenza di quanto può accadere, ad esempio, nel caso di scuole secondarie di secondo grado. In particolare, i risultati evidenziano che gli studenti che hanno una media scolastica tra il 7-8 mostrano una maggiore motivazione rispetto a quelli con una media più alta (8,5-10). In merito a questo, ricordiamo che quando agli studenti è stato chiesto di fornire una risposta relativamente alla propria motivazione allo studio, gli item del questionario indagavano anche il grado in cui le punizioni (ad esempio: sequestro del cellulare), le ricompense (ad esempio: paghetta, libera uscita) e i possibili giudizi da parte di professori e compagni di classe, influissero sulla loro motivazione legata allo studio e allo svolgimento dei compiti.

Si può presupporre, quindi, che la maggiore spinta motivazionale in coloro che hanno una media tra il 7-8 rispetto all'altro gruppo, sia associata all'ottenere ricompense, evitare punizioni e al giudizio che ritengono gli insegnanti e i coetanei possano avere nei loro confronti. Gli studenti con la media più alta (8,5-10), mostrano una motivazione più bassa rispetto all'altro gruppo, probabilmente perché il fatto di partecipare attivamente agli impegni scolastici, svolgere i propri compiti accademici e studiare con regolarità, nasce dall'interesse e dalla curiosità personale senza che punizioni, ricompense o giudizi abbiano un effetto sulla propria motivazione allo svolgimento del lavoro; a differenza di quanto accade, invece, per il gruppo che mostra la media scolastica più bassa (per quanto una media tra il 7-8 sia considerata buona), la cui motivazione scolastica è più strettamente legata a ragioni estrinseche (ad esempio: "Mi impegno a finire i miei compiti per evitare di prendere una nota" o "Finisco di studiare così poi potrò uscire a giocare con i miei compagni"). Infine, guardando alla numerosità dei gruppi presi in considerazione si può affermare, quindi, che la maggior parte degli studenti mostra una motivazione allo studio legata a ragioni estrinseche e questo risulta in linea con quanto sostenuto da Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1990) e da Wolters (1999), secondo i quali una delle strategie motivazionali più utilizzate e ritenute efficaci dalla maggior parte degli studenti, consista proprio nel fare affidamento a ragioni estrinseche per il completamento dei propri compiti accademici. La seconda parte del terzo quesito indaga l'effetto della media scolastica sul metodo di studio degli studenti. I risultati evidenziano l'assenza di un effetto significativo relativamente alla modalità di studio basata sul leggere e ripetere e alla modalità di studio basata sull'utilizzo di schemi e riassunti; tuttavia, emerge una significatività della media scolastica per quanto riguarda la richiesta di aiuto e supporto allo studio, in tutti e tre i gruppi presi in considerazione. In particolare, è emerso che gli studenti con una media tra l'8,5-10 richiedono meno aiuto e supporto rispetto a chi ha una media tra il 7-8 e questi, a loro volta, cercano meno aiuto e supporto di chi ha una media tra il 5,5-6,5. Come si poteva prevedere, una maggiore difficoltà nell'affrontare le sfide accademiche, corrisponde a una richiesta di aiuto e supporto allo studio più elevata.

4.6 Limiti e proposte future

Un primo limite di questa ricerca potrebbe essere rappresentato dalla scarsa numerosità dei soggetti che hanno partecipato allo studio, in quanto a sua volta non ha permesso di basarsi su un campione effettivo, quindi, i risultati non sono generalizzabili alla popolazione estesa. Dato che questo progetto è ancora in fase di implementazione, ricerche future potrebbero basarsi su un campione che stimi effettivamente l'intera popolazione, in modo da indagare il vissuto scolastico degli studenti della scuola secondaria di primo grado a livello Nazionale.

