



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Cognitiva Applicata

Tesi di laurea Magistrale

Autodeterminazione e benessere: effetti di un intervento di promozione

Self-determination and well-being: effects of an intervention

Relatrice: Prof. ssa Angelica Moè

**Laureanda: Beatrice Cancellier
Matricola: 1234296**

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

Indice

Premessa	1
CAPITOLO 1.....	2
LA TEORIA DELL’AUTODETERMINAZIONE	2
1.1 I tre bisogni fondamentali	3
1.2 Soddisfare i bisogni	5
1.3 Il continuum dell’autodeterminazione	6
1.4 Promuovere l’autodeterminazione.....	8
1.5 Autodeterminazione e benessere	12
1.6 Autodeterminazione negli studenti universitari.....	13
CAPITOLO 2.....	16
INTERVENTI DI PROMOZIONE DEL BENESSERE	16
2.1 La gratitudine.....	16
2.2 Goal-Setting.....	18
2.3 L’autoaffermazione	20
CAPITOLO 3.....	23
LA RICERCA.....	23
3.1 Scopi.....	23
3.2 Ipotesi	24
3.3. Metodo.....	24
3.3.1 Partecipanti	24
3.3.2 Strumenti	25
3.3.3 Procedura.....	29
CAPITOLO 4.....	32
ANALISI DEI DATI E RISULTATI	32
4.1 Risultati.....	33
4.2 Effetto tempo	33
4.3 Effetto di interazione Gruppo per Tempo.....	36
CAPITOLO 5.....	39
DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	39
5.1 Principali risultati.....	41
5.2 Limiti	42
5.3 Sviluppi futuri	43
Bibliografia e Sitografia.....	44

Premessa

La promozione del benessere è una prospettiva centrale all'interno della psicologia positiva, secondo la quale è importante occuparsi non solo degli aspetti relativi al disagio o alle difficoltà psicologiche degli individui, ma specialmente di temi quali la qualità della vita, la felicità e la soddisfazione, favorendo stati emotivi positivi e atteggiamenti di apertura.

La psicologia positiva considera il benessere come un costrutto multidimensionale, all'interno del quale coesistono due prospettive: edonistica ed eudaimonica. Secondo la prima prospettiva il benessere coincide con il raggiungimento della felicità e viene promosso da tutto ciò che rende le esperienze piacevoli e positive; la prospettiva eudaimonica invece pone l'attenzione sugli aspetti del benessere sostenuti dallo sviluppo delle potenzialità individuali. La psicologia positiva spiega inoltre come il benessere individuale possa essere supportato dalle esperienze positive.

Facendo riferimento alla teoria dell'autodeterminazione, questo elaborato si propone di testare l'efficacia di un intervento di promozione del benessere, focalizzato su esercizi di ricordo, elaborazione e scrittura. L'intervento è stato testato su studenti e studentesse universitari/e con l'obiettivo di aumentare la soddisfazione dei bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione. La ricerca ha voluto testare l'effetto dell'intervento anche sulle prestazioni cognitive e sulla regolazione delle emozioni, ipotizzando che gli esercizi proposti durante il training avrebbero favorito l'aumento delle emozioni positive e una parallela diminuzione delle emozioni negative. I risultati suggeriscono che è possibile incrementare alcune espressioni di benessere e danno indicazioni per continuare ad esplorare modalità atte a rafforzare le componenti di benessere anche attraverso modalità *online*.

CAPITOLO 1

LA TEORIA

DELL'AUTODETERMINAZIONE

A che cosa ci riferiamo quando parliamo di bisogni?

Nel linguaggio comune, questo termine può essere utilizzato per descrivere la presenza di un particolare desiderio o necessità che preme per essere soddisfatto. Più precisamente, però, i bisogni sono “ciò che è ritenuto utile per il conseguimento di uno stato di benessere materiale o morale” (Treccani online). Possono variare ampiamente tra individui e culture, ma condividono tra loro caratteristiche peculiari, quali: la matrice affettiva, l'universalità, il favorire benessere ed infine il tradursi in obiettivi congruenti cognitivamente rappresentati (Deci e Ryan 2000).

Nel corso del tempo i bisogni hanno rivestito un ruolo centrale nell'elaborazione di diverse teorie; ogni autore ha apportato una suddivisione diversa dei bisogni, sia per quantità, che per tipologia. Alcune di queste verranno di seguito brevemente citate.

Nel 1993, Ford ha apportato una suddivisione dei 24 bisogni primari in sei categorie: cognitivi, legati al Sé, affettivi, di relazione, di collaborazione e legati al lavoro. Lo psicologo Maslow, diversamente, riteneva che i bisogni seguissero una gerarchia piramidale, secondo cui la soddisfazione di quelli più elementari è la condizione necessaria per far emergere bisogni di ordine superiore. Più recentemente Dweck, nel 2017, ha proposto un modello che li vede suddivisi in bisogni di base (sentirsi accettati, competenti e in grado di predire ciò che accadrà) e bisogni secondari, derivati dall'accostamento di due o più bisogni primari.

Sebbene in letteratura le teorie sui bisogni siano molteplici, in questo elaborato si farà riferimento alla teoria dell'Autodeterminazione, sviluppata nel 1985 da Ryan e Deci. I due autori hanno identificato tre bisogni fondamentali, tra loro accumulati dall'essere “innati, universali e imprescindibili” (Deci e Ryan 2000). Questi tre termini fanno riferimento rispettivamente alla loro osservabilità fin dalla tenera età e quindi presenti al di fuori di ogni esperienza; all'essere condivisi da ogni essere umano, indipendentemente dalla cultura di riferimento; al fatto che tali bisogni non possano essere elusi poiché favoriscono soddisfazione e benessere personale. I tre bisogni fondamentali identificati da Ryan e Deci sono relazione, competenza e autonomia; quando questi vengono soddisfatti, risultano essere predittori di benessere in tutte le culture (Deci e Ryan 2008).

Secondo la Teoria dell'Autodeterminazione per poter soddisfare tali bisogni è necessario per ogni individuo lo sviluppo dell'autodeterminazione, ovvero l'insieme di conoscenze, abilità e

convinzioni che permettono l'accrescimento di comportamenti autoregolati e diretti in maniera efficace verso gli obiettivi.

L'autodeterminazione, favorita dal soddisfacimento dei tre bisogni fondamentali, è “la percezione di poter scegliere e determinare da sé il proprio agire, sentendosi connessi, competenti e in grado di gestirsi” (Deci e Ryan 2000).

La teoria considera l'autodeterminazione e la motivazione come due concetti tra loro correlati. La motivazione è una “spinta a matrice affettiva” (Deci e Ryan 2000), un processo volto al raggiungimento di un obiettivo o ciò che tende l'individuo al soddisfacimento dei bisogni. Non si può parlare di motivazione senza includere al suo interno le competenze (ciò che l'individuo è in grado di fare) e i valori personali (ciò che l'individuo vuole fare).

La Teoria dell'Autodeterminazione si concentra sui differenti tipi di motivazione, attribuendone un ruolo fondamentale nel determinare i risultati del benessere individuale. La motivazione viene considerata come un *continuum*, ai cui estremi si collocano l'assenza di motivazione (o a-motivazione) fino al raggiungimento della più alta forma di motivazione intrinseca, passando per la motivazione estrinseca.

Rilevanti nella teoria sono anche le condizioni ambientali, che possono favorire o meno il soddisfacimento dei tre bisogni fondamentali e quindi il benessere e l'autodeterminazione. Il grado di motivazione personale è influenzato dall'ambiente: quando quest'ultimo è controllante la persona non si percepirà capace e i bisogni saranno frustrati; al contrario, quando è supportivo risulterà motivante, permettendo lo sviluppo della percezione di competenza, dell'autonomia e il soddisfacimento dei tre bisogni fondamentali.

In questo capitolo saranno trattati gli aspetti relativi la teoria dell'autodeterminazione, con riferimento ai tre bisogni fondamentali, al continuum della motivazione e alla promozione del benessere e dell'autodeterminazione.

1.1 I tre bisogni fondamentali

Il termine bisogno fa riferimento ad “un nutrimento psicologico essenziale per l'adattamento, l'integrità e la crescita degli individui” (Ryan e Deci 2008). Come sostenuto dagli autori Ryan e Deci, allo stesso modo in cui le piante necessitano di nutrimento per fiorire, la teoria dell'autodeterminazione presuppone che sia necessario soddisfare i tre bisogni psicologici di base affinché gli individui raggiungano il benessere psicologico e sviluppino l'autodeterminazione.

I tre bisogni fondamentali descritti nella teoria dell'autodeterminazione sono: autonomia, competenza e relazione. L'autonomia è il bisogno di sperimentare il proprio comportamento come liberamente scelto, volitivo, senza l'intervento di forze esterne. Permette di esperire un senso di armonia tra Sé e l'ambiente poiché consente di poter decidere in modo indipendente. La competenza si concretizza nel fare, descrive il bisogno di sentirsi capaci nelle proprie azioni, di percepirsi bravi nel fare qualcosa, di sentire che i propri tentativi vanno a buon fine. La relazione, infine, è il bisogno di intimità, di connessione, di appartenenza, di sviluppare relazioni positive e sicure.

I tre bisogni fondamentali possono essere soddisfatti o, talvolta, frustrati. La frustrazione è "la percezione di un ambiente ostile e poco attento alle personali disposizioni ed emozioni" (Deci e Ryan 2000) ed è la sensazione provata nel momento in cui il soddisfacimento dei bisogni viene ostacolato o impedito. La frustrazione del bisogno di autonomia porta l'individuo a percepire un senso di conflitto e costrizione. Al contrario, quando il bisogno viene soddisfatto, l'individuo sperimenta volizione e autenticità sui propri pensieri e sulle proprie azioni. Se il bisogno di relazione viene frustrato, l'individuo sperimenta solitudine ed esclusione; al contrario, quando soddisfatto, percepisce cura e connessione nei rapporti umani. La frustrazione del bisogno di competenza fa sperimentare all'individuo impotenza, fallimento e inefficacia, piuttosto che la padronanza. La frustrazione di uno qualsiasi di questi tre bisogni di base è dannosa per la motivazione e il benessere (Ryan e Deci 2020).

Il tema della frustrazione dei bisogni è stato trattato nella *Basic Psychological Needs mini-theory*, una mini-teoria che si colloca all'interno della più ampia teoria dell'autodeterminazione. Secondo la BPNT, la frustrazione rappresenta per l'individuo una condizione molto più forte e minacciosa di quanto non sia la semplice assenza di gratificazione dei bisogni (Vansteenkiste 2020). L'interesse iniziale della BPNT si è concentrato sul ruolo della soddisfazione dei bisogni: infatti, la soddisfazione e l'assenza di soddisfazione erano concepite agli estremi di un'unica dimensione. Nel corso dell'ultimo decennio la teoria ha direzionato l'attenzione al tema della frustrazione, descritta come una minaccia attiva al benessere psicologico dell'individuo e non come una semplice assenza di soddisfazione. L'esperienza di soddisfazione e di frustrazione dei bisogni esisterebbero perciò all'interno di una relazione asimmetrica: l'assenza di soddisfazione non implica necessariamente la presenza di frustrazione; al contrario, la presenza di frustrazione denota necessariamente l'assenza di soddisfazione (Vansteenkiste e Ryan 2013).

1.2 Soddisfare i bisogni

Per poter raggiungere il benessere, risulta fondamentale per ogni individuo soddisfare i propri bisogni, sentendosi adeguatamente motivati a farlo. L'equilibrio è la condizione necessaria per la loro soddisfazione, così che possano essere appagati in eguale misura, senza che l'uno prevalga sull'altro (Deci e Ryan 2000). L'ambiente in cui gli individui sono inseriti è indispensabile per ottenere un grado di motivazione ottimale, attraverso cui le persone possano svolgere autonomamente compiti che reputano significativi e che hanno valore per Sé. Possono essere individuate due differenti tipologie di ambiente: controllante o supportivo dell'autodeterminazione. Un ambiente controllante dà particolare importanza al raggiungimento degli obiettivi, senza che questi abbiano valore per Sé. Non lascia spazio all'espressione delle emozioni, fa pressione, dà comandi, controlla e si intromette, impedendo la creatività dell'individuo: così facendo, la persona sperimenta emozioni negative come senso di colpa e paure. L'ambiente controllante produce esiti negativi, poiché il controllo eccessivo, quando protratto nel tempo, può causare una fonte elevata di stress portando anche al raggiungimento del burnout. Differentemente, l'ambiente supportivo dell'autodeterminazione permetterà di sentirsi accettati, accolti e aiutati ad agire valorizzando le azioni che rivestono significato per il Sé, sostenendo lo sviluppo dell'autodeterminazione. L'ambiente supportivo incoraggia e celebra i progressi individuali e promuove il senso di appartenenza della persona. È ideale nel favorire l'autodeterminazione, poiché permette di mettersi alla prova con attività e compiti chiari e affidabili, in cui gli individui sentono di poter scegliere, direzionare le proprie azioni secondo la loro volontà e le loro capacità, in cui si instaura un clima di ascolto, aiuto e rispetto.

Gli ambienti in cui gli individui sono inseriti possono sia motivare che favorire il soddisfacimento dei bisogni. L'autonomia, infatti, può essere sostenuta mettendo in atto azioni verso le quali si prova interesse e che hanno valore per Sé, ma viene minata dal controllo esterno, da punizioni o da ricompense. La competenza è sostenuta dalla percezione di padronanza: viene soddisfatta al meglio in ambienti che offrono sfide ottimali e feedback positivi, creando una possibilità di crescita per l'individuo. Infine, il bisogno di relazione è soddisfatto quando le persone si sentono inserite in un ambiente supportivo in cui sono trasmessi rispetto e cura (Ryan e Deci 2020).

L'autodeterminazione può essere supportata o meno anche da due rispettivi stili: di controllo o di supporto dell'autodeterminazione. Tali stili possono essere messi in atto dagli insegnanti in ambito scolastico: la loro applicazione può avere conseguenze sulla motivazione degli studenti.

È stato infatti dimostrato come gli insegnanti che scelgono di adottare uno stile supportivo, promuovano la motivazione (Katz 2015). Nella ricerca svolta da Katz è stato dimostrato che, quando gli insegnanti mostrano un alto grado di motivazione autonoma e svolgono il loro lavoro per interesse o divertimento dando valore a ciò che fanno, ritengono anche che la motivazione degli studenti possa influenzare il loro grado di apprendimento, prediligendo di conseguenza uno stile di insegnamento che li renda autonomi. Le convinzioni degli insegnanti e il loro grado di motivazione possono essere fondamentali nell'adottare uno stile di supporto che possa favorire l'autonomia degli studenti e la loro motivazione.

1.3 Il continuum dell'autodeterminazione

La teoria dell'autodeterminazione presuppone che gli individui siano inclini alla crescita, all'apprendimento, alla padronanza e alla connessione con gli altri (Ryan e Deci 2020). Lo sviluppo dell'autodeterminazione è connesso alla motivazione, la spinta che muove le persone all'agire per soddisfare i tre bisogni psicologici di base. La ricerca sulla teoria dell'autodeterminazione è iniziata con un focus sulla motivazione intrinseca: questo termine è riferito alle attività svolte "per sé stessi" o per un proprio interesse e godimento (Ryan e Deci 2020). I comportamenti motivati intrinsecamente sono generati da attività quali il gioco, l'esplorazione e da tutto ciò che può rendere curiosi. Queste azioni supportano comportamenti intrinsecamente motivati, che non dipendono quindi da pressioni esterne, quanto invece da incentivi personali; inoltre, la motivazione intrinseca è responsabile dell'apprendimento umano nell'arco della vita (Ryan e Deci 2020). Nonostante in letteratura siano presenti risultati che attestano l'importanza della motivazione intrinseca nell'apprendimento, alcune ricerche evidenziano come questa tenda a diminuire nel corso degli anni scolastici (Scherrer e Preckel 2019 in Ryan e Deci 2020). Tali risultati suggeriscono che talvolta l'ambiente scolastico non permette la creazione di sufficienti contesti di sviluppo della motivazione intrinseca. Secondo un'analisi di Gnambs e Hanfstingl del 2019 (in Ryan e Deci 2020), il declino della motivazione intrinseca è legato alla diminuzione del soddisfacimento dei bisogni.

La motivazione estrinseca è un costrutto eterogeneo che può variare ampiamente per contenuto e caratteristiche (Ryan e Deci 2020); per tale ragione ne è stata apportata una suddivisione in quattro principali sottotipi. Il primo sottotipo è la regolazione esterna: riguarda i comportamenti guidati da punizioni o ricompense imposte dall'esterno; è una forma di motivazione tipicamente sperimentata come controllata e non autonoma (Ryan e Deci 2020). Il secondo sottotipo è la

regolazione introiettata, definibile come una interiorizzazione parziale della motivazione estrinseca. In questo caso il comportamento è regolato da azioni attraverso le quali si possono ottenere ricompense interne di autostima, di conseguenza ci sarà una tendenza ad evitare i sentimenti di ansia, vergogna o senso di colpa derivanti dal fallimento (Ryan e Deci 2020). Nelle attività accademiche, questo tipo di regolazione può prendere il nome di *ego-involvement*, ovvero la misura in cui un compito o altre tipologie di giudizio sono percepite come psicologicamente importanti per la propria autostima (APA Dictionary online). La regolazione esterna e la regolazione introiettata rappresentano forme controllate di motivazione.

La motivazione estrinseca può essere messa in atto in modo autonomo: parliamo in questo caso di regolazione identificata, che corrisponde al terzo sottotipo di motivazione estrinseca. La persona consapevolmente si identifica o approva il valore di un'attività, sperimentando un grado più alto di volizione o volontà di agire (Ryan e Deci 2020). L'ultimo sottotipo di motivazione è la regolazione integrata, la forma più autonoma di motivazione estrinseca. In questo caso, la persona si riconosce e si identifica con il valore di un'attività e trova che questa sia congruente anche con altri interessi e valori personali. La regolazione identificata e la regolazione integrata sono due forme di motivazione estrinseca autonoma, che condividono con la motivazione intrinseca l'essere volitive, ma si differenziano per essere basate sullo svolgimento di un'attività ritenuta utile ma non piacevole.

Differentemente accade per la motivazione intrinseca, grazie alla quale le persone sono interessate all'attività che svolgono, si divertono e si sentono coinvolte (Ryan e Deci 2020). All'interno di questo *continuum* motivazionale, come si può vedere nella **Figura 1**, risiede anche l'amotivazione: questa particolare forma di mancanza di motivazione può derivare da un manchevole sentimento di competenza, quanto dalla mancanza di interesse o di valore verso l'attività che si sta svolgendo; è un predittore negativo del benessere (Ryan e Deci 2020).



Fig.1: Il continuum dell'autodeterminazione.

Queste diverse forme di motivazione sono disposte lungo un *continuum* che rispecchia il loro relativo grado di autonomia. Secondo la teoria dell'autodeterminazione, la maggior parte dei comportamenti intenzionali sono motivati in modo multiplo (Litalien 2017 in Ryan e Deci 2020). La motivazione è paragonabile ad un processo a stadi, va coltivata in un ambiente supportivo che consenta lo sviluppo delle competenze e che indirizzi autonomamente a scegliere. Quando la motivazione è sorretta dalla volontà, aiuta lo sviluppo della vitalità, una forma di carica psicologica che viene percepita nel momento in cui la persona si sente efficace nello svolgere attività che ha interiorizzato e che percepisce come appartenenti a Sé. La vitalità è considerata una misura del benessere (Ryan e Deci 2000).

1.4 Promuovere l'autodeterminazione

“Autodeterminarsi significa, in un contesto accogliente e valorizzante, riuscire a sentirsi capaci e infine a direzionare il proprio agire, facendo cose che hanno significato e valore per Sé, fino a diventare un'espressione di chi si è” (Ryan e Deci 2000). Il processo che accompagna gli individui all'autodeterminazione è comparabile ad un *continuum*, che parte dall'assenza di motivazione fino ad arrivare ad una vera e propria internalizzazione delle azioni, passando attraverso i differenti gradi di motivazione estrinseca; tale processo aiuta la regolazione delle proprie scelte e delle proprie azioni, che, quando sentite significative e parte di Sé, sostengono la percezione di un maggior grado di autonomia per chi le compie.

Alcune ricerche hanno dimostrato come lo stile adottato dagli insegnanti possa supportare

oppure ostacolare i bisogni di autonomia, competenza e relazione degli studenti con implicazioni sul grado di motivazione e di benessere percepito (Vansteenkiste 2006 in Aelterman et al. 2020). Riferendosi alla teoria dell'autodeterminazione, Aelterman (2020) ha sviluppato un modello circolare che distingue otto differenti stili adottati dagli insegnanti nel supporto all'autodeterminazione degli studenti. Tali stili sono organizzati in un modello che descrive due dimensioni: una orizzontale ed una verticale. La dimensione orizzontale rappresenta il supporto fornito dagli insegnanti ai bisogni degli studenti, attraverso due polarità: frustrazione o soddisfazione dei bisogni. L'asse verticale rappresenta invece il livello di direttività messo in atto, ovvero "un comando, un suggerimento o un ordine che specifica il tipo di azione che dovrebbe essere eseguita" (Dizionario APA online); nel modello proposto da Aelterman la direttività può essere bassa o alta.