Un secondo limite è rappresentato dal fatto che i dati forniti dai giovani sono auto-riportati e potrebbero, quindi, essere influenzati da desiderabilità sociale. In merito a questo, ricerche future potrebbero arricchire l'indagine con l'osservazione diretta dei comportamenti degli studenti, oppure la messa in atto di interviste semi-strutturate che permettano di affrontare i punti considerati salienti e stimolare il soggetto a fornire la propria opinione sugli argomenti selezionati.

Nonostante il nostro obiettivo fosse quello di indagare il benessere degli studenti, un terzo limite potrebbe essere rappresentato dal fatto di non aver raccolto dati da parte di figure appartenenti alla comunità scolastica e responsabili del benessere stesso degli studenti. Per questo motivo ricerche future potrebbero considerare l'idea di svolgere un'indagine più approfondita utilizzando, ad esempio, dati derivanti da fonti aggiuntive, quali insegnanti o genitori, per ottenere un quadro più completo e verificare la validità concorrente dello strumento.

Infine, dato che dai risultati non sono emerse differenze significative negli studenti frequentanti la prima, la seconda e la terza media, relativamente al metodo di studio in generale, sarebbe interessante analizzare quest'ultimo da un punto di vista qualitativo, con ricerche future che valutino la possibile esistenza di differenze relative alla qualità del metodo di studio nel passaggio da una classe a quella successiva (ad esempio, gli schemi realizzati dagli studenti di prima media possono essere più "semplici" rispetto quelli realizzati da uno studente di terza media).

Bibliografia

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74.
- Ainley, J., & Lonsdale, M. (2000). Non-attendance at school. *Report to DETYA*. Melbourne, ACER.
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111*(3), 952-962.
- Alfi, O., Assor, A., & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: Potential benefits, supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching, 30*(1), 27-41.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 241-252.
- Alivernini, F., Manganeli, S., Lucidi, F., Di Leo, I., & Cavicchiolo, E. (2017). Studenti svantaggiati E fattori Di promozione Della resilienza. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies, (16)*.
- Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction, 16*(4), 295-309.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207-215.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues, 22*(8), 944-972.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261-278.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*(6, Pt.1), 359-372.
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 89-195.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman & Co.
- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento, Erickson, 20-25.
- Bandura, A., (2000). *Autoefficacia. Teoria ed applicazioni*. Trento, Erickson, 330.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374.
- Bandura, A., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.
- Barnum, D. D., Snyder, C., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in psychological adjustment of children who have survived burn injuries and their matched controls. *Children's Health Care, 27*(1), 15-30.
- Batini, F. (2014). *Dropout*. Arezzo, Fuorionda.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137-151.

- Becciu, M., Colasanti A.R. (2003). L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative. *Rassegna CNOS*, 1, 39-45.
- Becciu, M., Colasanti A.R. (2010). La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto. *Orientamenti Pedagogici*, 57, 225-234.
- Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York, Guilford.
- Bembenutty, H. (2000). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11, 233-257.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53(6), 1447.
- Bianchi, P. (2015). *Genitori, orientarsi verso il futuro*. Roma, Sovera Edizioni.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765-785.
- Borkowski, J. G e Muthukrishna, N. (1994). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'Handicappato*, 8, 229 – 251.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX, Pro-Ed.
- Buss, D. W., & Cantor, N. (1989). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York, Springer-Verlag.
- Butler, R. (1995). Motivational and informational functions and consequences of children's attention to peers' work. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 347-360.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., Yamaguchi, S., Fukuzawa, A., & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, 24(3), 701-712.

- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534.
- Caprara, G. V., Delle Fratte, A., & Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere in adolescenza: Indicatori e predittori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427.
- Carnegie, C. on Adolescent Development (1989). *Turning points: Preparing America's youth for the 21st century*. New York, Carnegie Corporation.
- Carnegie, C. on Adolescent Development (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. New York, Carnegie Corporation.
- Carvajal, S. C. (2012). Global positive expectancies in adolescence and health-related behaviours: Longitudinal models of latent growth and cross-lagged effects. *Psychology & Health, 27*(8), 916-937.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education, 106*(2), 302-333.
- Cavallin, F. (2009). Apprendimento e differenze di genere. *Rivista Quadrimestrale di Scienze della Formazione e Ricerca Educativa, 2*, 97-114.
- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2003). Optimism, accumulated life stress, and psychological and physical adjustment: Is it always adaptive to expect the best. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(1), 97-115.
- Collins, C., Kenway, J., & McLeod, J. (2000). *Factors Influencing the Educational Performance of Males and Females in School and their Initial Destinations after Leaving School*. Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the lifespan. *The self in transition: From infancy to childhood*, 61 – 97.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. *Self-processes in development: Minnesota symposium on child psychology*, 23, 43 – 77.
- Corno, L. (1994). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22 (2), 14-22.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-341.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna, Il Mulino.
- Cornoldi, C. e Caponi B. (1991). *Memoria e metacognizione*. Trento, Erickson.
- Cornoldi, C., Zaccaria, S. (2015). *In classe ho un bambino che*. Trento, Erickson.
- Cosmacini, G. (2016). *Elogio Della materia: Per Una storia ideologica Della medicina*. Edra.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 x 2 model. *Stress and emotion*, 14. New York, NY, Hemisphere.
- Cozzolino, M. (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*. Franco Angeli, Milano.
- Crahay, M. (2000). *Psicopedagogia*. Brescia, La Scuola.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 17-27.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 701-712.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623.

- Cunningham, E. G., Brandon, C. M., & Frydenberg, E. (1999). Building resilience in early adolescence through a universal school-based preventive program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 15-24.
- Davis, T., & Paster, V. S. (2000). Nurturing resilience in early adolescence. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 17-33.
- De Beni, R. (1994). *Memoria, apprendimento e immaginazione*. in P. Legrenzi (a cura di) *Manuale di psicologia generale*. Bologna, Il Mulino.
- De Beni, R. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento: aspetti teorici e applicazioni*. Edizioni Erickson.
- De Beni, R., Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna, Il Mulino.
- DeBacker, T. K., & Nelson, R. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 71-94.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*.
- Department of Education, Training and Youth Affairs (2000). *Submission to the House of Representatives Standing Committee: Inquiry into the education of boys*. Canberra, Australia.
- Deslandes, R. (2015). L'importanza delle relazioni della triade bambino/adolescente-docente- genitori. *Scuola ticinese*, 1, 10-14.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74.
- Di Cesare, G., & Giammetta, R. (2010). Prevenire E promuovere salute in adolescenza: La peer education. *Rivista sperimentale di freniatria*, (1), 135-153.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2009). 'Me and maths': Towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(1), 27-48.

- Dobson, K., & Dozois, D. (2001). Historical and philosophical bases of cognitive-behavioral therapies. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York, Guilford, 3-39.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman, Essex.
- Dweck, C.S., Kopp, C.B., Coulson, S., & Heckhausen, J. (1999). Motivation: *Contemporary Research Agendas. Contemporary Psychology, 44*(6), 515-518.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30–44.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of Adolescent Psychology, 125-153*.
- Eccles, J. S. (2007). Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering. *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence, 199-210*.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education, 139–186*.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, 1017–1095*.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*(5), 553-574.
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests self-perceptions, and activity choice. *Development perspectives on motivation, 145–208*.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*(1), 1025-1034.

- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford.
- Ellis, H. C., & Ashbrook, P. W. (1987). Resource allocation model of the effects of depressed mood states. *Affect, cognition, and social behavior*.
- Emad, S.M. (2016). *Educare motivando. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*. Roma, LAS.
- Emad, S.M. (2018). Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita. *Rassegna CNOS 2/2018*. Roma, LAS.
- Engel, G.L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137, 535- 544.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth Life Orientation Test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-558.
- Felner, R. D., Aber, M. S., Primavera, J., & Cauce, A. M. (1985). Adaptation and vulnerability in high-risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, 13(4), 365-379.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249.
- Finn, J. D., Pannoza, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1997). Metamemory. *Perspectives on the developmental of memory and cognition*.

- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207-215.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498-518.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E. (1999). Health, well-being & coping? What's that got to do with education? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 9(S1), 1-18.
- Fuller, A. (2000). Bungy jumping through the UPS and downs of life. *AQ: Australian Quarterly*, 72(1), 25.
- Fuller, A. (2001). School culture and resilience. *EQ Australia*, 1, 11-12.
- Fuller, A., McGraw, K., & Goodyear, M. (1999). Bungy jumping through life: What young people say promotes well-being and resilience. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 9(S1), 159-168.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*, 41-54.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127-153.
- Gatchel, R. J. (2004). Comorbidity of chronic pain and mental health disorders: The biopsychosocial perspective. *American Psychologist*, 59(8), 795-805.
- Giannetto, E. (2004). Note sulla "meccanica classica" e la concezione meccanicistica della natura. *Atti del XXIII Congresso Nazionale di Storia della Fisica e dell'Astronomia*, 5-6 giugno 2003. Bari: Progedit, 212-220.

- Gilligan, R. (1999). Enhancing the resilience of children and young people in public care by mentoring their talents and interests. *Child and Family Social Work, 4*, 187-196.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(3), 301–317.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*(2), 177–196.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21–43.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 92-115.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 187-194.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences, 17*(3), 269-279.
- Greene, B. A., Debacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). *Sex Roles, 40*(5/6), 421- 458.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482.
- Grinker, R. R. (1964). A struggle for eclecticism. *American Journal of Psychiatry, 121*(5), 451-457.
- Hagen, K. A., Myers, B. J., & Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support, and behavioral problems in at-risk children. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*(2), 211-219.
- Harter, S. (1990). Self and Identity Development. *At the Threshold: The Developing Adolescent, 352-387*.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London, Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Clinton, J. C. (2011). *School leaders and evaluators. Activate: A leader's guide to people, practices and processes*. Englewood, CO, Lead and Learn Press, 93-118.
- Hawes, D. J., Zadro, L., Fink, E., Richardson, R., O'Moore, K., Griffiths, B., Dadds, M. R., & Williams, K. D. (2012). The effects of peer ostracism on children's cognitive processes. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 599-613.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review, 51*(6), 358-374.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 13*(2), 133-153.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77.
- Higgins, E.T. (1991). Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and trade-offs. *Self processes and development, 125-165*.
- Hoffman J.J., Goldsmith, E.B., & Hofaker, C.F. (1992). The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. *Journal of Employment Counseling, 29*(2), 79-83.
- Horne, R. (2000). The educational performance of males and females in school and tertiary education. *Educational Attainment and Labour Market Outcomes: Factors Affecting Boys and their Status in Relation to Girls*.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational Studies, 26*(3), 321-337.
- Hui, Y. K., Mai, B., Qian, S., & Kwok, L. F. (2018). Cultivating better learning attitudes: A preliminary longitudinal study. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 33*(2), 155-170.

- Hupfeld, K., (2010). *A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention*. Denver (CO), Scholar Centric.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Jackson, H. J., & Molloy, G. N. (1983). Tangible self-consequation and arithmetical problem-solving: An exploratory comparison of four strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 57(2), 471-477.
- Jackson, H. J., & Molloy, G. N. (1985). Some effects of feedback alone and four types of self-consequation on selected measures of problem solving. *Perceptual and Motor Skills*, 61(3), 1005-1006.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 33-58.
- Jeammet, P. (2009). *Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente*. Milano, Cortina.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Job, R. (1998). *I processi cognitivi*. Roma, Carocci.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota, Interaction.
- Juvonen, J., & Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development*, 66(6), 1694.
- Katz, I., & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442.
- Köhler, W. (1995). *The mentality of apes*. New York, Harcourt Brace.
- Konu, A. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. *Action Control*, 101-128.

- Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. *Abilities, Motivation, and Methodology*, 343-375.
- La Marca, A. (2007). L'educazione alla scelta. Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni. *La valorizzazione delle specificità femminili e maschili*, 31-55.
- Lagacé-Séguin, D. G., & D'Entremont, M. L. (2010). A scientific exploration of positive psychology in adolescence: The role of hope as a buffer against the influences of psychosocial Negativities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(1), 69-95.
- Laghi, F., Picone, L., Lonigro, A., & Fossati, M. (2012). Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale. *Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies*, 5, 57-74.
- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 8(3), 309-332.
- Leadbeater, C., & Wong, A. (2010). *Learning from the extremes*. San jose, Cisco Systems Inc.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.
- Li, W. (2021). Classroom Informatization construction based on electronic schoolbag. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, 981-988.
- Lieury A., Fenouillet F. (2001). *Motivazione e successo scolastico*. Bergamo, Edizioni Scientifiche Ma. Gi sr.
- Lindström, B. (2001). The meaning of resilience. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 13(1).
- Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24(2), 123-148.
- Lockyer, L., Heathcote, E., & Dawson, S. (2013). Informing pedagogical action. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439-1459.

- Lokan, J., Ford, P., & Greenwood, L. (1996). *Maths and Science On the Line: Australian Junior Secondary Students' Performance in the Third International Mathematics and Science Study*. Australian Council for Educational Research.
- Longaretti, L. (2001). Building resilience. *Principal Matters*, 46, 10-13.
- Luccio, R. (1994). Storia e metodi. *Manuale di psicologia generale*. Bologna, Il Mulino.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- MacCann, R. (1995). *A longitudinal study of sex differences at the Higher School Certificate and School Certificate: Trends over the last decade*. Sydney, NSW Board of Studies.
- MacDonald, A., Saunders, L., & Benfield, P. (1999). *Boys' Achievement, Progress, Motivation and Participation: Issues Raised by the Recent Literature*. National Foundation for Educational Research, Slough, UK.
- Malim, T. (1995). *Processi cognitivi*. Trento, Erickson.
- Marks, G.N., & Ainley, J. (1997). *Reading comprehension and numeracy among junior secondary school students in Australia*. LSAY Research Report No. 3. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Marks, G.N., & Fleming, N. (1999). *Early school learning in Australia: Findings from the 1995 Year 9 LSAY report*. LSAY Research Report No. 11. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11, 1-20.

- Martin, A. J. (2002b). The lethal cocktail: Low self-belief, low control, and high fear of failure. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 12, 74-85.
- Martin, A. J. (2003). *How to Motivate Your Child for School and Beyond*. Sydney, N.S.W, Bantam.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Martin, A. J. in press b. The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106.
- Martin, A. J. in press. Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. in press. Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617-628.
- Martin, A. J. in press a. Boys and motivation. *The Australian Educational Researcher*, 30(3), 43-65.
- Martin, A.J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Sydney, Macarthur.
- Martin, A.J. (2002a). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49.
- Martínez, L. M., Enguita, M. F., & Gomez, J. R. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 1, 119-145.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McCullough, L. (2001). *Does Learning Come in Pink and Blue? Gender and Learning*. Department of Physics, University of Wisconsin.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., & Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 7(2), 225-241.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, 15(1), 90-113.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/Teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano, Cortina Raffaello.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational*