Dall'incrocio dei due assi, verticale e orizzontale, il modello circolare viene ripartito in quattro differenti dimensioni: supporto all'autodeterminazione, struttura, controllo e caos. Ognuna delle quattro dimensioni, a sua volta, dà luogo a due differenti stili: si veda **figura 2**.

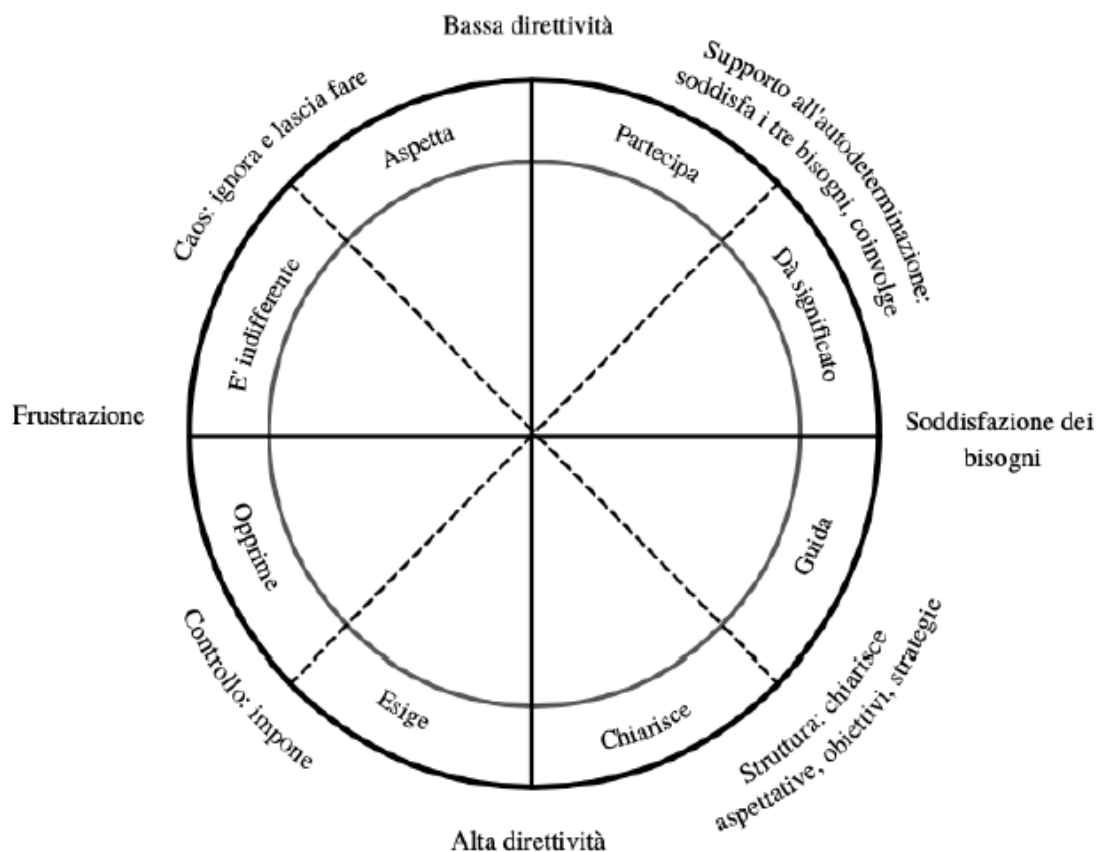


Fig.2: Il modello circolare di Aelterman (2019).

Quando gli insegnanti adottano uno stile che promuove l'autodeterminazione dello studente, mostrano un atteggiamento di sostegno che viene manifestato dando agli studenti la possibilità di scelta (Reeve 2009 in Aelterman 2020), o attraverso la spiegazione dell'importanza rivestita da un determinato compito (Assor 2002 in Aelterman 2020). In particolare, lo stile che partecipa è caratterizzato dall'offrire spunti e suggerimenti e dal concedere ad ogni studente di procedere secondo tempi individuali che siano i migliori possibili per ciascuno (Ryan e Deci 2000). Lo stile che dà significato, accetta una possibile espressione di emozioni spiacevoli, cerca di sollecitare interesse e divertimento verso le attività che si svolgono, introducendo anche al senso delle attività proposte (Deci e Ryan 2000).

Quando gli insegnanti adottano uno stile di insegnamento strutturante, esprimono un atteggiamento volto ad offrire aiuto, incoraggiamento, feedback e orientato alla crescita (Jang et al. 2010 in Aelterman 2020). Questo stile di insegnamento guida quando favorisce il lavoro indipendente suddividendo le attività in piccoli passi e sollecita la riflessione anche su eventuali errori per poter migliorare in futuro. Chiarisce quando la comunicazione delle aspettative è chiara e trasparente, aiutando a raggiungere gli obiettivi che sono stati comunicati (Deci e Ryan 2000).

Quando viene adottato uno stile di controllo, gli insegnanti utilizzano una prospettiva a *tunnel* (Reeve 2009 in Aelterman 2020), lasciando poco spazio al pensiero degli studenti e mantenendosi rigidamente saldi al proprio punto di vista. Lo stile di controllo che esige, impone le cose da fare specificando i doveri e non tollerando l'essere contraddetti; opprime, invece, quando esige forzatamente che le attese vengano rispettate, inducendo le persone a provare sensazioni spiacevoli quali il senso di colpa o la vergogna (Deci e Ryan 2000). L'emergere di questo stile può essere attribuibile a convinzioni personali oppure a tratti di personalità (Pelletier et al. 2002).

L'adozione di uno stile caotico porta gli insegnanti ad essere indifferenti rispetto ai progressi dei loro studenti, non rispondendo alle loro preoccupazioni o aspettando a dare indicazioni. Questo stile caotico può essere definito anche *laissez-faire*, perché non impone né propone (Aelterman et al. 2019 in Aelterman 2020).

La ricerca condotta da Vermote sull'influenza degli stili motivazionali degli insegnanti ha dimostrato che, quando quest'ultimi credono che l'intelligenza degli studenti sia malleabile e si impegnano nel loro lavoro di insegnamento, mettono in atto una serie di strategie che supportano la soddisfazione dei bisogni degli studenti. Differentemente accade quando l'intelligenza degli studenti è concepita come un tratto fisso che non lascia spazio al miglioramento: in questo caso gli insegnanti sono più propensi ad adottare uno stile che non

supporta i loro bisogni (Aelterman et al. 2020). Tali implicazioni consentono di specificare come le credenze personali degli insegnanti li portino o meno ad adottare un corretto stile di supporto all'autodeterminazione, che può avere effetti nel promuovere il grado di motivazione e soddisfazione dei bisogni degli studenti. È utile specificare come un adeguato stile di supporto all'autodeterminazione possa sostenere i tre bisogni fondamentali dell'individuo. Più precisamente, l'autonomia è sostenuta dalla scelta e dalla rilevanza: la prima può fornire dove possibile delle opzioni, la seconda invece dà spiegazioni significative e chiare. Il sostegno all'autonomia non è facilitato dagli approcci coercitivi o autoritari, che sviluppano nella persona senso di colpa e costrizione. La competenza può essere sostenuta attraverso uno stile motivazionale che aiuti a porre sfide ottimali fissando obiettivi secondo le capacità dello studente, attraverso la collaborazione e la discussione riguardo le sue aspettative. La relazione, infine, è supportata dall'empatia e da un ambiente e uno stile di insegnamento che prestino attenzione allo studente, mostrando un genuino apprezzamento e rendendosi disponibili nel momento del bisogno (Kausik et al. 2018).

Il *Nurtured Heart Approach* è un ulteriore modello che esplicita le modalità per promuovere il supporto all'autodeterminazione. La teoria si sviluppa sul rifiuto di concentrarsi sui problemi (Glasser e Block 2011 in Kausik et al. 2018), creando piuttosto un'alternativa che risulti più funzionale (utilizzabile dagli insegnanti o dai genitori) che si basa su due principi fondamentali: energizzare il positivo e rifiutarsi di energizzare la negatività. Il *Nurtured Heart Approach* spiega come per le persone sia importante sentirsi supportate quando vengono messi in atto comportamenti positivi. La teoria esorta gli insegnanti a mettere in atto comportamenti che facciano sentire "apprezzati e significativi" (Glasser e Block 2011 in Kausik et al. 2018): questo atteggiamento aiuterebbe la creazione di una relazione positiva in cui vengono privilegiati i riconoscimenti più che i rimproveri o le punizioni. L'approccio centrale del NHA è quello di energizzare le scelte positive degli studenti, togliendo energia alle risposte date nelle occasioni in cui gli studenti mettono in atto comportamenti negativi. Questo approccio, nell'ottica della teoria dell'autodeterminazione, potrebbe rivelarsi un fattore contestuale di aiuto al processo di crescita, incentivando la persona a sentirsi integrata nel suo agire e nelle sue scelte, mettendo in atto comportamenti adattivi.

1.5 Autodeterminazione e benessere

La ricerca sulla teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci *ibidem*) ha dimostrato quanto la soddisfazione dei bisogni psicologici di base sia essenziale per conseguire il benessere. In particolare, è necessario che tutti e tre i bisogni siano soddisfatti in maniera equilibrata nei vari contesti di vita per poter raggiungere un funzionamento ottimale (Milyavskaya et al. 2009). A differenza delle teorie che considerano i bisogni come sperimentati in maniera diversa tra gli individui, la teoria dell'autodeterminazione considera tre i bisogni fondamentali di autonomia, competenza e relazione come indispensabili nutrienti richiesti per un ottimale funzionamento psicologico (Milyavskaya et al. 2009).

Grande interesse ha riscosso in letteratura la relazione che intercorre tra la soddisfazione dei bisogni e il benessere: nello studio di Milyavskaya et al. (2011) si è voluto indagare se tale relazione fosse mediata dalla motivazione intrinseca. I risultati hanno evidenziato che la soddisfazione dei bisogni gioca un ruolo significativo sulla motivazione, con conseguente aumento della percezione di benessere. Questa mediazione della motivazione nella soddisfazione dei bisogni suggerisce un adattamento alla teoria di Deci e Ryan, secondo cui “le variazioni nella soddisfazione dei bisogni predicono variazioni anche sul benessere” (Deci e Ryan 2000 in Milyavskaya et al. 2011). Come supportato dai risultati di questa ricerca, a loro volta i bisogni influenzano la motivazione (Vallerand 1997 in Milyavskaya et al. 2011).

Una ricerca di Lataster (2022) ha chiarito la relazione tra la soddisfazione dei bisogni psicologici di base e il benessere lungo l'arco di vita: i risultati hanno confermato l'ipotesi iniziale di riferimento della teoria dell'autodeterminazione, secondo cui la soddisfazione dei bisogni psicologici di base era relata positivamente al benessere indipendentemente dall'età.

Importante per la concettualizzazione del benessere all'interno della teoria dell'autodeterminazione è l'eudemonia, ovvero “il tipo di felicità o di appagamento che si ottiene attraverso l'autorealizzazione e l'aver uno scopo significativo nella propria vita” (Dizionario APA online). In uno studio del 2008 Ryan ha voluto sostenere il concetto di eudemonia basato sulla teoria dell'autodeterminazione, secondo cui questa può essere definita dalla modalità in cui l'individuo persegue obiettivi e valori per Sé stesso, tra cui la crescita personale, le relazioni, la salute, a differenza di quanto avviene quando si cerca di raggiungere obiettivi estrinsecamente motivati come ricchezza o fama. L'eudemonia non solo permette di agire in modo autonomo e volitivo ma soprattutto con consapevolezza: tali aspetti rivestono un ruolo cruciale sul benessere psicologico. Lo studio teorizza che le persone con un alto livello di eudemonia tendono anche a mettere in atto comportamenti prosociali. Secondo Ryan

l'eudemonia permette di raggiungere la crescita personale e l'autonomia che sono considerati indicatori del benessere.

1.6 Autodeterminazione negli studenti universitari

La teoria dell'autodeterminazione permette di comprendere come i bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione siano risorse motivazionali intrinseche che facilitano il benessere psicologico, oltre che un ottimale funzionamento dell'individuo (Hanyang et al. 2016).

All'interno della teoria assumono rilevante importanza i costrutti di motivazione e ambiente. Quest'ultimo svolge un ruolo significativo nel supporto all'autodeterminazione, il processo attraverso il quale le persone agiscono in maniera autonoma senza influenze o richieste esterne (Dizionario APA online), attraverso la realizzazione di obiettivi che si percepiscono come significativi e di valore per Sé. Gli ambienti che supportano l'autonomia possono avere un'influenza non soltanto sul grado di benessere percepito, ma anche sulle prestazioni e sull'impegno con cui l'individuo si cimenta nelle attività scolastiche (Núñez & León 2019). Tutte le condizioni che consentono all'individuo di sperimentare sufficiente autonomia, competenza e relazione, promuovono un maggiore impegno nelle attività che vengono svolte. A tal proposito lo stile motivazionale dell'insegnante risulta fondamentale (Reeve 2009 in Hanyang et al. 2016), poiché, quando di supporto all'autodeterminazione, può essere un facilitatore dell'impegno messo in atto dagli studenti. Adottando uno stile supportivo, l'insegnante può sostenere lo sviluppo dell'autonomia, aiutando gli studenti ad orientare le proprie scelte in modo consapevole, intenzionale e a promuovere la sensazione di autoefficacia che si esperisce nell'agire autonomamente.

Inoltre, quando gli studenti percepiscono che la loro autonomia è supportata e che le risorse motivazionali interne sono nutrite, le scelte che compiono vengono sentite come significative (Núñez & León 2019). Il bisogno di autonomia è promosso anche dal funzionamento volitivo, ossia il grado in cui gli obiettivi di uno studente sono in accordo con i suoi interessi e valori: in questo modo si possono percepire anche libertà psicologica ed autenticità sulle proprie azioni (Núñez e León 2019).

Supportare l'autonomia degli studenti li aiuta a funzionare più positivamente all'interno dell'ambiente scolastico (Jang et al. 2012 in Hanyang et al. 2016). Infatti, adottare uno stile di supporto adeguato permette agli insegnanti di sostenere anche i bisogni di competenza e di relazione degli studenti. Il modello di mediazione della motivazione è rappresentativo di questo

processo, tale per cui lo stile motivante degli insegnanti porterebbe ad una soddisfazione generale dei bisogni degli studenti (Jang et al. 2012 in Hanyang et al.2016).

L'impegno è un costrutto che possiede numerose relazioni con altre variabili importanti nel contesto accademico, come ad esempio il rendimento o il benessere psicologico (Archambault et al. 2014 in Núñez & León 2019).

Lo studio di Hanyang (et al. 2016) ha verificato l'esistenza di possibili effetti reciproci tra impegno e stile motivazionale adottato dagli insegnanti. Quest'ultimi, infatti, tenderebbero a rispondere alle manifestazioni di impegno o disimpegno degli studenti attraverso cambiamenti nel loro stile motivazionale. Inoltre, metterebbero in atto uno stile più controllante quando percepiscono poco impegno da parte degli studenti. D'altra parte, gli studenti percepiscono i loro insegnanti come più supportivi all'autonomia quando mettono in atto un maggiore impegno scolastico (Hanyang et al. 2016). Quando all'inizio del semestre gli studenti percepivano supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, c'è stato un maggiore impegno messo in atto durante tutto l'anno che una maggiore soddisfazione dei bisogni. Al contrario, quando lo stile motivazionale dell'insegnante era percepito come controllante, il disimpegno era crescente durante il tempo, accompagnato dalla percezione di frustrazione dei bisogni (Hanyang et al. 2016).

Anche nello studio condotto da Núñez & León (2019) è stato dimostrato che i bisogni psicologici di base sono soddisfatti dal supporto all'autonomia esperito nel contesto di apprendimento. Si sono dimostrati cambiamenti nell'autonomia degli studenti quando gli insegnanti comprendevano le loro emozioni negative, suggerivano alternative e accettavano le loro decisioni.

Lo studio di Trigueros (et al. 2020) ha voluto analizzare l'influenza degli insegnanti sullo stress accademico, sulla motivazione e sul rendimento degli studenti universitari. Il carico emotivo esperito nel contesto accademico può influire sulla buona esecuzione dei compiti e conseguentemente anche sul rendimento. Il ruolo dell'insegnante sarebbe fondamentale per aiutare a sviluppare atteggiamenti positivi che generano un clima che permetta la promozione delle capacità personali, la conoscenza di Sé e l'apprendimento. I risultati hanno dimostrato che lo stile di controllo messo in atto dagli insegnanti ha predetto positivamente lo stress accademico: a sua volta quest'ultimo ha influito negativamente sulla motivazione, sulle strategie metacognitive e sul rendimento accademico. Incentivare la motivazione in ambito accademico, invece, predice positivamente le strategie metacognitive. In tal senso il ruolo dell'insegnante riveste particolare importanza specialmente quando viene messo in atto uno stile di supporto, che può risultare fattore protettivo nelle condizioni di stress (Trigueros et al.

2020). Tali ricerche supportano l'idea secondo la quale l'ambiente e lo stile motivazionale degli insegnanti avrebbero delle conseguenze notevoli sulla percezione di autodeterminazione degli studenti, con implicazioni sull'impegno, sul rendimento e sullo stress percepito.

CAPITOLO 2

INTERVENTI DI PROMOZIONE DEL BENESSERE

Nel seguente capitolo verranno trattati alcuni interventi che sono stati svolti attraverso tre modalità differenti. Il primo riguarda la gratitudine, emozione positiva che può avere implicazioni sul funzionamento cognitivo e psicologico dell'individuo. Il secondo intervento è inerente il *goal-setting*, una modalità di formulazione degli obiettivi che può essere una risorsa individuale fondamentale impiegabile in diversi contesti di vita. L'ultimo riguarda gli interventi di autoaffermazione come fattore protettivo. Gli interventi che verranno trattati hanno lo scopo di dimostrare come queste dimensioni possano essere utili a favorire il benessere.

2.1 La gratitudine

La gratitudine può essere definita come l'emozione umana osservabile attraverso la riconoscenza per ciò che si è ricevuto (Harvard Medical School) e l'apprezzamento per ciò che è prezioso e significativo per Sé stessi (Sansone e Sansone 2010). È inoltre un'emozione sociale di riconoscimento per ciò che gli altri hanno fatto per noi (Fox et al. 2015) e una caratteristica positiva degli esseri umani. La gratitudine ha implicazioni sul funzionamento cognitivo, comportamentale ed emotivo (Emmons e McCullogh 2003 in Deng et al. 2019); costituisce inoltre una virtù morale, un atteggiamento, un'abitudine, un tratto di personalità e una risposta di *coping* (Emmons e McCullogh 2003 in Martinez-Martì et al. 2010).

La gratitudine è un'emozione positiva fortemente associata al benessere soggettivo, ossia la valutazione personale che ogni individuo dà alla qualità della sua vita (Deng et al. 2018). I benefici delle emozioni positive sono descritti dalla teoria *broaden-and-build* di Barbara Fredrickson (2001 in Martinez-Martì et al. 2010). L'autrice descrive il ruolo delle emozioni positive nell'ampliare i pensieri e le azioni, aiutando a mettere in atto comportamenti esplorativi e nuovi modi di pensare e agire. In questo modo possono essere costruite nuove risorse psicologiche, sociali e spirituali, che portano ad un conseguente aumento del benessere.

A partire dalla nascita della psicologia positiva, sono emersi un numero crescente di studi che hanno valutato gli interventi per promuovere il benessere. Hanno riscosso particolare interesse gli interventi di promozione della gratitudine (Martinez-Martì et al. 2010); tra questi, il *counting-blessings* è quello più conosciuto e utilizzato in letteratura. Si tratta di un intervento di promozione della gratitudine attraverso il quale le persone, per un periodo di tempo, elencano ciò per cui si sentono grate e riconoscenti (Emmons e McCullogh 2003 in Deng et al. 2018).

Questa tipologia di intervento aiuta ad accrescere la gratitudine, con implicazioni tangibili anche sul grado di benessere soggettivo.

Le differenze individuali possono influenzare l'efficacia dell'intervento: è utile, quindi, verificarne l'effetto su diverse popolazioni di riferimento. Verranno trattati alcuni interventi attuati in differenti contesti, che hanno visto il coinvolgimento di prigionieri, persone anziane e studenti universitari.

Lo studio di Deng e colleghi (2018) ha voluto testare l'effetto di un intervento per promuovere la gratitudine all'interno dell'ambiente carcerario: i partecipanti infatti erano gli ospiti di una prigione di Beijing. È importante citare questo studio perché ha posto due importanti considerazioni: in primis, che i prigionieri avrebbero potuto incontrare alcune difficoltà nell'elencare ciò per cui essere grati; in secondo luogo, gli individui con bassi livelli di gratitudine iniziale tenderebbero a beneficiare maggiormente di questa tipologia di intervento (Froh et al. 2009 in Deng 2018). La presente ricerca si è posta come obiettivo l'accrescimento della gratitudine dei detenuti utilizzando un intervento di promozione. In particolare, le condizioni sperimentali utilizzate sono state: *gratitude-sharing*, *counting-blessings* e controllo. I partecipanti nella condizione *gratitude-sharing* hanno condiviso in gruppo episodi per i quali si sono sentiti grati, con l'aiuto di un supervisore; questa attività è stata svolta una volta alla settimana per un totale di cinque settimane. I partecipanti nella condizione *counting-blessings*, invece, hanno scritto giornalmente su un diario tre cose per le quali si sono sentiti grati e perché. L'esercizio è stato svolto ogni sera prima di andare a dormire ed è durato cinque settimane. I partecipanti nella condizione di controllo riassumevano ogni sera dei testi che trattavano argomenti di tecnologia. Coerentemente con quanto formulato nelle ipotesi l'intervento ha aumentato, in entrambe le condizioni, sia la gratitudine che il benessere soggettivo percepito e si è rivelato utile a diminuire l'aggressività dei prigionieri. Per di più, gli individui con livelli iniziali minori di gratitudine, hanno beneficiato maggiormente dell'intervento.