- Psychology*, 21(4), 388-422.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Moè, A. (2009). Are males always better than females in mental rotation? Exploring a gender belief explanation. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 21-27.
- Moè, A. (2011). *Motivati SI nasce o SI diventa?* Laterza, 1, 5, V, 3, 11 – 21, 25, 90 – 92, 94, 115.
- Moè, A., & Pazzaglia, F. (2006). Following the instructions! *Learning and Individual Differences*, 16(4), 369-377.
- Moè, A., Meneghetti, C., & Cadinu, M. (2009). Women and mental rotation: Incremental theory and spatial strategy use enhance performance. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 187-191.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Murphy, P., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- National Crime Prevention, (1999). *Pathways to prevention: Developmental and early intervention approaches to crime in Australia*. Canberra, National Crime Prevention.
- Neisser, U. (1967). *Psicologia cognitiva*. Bologna, Il Mulino.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2015). Using self-study to explore the processes of pedagogical innovation in physical education teacher education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(3), 273-286.

- Nicholls, J. (1990). *What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective*. New Haven, Yale University Press, 11-40.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Harvard University Press.
- Nichols, J. D., & Miller, R. B. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 167-178.
- Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1975). On data-limited and resource-limited processes. *Cognitive Psychology*, 7(1), 44-64.
- Nygård, R. (1975). A reconsideration of the achievement-motivation theory. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 61-92.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Oldrini C.O. (2016). *Gli adulti in famiglia per il preadolescente: benessere e autoefficacia scolastica*. Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Dipartimento formazione e apprendimento.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1999). Relation of hope to self-perception. *Perceptual and Motor Skills*, 88(2), 535-540.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Highlights from the full Australian report, Melbourne, ACER.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS]. (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.
- Organizzazione Mondiale di Sanità [OMS]. (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly*, 14(4), 380-396.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza* (3° ed.). Il Mulino.

- Paris, S., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 15-51.
- Parker, R., & Hendy, S. (2001). Resilience: the fourth R? *EQ Australia*, 1, 8-9.
- Parker, J.G., Rubin K.H., Erath S.A., Wojslawowicz J.C. & Buskirk A.A. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment. A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology*, 419-493.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Patton, G. C., Tollit, M. M., Romaniuk, H., Spence, S. H., Sheffield, J., & Sawyer, M. G. (2011). A prospective study of the effects of optimism on adolescent health risks. *Pediatrics*, 127(2), 308-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149–174.
- Pellai, A., Bonicelli S. (2002). *Just do it! Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*. Milano, Franco Angeli.
- Pianta R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32,15-31.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of Research on Student Engagement*, 365-386.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano, Cortina.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31,459-470.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.

- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: goals and self-regulatory processes*, 7, 371–402.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Purdie, N. & J. Hattie. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 4, 845-871.
- Purdie, N., J. Hattie, & G. Douglas. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87.
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reinecke, M. A., & Clark, D. A. (2003). Cognitive therapy across the lifespan: Conceptual horizons. *Cognitive Therapy across the Lifespan*, 1-11.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321-352.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of*

- Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rowe, K. J. (1997). Factors Affecting Students' Progress in Reading: Key Findings from a Longitudinal Study. *Research in Reading Recovery*, 57-110.
- Rowe, K. J., & Rowe, K. S. (1999). Investigating the relationship between students' attentive-inattentive behaviors in the classroom and their literacy progress. *International Journal of Educational Research*, 31(1-2), 31-48.
- Rubin K.H., Bukowski W., & Parker J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3, 619-700.
- Rumelhart, D. E. e Norman, D. A. (1981). The LNR approach to human information processing. *Cognition*, 10(1-3), 235-240.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sandstrom, N., Kaufman, J., & Huettel, S.A. (1998). Males and females use different distal cues in a virtual environment navigation task. *Brain Research: Cognitive Brain Research*, 6, 351-360.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 379-390.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67(4), 701-733.
- Santos, O. C., & Boticario, J. G. (2010). Modeling recommendations for the educational domain. *Procedia Computer Science*, 1(2), 2793-2800.
- Santrock, J.W. (2008). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, McGraw-Hill.
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*, 475-495.
- Sartori, F. (2007). Immagini di genere: gli insegnanti tra tradizione e innovazione. *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento*.
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York, Random House.