Lo studio di Killen e colleghi (2015) ha voluto approfondire gli effetti di un intervento di promozione della gratitudine sulle persone anziane. La letteratura dimostra come accrescere il sentimento di gratitudine può aiutare le persone ad affrontare al meglio le difficoltà legate all'avanzare dell'età e permette lo sviluppo di risorse personali quali la resilienza (Frederickson et al. 2003 in Killen 2015); inoltre, può avere influenze sul benessere aiutando a ridurre le emozioni negative. I partecipanti hanno compilato giornalmente, per due settimane, un diario all'interno del quale hanno riportato tre eventi per cui si sono sentiti grati, e per quale motivo. Anche questo studio riporta risultati significativi riguardo l'efficacia dell'intervento: nei partecipanti c'è stato un aumento del benessere, della soddisfazione percepita e una

diminuzione dello stress. L'intervento ha fatto accrescere i punteggi di *flourishing*, termine riferito alla condizione che denota uno stato di salute mentale e fisica, caratterizzato dall'essere pieni di vitalità e funzionare in maniera ottimale (Dizionario APA online). Gli effetti si sono mantenuti nel tempo, come è stato verificato con il follow-up (Killen 2015). Gli effetti positivi di questi interventi sono stati riscontrati in ulteriori studi effettuati su persone anziane. Nello studio realizzato da Ramirez, ad esempio (2014 in Killen 2015), per un periodo di tempo le persone hanno scritto lettere di gratitudine: questa attività ha diminuito in loro lo stress e la depressione. Horder (2013 in Killen 2015) invece ha effettuato uno studio qualitativo su anziani residenti in case di riposo: i risultati hanno dimostrato che quando venivano aiutate a focalizzarsi sulla gratitudine, il benessere è aumentato ed è diminuita la preoccupazione per il futuro.

Un altro ambito in cui la letteratura riporta studi rivolti al benessere è quello scolastico. Un esempio ne è l'intervento sulla gratitudine svolto da Martinez-Martí (et al. 2010) che si è avvalso di un campione di studenti universitari spagnoli. L'autrice ha voluto replicare l'intervento condotto da Emmons (e McCullough 2003), per verificare se gli effetti potessero essere generalizzati anche ad un campione culturale differente rispetto a quello americano. I partecipanti sono stati suddivisi in tre condizioni: la prima era la condizione di *counting-blessings*, nella quale riportavano in un diario, giornalmente, cinque cose per le quali si erano sentiti grati; nella seconda, invece, elencavano cinque difficoltà incontrate nel corso della giornata. Nella terza condizione i partecipanti scrivevano cinque eventi, positivi o negativi, che li avevano colpiti particolarmente in quel giorno. In questo caso i risultati riportano un aumento della gratitudine e del benessere soggettivo nella condizione *counting-blessings*. Come abbiamo visto, la letteratura sembra essere concorde nell'affermare che gli interventi di promozione della gratitudine abbiano degli effetti positivi sul benessere soggettivo, sul grado di soddisfazione esperita e sulla diminuzione delle emozioni negative. Gli interventi possono essere applicati a differenti contesti per aiutare le persone a costruire nuove risorse psicologiche ed emotive.

2.2 Goal-Setting

In letteratura gli obiettivi vengono definiti come oggetti verso i quali le persone orientano i loro sforzi e il fine ultimo attraverso il quale il comportamento viene direzionato (Oxford English Dictionary in Wade 2009). Latham e Locke hanno ideato la teoria del *goal-setting*, che descrive il comportamento come determinato dai valori personali e dagli obiettivi, che rappresentano ciò

che l'individuo sta consapevolmente cercando di fare. Inoltre, gli obiettivi rispecchiano i valori personali, motivando gli individui a mettere in atto comportamenti che siano ad essi coerenti. Le persone si sentono soddisfatte e motivate solo al raggiungimento degli obiettivi prefissati; in caso contrario, l'insoddisfazione le porterà a sentirsi frustrate e demotivate. Il goal-setting è una strategia utile a definire in maniera concreta gli obiettivi da raggiungere, migliorando al contempo sia la motivazione che i risultati. Secondo la teoria di Latham e Locke, infatti, fornire alle persone obiettivi specifici e sufficientemente sfidanti, le aiuta a raggiungere prestazioni migliori rispetto alle persone alle quali vengono dati obiettivi poco chiari (MacLeod 2012). Gli autori definiscono l'importanza di porre obiettivi specifici, determinati in maniera chiara e misurabile. Uno dei metodi più conosciuti in letteratura per il *goal-setting* consiste nell'utilizzo dell'acronimo SMART, una metodologia efficace a definire i cinque criteri che ogni obiettivo dovrebbe possedere (MacLeod 2012). Per SMART si intende:

- Specific (specifico): scrivere concretamente gli obiettivi che si vogliono perseguire rende chiaro ciò che si vuole realizzare, ed è il primo passo verso il loro raggiungimento.
- Measurable (misurabile): è importante che ogni obiettivo possa essere accuratamente misurato per verificarne la realizzazione.
- Achievable (raggiungibile): è importante fissare degli obiettivi che siano raggiungibili e realistici, in termini di tempo, risorse e capacità.
- Relevant (rilevante): è importante che l'obiettivo prefissato rivesta importanza per Sé.
- Time (tempo): devono essere realizzati entro un tempo concordato, attraverso una scadenza determinata, che ne faciliti e concretizzi il raggiungimento. È necessario che le persone possano controllare il tempo impiegato per portare a termine un compito. Infatti, quando le scadenze da rispettare sono distribuite su un breve periodo di tempo, il ritmo di lavoro sarà più serrato rispetto a quando non si hanno scadenze predefinite (Bryan e Locke 1967 in Locke e Latham 2002).

Il tema dell'importanza di definire obiettivi chiari è stato trattato in diversi contesti. Di particolare interesse è lo studio di Wade (2009) che tratta il tema della definizione degli obiettivi in campo riabilitativo. Nei pazienti in riabilitazione, identificare e stabilire gli obiettivi è una pratica fondamentale perché porta benefici anche a livello motivazionale (Wade 2009). È rilevante identificare gli obiettivi che il paziente vuole raggiungere, poiché questi creano una spinta e una ragione per lo svolgimento delle attività in un contesto di vita che normalmente è privo di stimoli motivanti. Gli obiettivi sono efficaci nella misura in cui le persone li desiderano e li ritengono significativi; stabilirli permette inoltre di identificare come possano essere raggiunti, attraverso una classificazione che ne descriva l'importanza nel tempo (obiettivi a

lungo termine e a breve termine). Questo processo è realizzabile attraverso la pianificazione di obiettivi utilizzando il metodo SMART; così facendo è possibile quantificare i risultati ottenuti. Un altro importante campo di utilizzo di strategie per la pianificazione di obiettivi è quello scolastico. Lo studio di Derba e colleghi (2019) dimostra come tale metodo rappresenti una modalità efficace se utilizzata nello studio individuale. La ricerca ha verificato se la performance scolastica di alcuni studenti con disturbi dell'apprendimento potesse ottenere dei cambiamenti attraverso una procedura di *goal-setting* e di automonitoraggio durante la quale, per un periodo di tempo di sette mesi, gli studenti organizzavano le loro sessioni di studio. La procedura di *goal-setting* si è rivelata efficace, evidenziando un incremento nella performance scolastica per quasi tutti gli studenti coinvolti; inoltre, in fase post-test, i partecipanti hanno continuato ad utilizzare le strategie apprese durante l'intervento. È stato riscontrato un aumento del punteggio nelle scale di soddisfazione (Derba et al. 2019).

La formulazione di obiettivi coerenti ai propri valori e formulati in maniera chiara attraverso il tempo è una risorsa fondamentale che può essere impiegata in diversi contesti di vita quotidiana, come ad esempio quello lavorativo, scolastico o di salute. Tale strategia permette agli individui di percepire un maggiore controllo nel percorso di raggiungimento degli obiettivi, aumentando il grado di soddisfazione e di benessere percepito.

2.3 L'autoaffermazione

Nel 1988 Claude Steele introdusse la teoria dell'autoaffermazione basandosi sul dilemma dei fumatori di sigarette utilizzato da Leon Festinger (1957 in Steele 1988) per illustrare la dissonanza cognitiva. Il dilemma nasce dal fatto che fumare sigarette crea nelle persone una dissonanza cognitiva che ha bisogno di essere risolta: questa risiede nella consapevolezza che il fumo nuoce alla salute. Il fumatore, quindi, potrebbe mettere in atto una serie di comportamenti (come smettere di fumare), negare i rischi per la salute o razionalizzare i benefici che il fumo apporta (come, ad esempio, l'aumento del rilassamento). Attraverso questa spiegazione, Festinger pone l'accento sul cambiamento cognitivo o comportamentale che la persona mette in atto per poter risolvere il dilemma. A tal proposito Steele propone una spiegazione alternativa secondo la quale non sarebbe l'incoerenza in sé a far nascere il problema (ovvero che il fumatore sappia che fumare nuoce alla salute), quanto la percezione di una minaccia all'integrità del Sé. Infatti, gli individui hanno bisogno di mantenere un'esperienza del Sé che sia moralmente adeguata, di percepirsi coerenti, competenti, stabili e capaci di scegliere. La minaccia alla propria integrità crea il bisogno di risolvere l'incoerenza mettendo

in atto azioni attraverso le quali si possa ripristinare l'adeguatezza del Sé. In riferimento all'esempio citato in precedenza, una persona potrebbe quindi impegnarsi di più al lavoro o passare più tempo in famiglia (Steele 1988): tenderebbe perciò a mettere in atto una serie di azioni atte a ripristinare la propria integrità, anche se queste non hanno un collegamento diretto con la fonte della minaccia, ovvero il fumo. La teoria dell'autoaffermazione sostiene quindi che eventi o informazioni percepiti come minacciosi, mettono in discussione la percezione che gli individui hanno di Sé stessi; di conseguenza nasce un bisogno immediato di mobilitare risorse, sia fisiologiche che psicologiche, per contrastare tali minacce (Sapolsky, 2004 in Sherman 2013). La teoria, inoltre, si basa sull'assunto centrale secondo cui il sistema del Sé è flessibile e che le persone possono attingere ad una serie di risposte per affermare la loro integrità (Gilbert 1998 in Sherman 2013). Di fatto, l'autoaffermazione è una modalità attraverso la quale le persone proteggono il proprio Sé quando si sentono minacciate (Creswell et al. 2013), affermando i propri valori, le proprie azioni e le proprie caratteristiche (Nelson et al. 2014).

In letteratura sono cospicui gli studi che hanno trattato il tema dell'autoaffermazione; tra questi spicca per interesse la ricerca di Nelson (et al. 2014) che si è focalizzata sui possibili benefici dell'autoaffermazione non solo come tecnica utilizzata per contrastare una minaccia, ma anche come strategia utile a promuovere il benessere psicologico. I partecipanti alla ricerca erano studenti universitari sudcoreani, che sono stati coinvolti in un intervento di autoaffermazione per due settimane. La procedura consisteva nel fornire ai partecipanti una lista di valori tra i quali poter scegliere quelli ritenuti fondamentali nella loro vita. Successivamente, durante le due settimane di intervento, gli studenti scrivevano perché tali valori fossero importanti, includendo anche esperienze personali attraverso le quali poterne descrivere il significato. I valori prevalentemente scelti riguardavano l'appartenenza ad un gruppo sociale e la relazione con gli amici o la famiglia. I risultati dell'intervento riportano che c'è stato un aumento del benessere tra gli studenti; in particolare hanno tratto maggior beneficio coloro che avevano punteggi iniziali di benessere inferiori. Questo studio è stato replicato su un campione di studenti universitari americani, che hanno condotto l'intervento per un totale di quattro settimane (Nelson et al. 2014). I risultati sono stati confermati: c'è stato un aumento del benessere che si è mantenuto anche al follow-up.

Lo studio di Creswell (et al. 2013) ha voluto testare gli effetti protettivi di un intervento di autoaffermazione su partecipanti stressati cronicamente. Lo stress, infatti, è un fattore che a lungo termine può compromettere la capacità di *problem-solving* e la creatività. Ottanta studenti universitari hanno riportato il loro livello di stress nell'arco di un mese e sono stati successivamente assegnati ad una condizione di autoaffermazione o di controllo. La procedura

dell'esperimento prevedeva che i partecipanti identificassero, in ordine di importanza, i valori presentati attraverso una lista. I partecipanti nella condizione di autoaffermazione avevano il compito di scrivere riguardo il valore che avevano identificato come più importante. Coloro che si trovavano nella condizione di controllo, invece, scrivevano riguardo il valore reputato meno importante. L'esperimento prevedeva che i partecipanti, dopo aver scritto riguardo i loro valori, prendessero parte ad un compito di *problem-solving* davanti ad uno sperimentatore, avendo a disposizione un tempo limitato. Questo compito era necessario per metterli sotto pressione e verificare se l'autoaffermazione potesse aver avuto degli esiti positivi nel moderare lo stato di stress percepito. I risultati hanno confermato le ipotesi: l'autoaffermazione ha svolto un ruolo protettivo nel mitigare l'effetto dello stress sui compiti di *problem-solving*. Questi risultati possono essere utili a sviluppare ricerche future per aiutare a comprendere al meglio il ruolo dell'autoaffermazione e la sua influenza sulla prestazione, specialmente negli individui che hanno difficoltà nella gestione dello stress (Creswell et al.2013).

Le ricerche presentate hanno esplorato il ruolo dell'autoaffermazione nel moderare gli effetti delle emozioni negative, che può rivelarsi uno strumento utile a promuovere il benessere. I risultati ottenuti possono avere delle implicazioni future per la ricerca anche in ambito educativo.

CAPITOLO 3

LA RICERCA

La teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci *ibidem*) suggerisce che per motivare e favorire il benessere, gli individui debbano soddisfare i tre bisogni di competenza, autonomia e relazione. La presente ricerca ha voluto testare l'efficacia di tre diverse strategie auto-dirette che prevedono di implementare degli esercizi a cadenza settimanale focalizzati sul ricordare, elaborare e scrivere riguardo:

1. Tre episodi che hanno portato ad esprimere gratitudine, con la richiesta di specificare verso chi e in quali circostanze. Questi esercizi di gratitudine hanno lo scopo di sostenere il bisogno di **relazione** (Emmons e McCulough 2003).
2. Le proprie competenze e forze, quali il coraggio, la sincerità e la pazienza, attraverso tre episodi che hanno permesso di esercitarle. Questi esercizi, svolti attraverso la strategia dell'autoaffermazione hanno lo scopo rafforzare la **competenza** (Fein 2003).
3. Tre obiettivi che sono stati concretizzati, descrivendo la modalità attraverso la quale si è riusciti a farlo. Come sostenuto dalla teoria del *goal-setting*, lo scopo proposto è quello di rafforzare l'**autonomia** decisionale e la scelta (Locke e Latham 1990).
4. Tre episodi ritenuti particolarmente significativi, spiegandone la motivazione (condizione di **controllo**).

3.1 Scopi

La presente ricerca si è proposta di verificare l'efficacia delle strategie auto-dirette sull'aumento della soddisfazione dei bisogni e sulla diminuzione della loro frustrazione. Inoltre, ha voluto testare l'effetto dell'intervento nel promuovere un maggior grado di benessere ed una migliore regolazione delle emozioni, aumentando quelle positive e diminuendo quelle negative, attraverso gli esercizi settimanali di gratitudine, *goal-setting* e autoaffermazione. Inoltre, si sono verificati i possibili effetti sull'aumento della prestazione cognitiva durante le settimane di intervento.

3.2 Ipotesi

H1: La soddisfazione dei bisogni aumenta e la frustrazione dei bisogni diminuisce durante le sette settimane di intervento, nelle condizioni di gratitudine, *goal-setting* ed autoaffermazione, rispetto alla condizione di controllo. Inoltre, in ogni condizione sperimentale dovrebbe verificarsi un cambiamento nel bisogno corrispondente, ovvero: del bisogno di competenza nella condizione di autoaffermazione, del bisogno di relazione nella condizione di gratitudine, del bisogno di autonomia nella condizione di *goal-setting*.

H2: Le emozioni positive aumentano e le emozioni negative diminuiscono durante le sette settimane di intervento, nelle tre condizioni sperimentali di gratitudine, *goal-setting* e autoaffermazione rispetto alla condizione di controllo. Inoltre, durante le settimane di intervento ci si aspetta un miglioramento parallelo della regolazione emotiva nei/le partecipanti delle tre condizioni sperimentali, rispetto al gruppo di controllo.

H3: Il benessere percepito aumenta durante le sette settimane di intervento nei tre gruppi sperimentali di gratitudine, autoaffermazione e *goal-setting* rispetto al gruppo di controllo, in tutte le espressioni di benessere considerate.

H4. La prestazione cognitiva dei/le partecipanti migliora durante le sette settimane di intervento nelle condizioni sperimentali di gratitudine, autoaffermazione e *goal-setting* rispetto al gruppo di controllo.

3.3. Metodo

3.3.1 Partecipanti

I partecipanti, reclutati su base volontaria, sono 419 studenti, dei quali 367 dell'Università di Padova e 52 dell'Università di Genova. Durante la fase di analisi è stato applicato un criterio di esclusione tale per cui sono stati considerati solamente i soggetti che avevano compilato almeno quattro degli esercizi settimanali proposti: per tale motivo il campione è sceso a 308, con 111 studenti non considerati nello studio.

L'età degli studenti che hanno partecipato allo studio è compresa tra i 19 e i 71 anni ($M=23.72$) ($SD=5.77$). La numerosità campionaria dei partecipanti, suddivisa per sesso, è di 245 femmine, 60 maschi e 3 persone che non si sono identificate con i due generi di riferimento. Non ci sono state differenze statisticamente significative per quanto riguarda la distribuzione dell'età nelle diverse condizioni di gratitudine, autoaffermazione, *goal-setting* e controllo.

3.3.2 Strumenti

BNSNF- Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale

Il BNSNF è uno strumento *self-report* che valuta la soddisfazione e la frustrazione dei tre bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione definiti dalla teoria dell'autodeterminazione. La validazione italiana del questionario è stata apportata da Costa (et. al) nel 2018.

Il questionario misura la soddisfazione e la frustrazione di ognuno dei tre bisogni fondamentali di autonomia, competenza e relazione.

Il BNSNF è composto da 24 item per la valutazione della soddisfazione o frustrazione dei tre bisogni fondamentali. La risposta è stata fornita dai/dalle partecipanti attraverso una scala Likert a 5 punti nella quale 1=*completamente in disaccordo* e 5=*completamente d'accordo*. Coerentemente agli scopi del presente studio, lo strumento ha permesso la valutazione della soddisfazione dei bisogni o della loro frustrazione nel corso delle settimane di intervento.

ER- Emotion Regulation Questionnaire

La validazione italiana dell'*Emotion Regulation Questionnaire* di Gross e John è stata apportata da Balzarotti e colleghi nel 2010. Il questionario è composto da 10 item progettata per misurare la tendenza a regolare le emozioni attraverso due modalità:

- *Cognitive Reappraisal* (rivalutazione cognitiva): è una strategia di regolazione cognitiva che permette di ristrutturare gli stimoli o le situazioni modificandone il significato o la valenza emotiva. Permette la riconsiderazione delle situazioni da una diversa prospettiva. Il costrutto è stato valutato attraverso 6 item.
- *Expressive Suppression* (soppressione espressiva): l'inibizione dei segnali esterni rispetto al proprio stato emotivo interno, quindi la modalità attraverso la quale si cerca di nascondere un'emozione. Il costrutto è stato valutato attraverso 4 item.

La risposta agli item è stata fornita su una scala Likert a 7 punti in cui 1=*fortemente in disaccordo* e 7 =*fortemente d'accordo*. Il questionario ha avuto lo scopo di misurare le differenze individuali nella regolazione emotiva.

GQ- Gratitude Questionnaire

La validazione italiana del *Gratitude Questionnaire* è stata apportata da Caputo e colleghi nel 2016. Il *Gratitude Questionnaire* è una breve misura *self-report* composta da 10 item che misurano la disposizione individuale a provare gratitudine, la soddisfazione di vita e il benessere attraverso le sottoscale *Grateful Disposition* e *Life Satisfaction*.

I/le partecipanti hanno risposto attraverso una scala Likert a 7 punti, in cui 1=*fortemente in disaccordo* e 7=*fortemente d'accordo*.

MLQ- Meaning in Life Questionnaire

La validazione italiana del *Meaning of Life Questionnaire* è stata apportata da Negri e colleghi nel 2019. Il questionario è stato progettato attraverso 10 item che misurano due dimensioni di significato della vita: la presenza di significato (SP) e la ricerca di significato (SR). La SP è riferita a quanto le persone sentono che la loro vita abbia un significato; la SR, invece, allo sforzo attraverso il quale si cerca di trovare significato nella propria vita. La risposta ai 10 item viene data attraverso una scala Likert a 7 punti in cui 1=*assolutamente vero* e 7=*assolutamente falso*. Coerentemente agli scopi della ricerca, il presente questionario può essere considerato una misura del benessere psicologico (Steger 2006).