- Saucier, D.M., McCreary, D.R., & Saxberg, J.K.J. (2002). Does gender role socialization mediate sex differences in mental rotation? *Personality and Individual Differences*, 32, 1101-1111.
- Schonert-Reichl, K. A. (2007). *Middle Childhood Inside and Out: The Psychological and Social World of Children 9-12*. Vancouver, University of Columbia.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3-6.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H., Meece J.L. (2007). *Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza*. Trento Erickson, 87-144.
- Schwartz, S.H., Burgess, S., & Blackwell, R.D. (1994). Do values share universal content and structure? A South African test. *South African Journal of Psychology*, 24(1), 1-12.
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 1-28.
- Scierri, I.D.M., Toti G., & Trapani G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, auto efficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14, 1.
- Shochet, I., & Osgarby, S. (1999). The Resourceful Adolescent Project: Building psychological resilience in adolescents and their parents. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 16, 46-65.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. *Life-Span Development and Behavior*, 91-134.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Slap, G.B. (2001). Current concepts, practical applications and resilience in the new millennium. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 13, 75-78.
- Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*. Hogrefe.
- Speirs, T., & Martin, A.J. (1999). Depressed mood amongst adolescents: the roles of perceived control and coping style. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 55-76.
- Spielberger, C. D. (1985). Assessment of state and trait anxiety: conceptual and methodological issues. *Southern Psychologist*, 2, 6-16.
- Stavy R. e Tirosh D. (2001). *Perché gli studenti fraintendono la matematica?* Trento, Erickson.
- Steele, C.M. e Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 797-811.
- Szadejko, K. (2020). The biopsychosocial model: towards an integral approach. *Rivista di scienze dell'educazione*.
- Taylor, S. E., Cousino Klein, L. (2000). Responseto stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or flight. *Psychological Review*, 107(3), 411-429.
- Taylor, S.E. (2002). *The tending instinct*. New York, Henry Holt.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46(3), 259-274.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2), 221-232.

- Tobia, V., Riva, P., & Caprin, C. (in valutazione). Who are the most vulnerable children to peer rejection? The moderating role of reasoning skills, self-esteem, and popularity on cognitive performance.
- Tonolo, G. & De Pieri, S. (1990). *Educare i preadolescenti*. Torino, Elle Di Ci.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758-771.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344.
- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- Urduan, T., & Pajares, F. (Eds.) (2002). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406.
- Valli, L., & Chambliss, M. (2007). Creating classroom cultures: One teacher, two lessons, and a high-stakes test. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(1), 57-75.
- Van, Leeuwen, T. (2015). Multimodality in education: Some directions and some questions. *Tesol Quarterly*, 49(3), 582-589.

- Vergati, S. (2005). *La costruzione intergenerazionale delle aspettative. Giovani, famiglie, università*. Roma, Bonanno Editore.
- Vermiglio, P., Travaglia, G., Alcini, S., & Galluccio, M. (2002). *ACCESS, analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico*. Gardanolo (TN), Erickson.
- Vianello, R. (2003). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Louvain la Neuve, De Boeck.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012a). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012b). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276.
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705.
- Weber, S., Puskar, K. R., & Ren, D. (2010). Relationships between depressive symptoms and perceived social support, self-esteem, & Optimism in a sample of rural adolescents. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(9), 584-588.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186-200.

- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Davis-Kean, P., Roeser, R., & Scheifele, U. (2006). Motivation to succeed. *Handbook of child psychology*, 3, 933 – 1002.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299.
- Zanitello, G. (2010). Insegnare e apprendere al maschile. *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, 355-374.
- Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2013). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Sitografia

Apprendimento in "Enciclopedia Italiana". (n.d.). Treccani, il portale del sapere.

Motivazione in "Dizionario Di Medicina". (n.d.). Treccani, il portale del sapere.