BIDR- Balanced Inventory of Desirable Responding (Paulhus 1991)

La validazione italiana *Balanced Inventory of Desirable Responding* è stata apportata da Bobbio e Manganeli nel 2011. Il questionario serve ad identificare i *bias* che potrebbero incorrere nelle risposte date dai/dalle partecipanti quando sottoposti alla compilazione di questionari o interviste. In queste situazioni, gli individui talvolta tendono a rispondere in maniera non conforme al proprio pensiero a causa del costrutto di desiderabilità sociale (Roccatò 2003). Tale costrutto è definibile come un effetto che entra in gioco nelle ricerche o negli studi, tale per cui si tende a dare risposte ritenute socialmente accettabili.

Il BIDR è un questionario *self-report* che misura:

- *Self-Deceptive Positivity* (l'autoinganno): la tendenza inconsapevole a dare risposte positive con l'intento di proteggere la stima di Sé.
- *Impression Management* (gestione delle impressioni): la tendenza, consapevole e abituale, a dare un'immagine positiva di Sé agli altri.

Ogni costrutto è stato misurato attraverso 20 item ai quali i/le partecipanti hanno risposto utilizzando una scala Likert a 6 punti in cui 1=*fortemente in disaccordo* e 6=*fortemente d'accordo*.

Brief Big Five Inventory (Rammstedt e John 2007)

La validazione italiana del *Brief Big Five Inventory* è stata apportata da Guido e colleghi nel 2015. È una scala composta da 10 item che hanno lo scopo di valutare le cinque dimensioni di personalità misurate dal *Big Five* in un minore tempo rispetto a quello richiesto dalla versione originale, composta da 132 item.

Nel *Brief Big Five Inventory* vengono utilizzati due item per ogni dimensione di personalità, valutati su una scala Likert a 6 punti in cui 1 corrisponde a *fortemente in disaccordo* e 6 a *fortemente d'accordo*.

Le dimensioni di personalità valutate sono: estroversione, gradevolezza, coscienziosità, nevroticismo, apertura all'esperienza.

Cattell's Fluid Intelligence Test

La prima forma del test di Cattell risale al 1949; fu creato come strumento attraverso il quale misurare l'intelligenza fluida, cioè quel tipo di intelligenza che consente alle persone di risolvere problemi in situazioni nuove, indipendentemente dalle conoscenze acquisite. Cattell volle creare un test che non fosse influenzato da fattori culturali, ma che permettesse di misurare l'intelligenza a prescindere dal grado di istruzione ricevuto (Qi 2019, Hogrefe Editore).

Nel tempo il CFT è stato sottoposto a diverse revisioni e aggiornamenti, attraverso cui sono state realizzate diverse forme del test; nel 2019 è stata pubblicata la versione italiana.

Il test si compone di prove di natura visuo-percettiva, che misurano la capacità di riconoscere relazioni figurative e risolvere problemi logico-cognitivi di diversa complessità, riuscendo ad elaborarli in uno specifico lasso di tempo (Qi 2019, Hogrefe Editore).

Nella presente ricerca sono state somministrate ai/alle partecipanti soltanto due delle quattro scale del test (la 1 e la 4) che differiscono per difficoltà di esercizi proposti. Questa scelta di somministrazione parziale del test risiede nel fatto che la compilazione per intero avrebbe richiesto un tempo molto elevato, producendo nei/nelle partecipanti un possibile effetto di stanchezza.

Per ogni scala sono stati forniti tre esempi prima di iniziare lo svolgimento del test; in totale sono stati presentati 29 item, inclusi gli esempi. I/le partecipanti non hanno avuto un limite di tempo per la compilazione.

Vitality Scale

La vitalità è una forma di carica psicologica che viene percepita nel momento in cui la persona

si sente efficace nello svolgere attività che ha interiorizzato e che percepisce come appartenenti a Sé (Ryan e Deci 2000). Ryan e Deci (2001) hanno considerato la vitalità come un costrutto correlato al benessere e parte essenziale di un buon funzionamento psicologico.

La *Vitality Scale* è stata sviluppata nel 1997 da Ryan e Fredrick. I due autori hanno considerato la vitalità come una caratteristica individuale che si relaziona positivamente con l'autostima e l'autorealizzazione (Ryan e Fredrick 1997).

La *Vitality Scale* è stata somministrata attraverso 17 item; i/le partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo alle affermazioni proposte attraverso una scala Likert a 7 punti in cui 1=*per niente vero* e 7=*assolutamente vero*.

SAM- *Self-Assessment Manikin*

Il questionario *Self-Assessment Manikin* è stato ideato da Bradley e Lang nel 1994 per misurare la risposta emotiva attraverso il grado di attivazione, piacevolezza e dominanza esperito. È una tecnica figurativa non verbale composta da scale a domanda singola che misurano le tre emozioni precedentemente citate attraverso un *continuum* composto da 5 immagini per emozione. Il SAM è stato utilizzato per permettere ai/alle partecipanti di identificare come si sentivano in quel preciso momento, come si osserva nella **figura 3**. Nella presente ricerca è stato proposto dopo lo svolgimento degli esercizi settimanali.

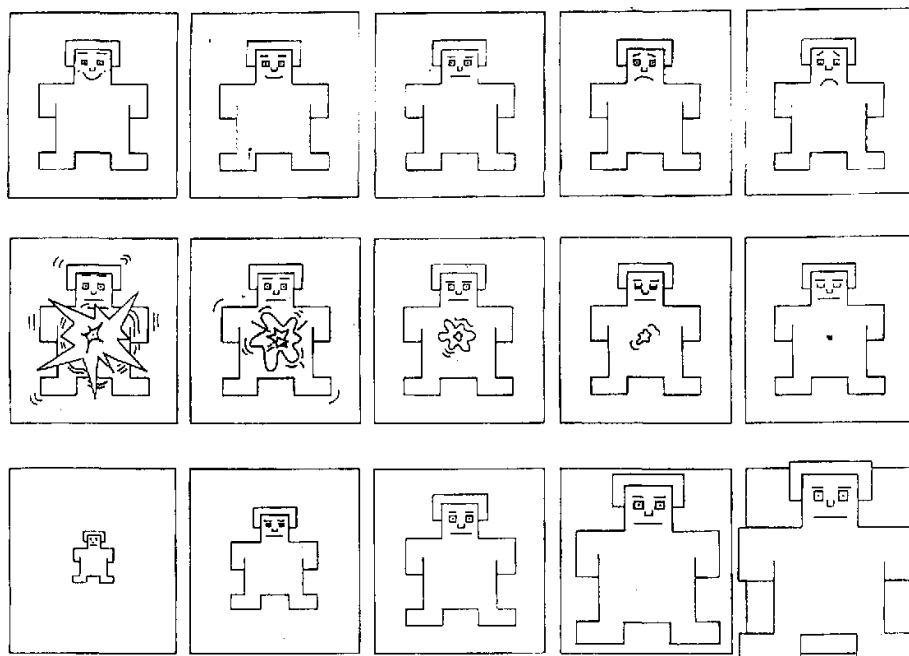


Fig.3: rappresentazione grafica del *Self-Assessment Manikin*. Il continuum emozionale presentato nell'immagine è riferito (partendo dalla prima riga) alle emozioni di piacevolezza, attivazione e dominanza (Bradley e Lang 1994).

Emozioni

Nella presente ricerca è stata predisposta una lista di emozioni da valutare su scala da 1 a 5.

Le emozioni negative proposte erano: tristezza, rabbia, paura, noia, frustrazione, senso di colpa; quelle positive: gratitudine, rilassamento, orgoglio, serenità, soddisfazione, gioia.

Tale modalità è stata utile a verificare se durante le settimane di esercizi ci fosse stato un aumento delle emozioni positive e una diminuzione di quelle negative.

3.3.3 Procedura

La ricerca è stata condotta a seguito dell'approvazione del Comitato Etico della Ricerca Psicologica. I/le partecipanti allo studio sono stati reclutati/e su base volontaria all'interno della dell'Università degli studi di Padova e dell'Università degli Studi di Genova.

I/le partecipanti interessati/e a partecipare allo studio hanno fornito la loro *e-mail* istituzionale e sono stati successivamente contattati per la compilazione dei questionari *online* che si sono svolti nel corso delle settimane di ricerca, venendo prima suddivisi casualmente in una delle tre condizioni sperimentali di autoaffermazione, gratitudine, *goal-setting* e nella condizione di controllo. Prima dell'inizio della ricerca i/le partecipanti hanno letto e fornito il proprio consenso informato per la partecipazione e sono stati/e informati/e circa la riservatezza dei propri dati personali e la possibilità di interrompere la propria partecipazione in qualsiasi momento senza la necessità di fornire spiegazioni.

Durante la compilazione *online* ogni partecipante ha creato un codice identificativo che corrispondeva al proprio numero di matricola, che è stato richiesto durante tutte le fasi di ricerca.

I partecipanti hanno compilato alcuni questionari *self-report* in quattro periodi temporali differenti. Al tempo 0 (**T0**) per una valutazione pre-intervento; al tempo 5 (**T5**) per una valutazione intermedia; al tempo 8 (**T8**) per una valutazione di fine intervento, ed infine al follow-up, svolto a distanza di 4 settimane dalla fine dell'intervento.

Per le misure di *self-report* compilate dai partecipanti durante il **T0**, **T5**, **T8** e il follow-up si veda la **Tabella 1**.

MISURE SELF-REPORT COMPILATE NEL CORSO DELLE SETTIMANE

MISURAZIONE PRE INTERVENTO	QUESTIONARIO INTERMEDIO	QUESTIONARIO DI FINE INTERVENTO	FOLLOW-UP
CATTELL	CATTELL	CATTELL	CATTEL
BNSNF	BNSNF	BNSNF	BNSNF
ER	ER	ER	ER
GQ	GQ	GQ	GQ
BIDR		VITALITY SCALE	VITALITY SCALE
	MLQ	MLQ	MLQ
		BFI	BFI

Tab.1: BNSNF= *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale*; ER=*Emotion Regulation*; GQ=*Gratitude Questionnaire*; BIDR= *Balanced Inventory of Desirable Responding*; MLQ=*Meaning of Life Questionnaire*; BFI=*Brief Big Five Inventory*.

Intervento settimanale- *Sunday Evening Excercises*

Gli esercizi settimanali di ricordo, elaborazione e scrittura si sono svolti per un totale di sette settimane. I/le partecipanti, assegnati causalmente ad una delle condizioni sperimentali di gratitudine, autoaffermazione, *goal-setting* o controllo potevano ricevere una tra le seguenti consegne:

“Portati in una stanza o comunque un luogo particolarmente tranquillo, dove sai di poter rimanere indicativamente 15-20 minuti indisturbato/a. Scegli un giorno ed un’ora per svolgere gli esercizi, cercando di mantenere una certa regolarità nel posto e nel momento. Ad esempio, sempre la tua stanza, domenica sera alle 18.”

Condizione A: gratitudine

Pensando a come hai trascorso la settimana appena conclusa descrivi tre episodi in cui hai provato gratitudine verso qualcuno (ad esempio hai ricevuto una telefonata inaspettata). Specifica chi e in quali circostanze: cosa è successo, che relazione hai con la/e persona/e cui stai pensando, cosa (non) ti aspettavi, come è andata a finire, che significato hai dato all’accaduto, come ti sei sentito/a.

Condizione B: autoaffermazione

Pensando a come hai trascorso la settimana appena conclusa descrivi tre episodi in cui hai sentito di esercitare una tua forza (ad esempio pensi di essere coraggioso ed hai avuto coraggio). Spiega quale forza e come l'hai dispiegata: in quali circostanze, chi c'era eventualmente con te, cosa è successo, cosa (non) ti aspettavi, come è andata a finire, che significato hai dato all'accaduto, come ti sei sentito/a.

Condizione C: goal-setting

Pensando a come hai trascorso la settimana appena conclusa descrivi tre obiettivi che avresti voluto concretizzare e ci sei riuscito/a (ad esempio volevi terminare lo studio di un capitolo e ce l'hai fatta). Racconta di che obiettivi si tratta, che rilevanza e significato hanno per te, illustra come hai fatto, cosa è successo, cosa (non) ti aspettavi, come è andata a finire, che significato hai dato all'accaduto, come ti sei sentito/a.

Condizione D: controllo

Pensando a come hai trascorso la settimana appena conclusa descrivi tre episodi particolarmente significativi per te (che ti hanno colpito/a ed emozionato/a). Racconta che cosa è successo, chi c'era, cosa hai/hanno fatto, che rilevanza e significato tali episodi hanno per te, cosa (non) ti aspettavi, come è andata a finire, che significato hai dato all'accaduto, come ti sei sentito/a. Dedica 3 minuti a rivivere uno di questi momenti descritti a tua scelta. Potresti chiedere gli occhi e rilassato/a fare scorrere i momenti come in un video.

Alla fine di ogni blocco i partecipanti hanno compilato il *Self-Assessment Manikin* (**par.3.3.2**) attraverso il quale indicare il loro grado di attivazione, dominanza o piacevolezza e completavano la misura delle Emozioni (**par.3.3.2**). Al termine degli esercizi settimanali è stata proposta anche la compilazione di un esercizio di *Progettualità*: la consegna proposta era di stilare, attraverso un elenco puntato, cosa i partecipanti avrebbero voluto realizzare nella settimana entrante.

CAPITOLO 4

ANALISI DEI DATI E RISULTATI

Per l'analisi dei dati sono stati considerati 308 dei 419 partecipanti iniziali, applicando un criterio di esclusione attraverso il quale considerare, ai fini delle analisi statistiche, soltanto coloro che avevano compilato 4 o più esercizi settimanali.

Per non compromettere il criterio di indipendenza tra i gruppi sperimentali e poter effettuare le analisi è stata creata una quinta condizione sperimentale, nella quale sono stati inclusi i/le 72 partecipanti che nel corso delle settimane di ricerca avevano compilato più link di esercizi rispetto alla condizione cui erano stati assegnati; questa condizione è stata denominata condizione mista. La distribuzione campionaria dei/delle partecipanti è stata la seguente: 53 partecipanti nella condizione di gratitudine, 72 nella condizione di autoaffermazione, 59 nella condizione di *goal-setting*, 52 nella condizione di controllo ed infine 72 partecipanti nella condizione mista.

Per valutare gli effetti dell'intervento basato sulle strategie auto-dirette proposte attraverso gli esercizi settimanali, sono stati presi in considerazione i seguenti punteggi: dei questionari proposti durante le 7 settimane di intervento; dei questionari proposti al pre-intervento (T0); punteggi dei questionari intermedi, dopo 4 settimane di intervento (T4); punteggi dei questionari finali, dopo che i partecipanti avevano completato le 7 settimane di intervento (T8). All'interno delle analisi non è stato possibile includere le misurazioni effettuate al follow-up a causa del numero esiguo di partecipanti che hanno proceduto alla compilazione. Sono quindi state condotte le seguenti ANOVA:

- **ANOVA 5** (condizioni sperimentali: gratitudine, autoaffermazione, *goal-setting*, controllo, gruppo misto) **X3** (tempi di somministrazione T0, T4, T8) sulle variabili bisogni, benessere, regolazione delle emozioni e prestazione cognitiva.

- **ANOVA 5** (condizioni sperimentali) **X7** (settimane di intervento) per verificare il cambiamento nel tempo delle variabili emozioni piacevoli, emozioni spiacevoli, attivazione, dominanza e piacevolezza.

Le analisi della varianza sono state condotte utilizzando il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) che ha permesso di evidenziare l'eventuale differenza statisticamente significativa dei punteggi nei vari tempi di misurazione (effetto tempo) e una possibile variazione significativa dei punteggi al passare del tempo nelle diverse condizioni sperimentali (effetto di interazione tempo per gruppo).

4.1 Risultati

4.2 Effetto tempo

Nella **Tabella 2** sono riportati gli effetti del tempo emersi:

EFFETTO TEMPO

Variabile	T0- PRE INTERVENTO		T4- A 4 SETTIMANE DALL'INTERVENTO		T8- ALLA FINE DELL'INTERVENTO		Significatività	Differenze significative tra i tempi
	M	DS	M	DS	M	DS		
Soddisfazione del bisogno di competenza	3.51	0.67	3.66	0.06	3.66	0.07	F(2.126)=6.22 e p = 0.003	t0<t4=t8
Frustrazione del bisogno di competenza	2.70	0.09	2.55	0.08	2.57	0.09	F(2.126)=3.72 e p = 0.027	t0>t4=t8
Rivalutazione cognitiva	4.55	0.08	4.90	0.08	5.01	0.09	F(2.126)=18.66 e p<.001	t0<t4=t8
Disposizione alla gratitudine	5.13	0.08	5.28	0.09	5.29	0.10	F(2.126)=3.47 e p=0.026	t0<t4=t8
Soddisfazione per la vita	4.99	0.09	5.31	0.09	5.31	0.09	F(2.126)=14.11 e p<.001	t0<t4=t8
Estroversione			5.05	0.12	5.94	0.15	F(1.145)=38.10 e p<.001	t4<t8
Apertura all'esperienza			6.30	0.11	7.08	0.14	F(1.145)=2.01 e p<.001	t4<t8

Tab.2: Effetti significativi del tempo

Soddisfazione e frustrazione del bisogno di competenza

È stato rilevato un effetto del tempo sulla variabile bisogni psicologici di base, in particolare un aumento nella dimensione di soddisfazione del bisogno di competenza ed una diminuzione nella dimensione di frustrazione del bisogno di competenza. Questi effetti sono stati rilevati tra la misurazione pre-intervento (T0) e la misurazione intermedia (T4), mentre nella misurazione finale gli effetti si sono mantenuti.

Questi effetti sono in accordo con le ipotesi di ricerca; diversamente da quanto atteso, però, non ci sono state differenze significative nelle dimensioni di autonomia e relazione, sia per quanto riguarda la frustrazione che per la soddisfazione dei bisogni.

Rivalutazione Cognitiva

Dalle analisi condotte è emerso un effetto statisticamente significativo del tempo sulla variabile emozioni; in particolare è emerso un aumento nella dimensione di rivalutazione cognitiva (R). L'aumento dei punteggi si è verificato tra il questionario pre-intervento (T0) e il questionario intermedio (T4), mentre nella misurazione effettuata alla fine dell'intervento (T8) gli effetti si sono mantenuti: questo risultato è in accordo con le ipotesi di ricerca. Non è stato rilevato nessun effetto significativo nella dimensione di soppressione espressiva.

Disposizione alla gratitudine

Dalle analisi effettuate è emerso un effetto statisticamente significativo nella variabile *Disposizione alla gratitudine*. Questo effetto si è verificato tra i punteggi del questionario pre-intervento (T0) e i punteggi del questionario intermedio (T4), mentre alle misurazioni post-intervento (T8) gli effetti si sono mantenuti. Questo risultato è in accordo con le ipotesi di ricerca.

Soddisfazione per la vita

Dalle analisi effettuate è emerso un effetto statisticamente significativo nella variabile *Soddisfazione per la Vita*. Anche questo effetto si è verificato tra la somministrazione effettuata al T0 (pre-intervento) e il T4 (intermedia) e si è mantenuto al T8 (misurazione effettuata alla fine dell'intervento). Questo risultato conferma l'ipotesi di ricerca.

Estroversione e Apertura all'Esperienza

Dalle analisi è emerso un risultato inatteso per quanto riguarda la variabile personalità. Infatti, è stato evidenziato un aumento statisticamente significativo dei tratti di *Estroversione* (E) e di *Apertura all'esperienza* (OE), verificatosi nei due tempi di misurazione effettuati a metà intervento (T4) e alla fine dell'intervento (T8).

4.3 Effetto di interazione Gruppo per Tempo

EFFETTO DI INTERAZIONE GRUPPO PER TEMPO

Variabile	Condizione	T0- PRE INTERVENTO		T4- A 4 SETTIMANE DALL'INTERVENTO		T8- ALLA FINE DELL'INTERVENTO		Significatività	Differenze significative tra i tempi
		M	DS	M	DS	M	DS		
Soddisfazione del bisogno di competenza	Gratitudine	3.04	0.16	3.51	0.14	3.48	0.16	F(2.126)=10.03 e p<.001	t0<t4=t8
	Autoaffermazione	3.66	0.13	3.69	0.11	3.79	0.13		
	Goal setting	3.77	0.13	3.93	0.11	3.84	0.14		
	Gruppo di controllo	3.51	0.16	3.62	0.14	3.69	0.16		
	Gruppo misto	3.56	0.17	3.57	0.15	3.52	0.17		
Rivalutazione Cognitiva	Gratitudine	4.62	0.19	4.69	0.19	4.88	0.20		
	Autoaffermazione	4.76	0.15	4.80	0.16	4.87	0.16		
	Goal setting	4.47	0.16	5.01	0.17	5.05	0.17	F(2.126)=7.81 e p<.001	t0<t4=t8
	Gruppo di controllo	4.58	0.19	5.11	0.20	5.28	0.21	F(2.126)=7.26 e p<.001	t0<t4=t8
	Gruppo misto	4.30	0.20	4.87	0.21	4.98	0.22	F(2.126)=6.47 e p=0.002	t0<t4=t8
Vitalità	Gratitudine			3.86	0.21	3.85	0.21		
	Autoaffermazione			3.69	0.17	4.07	0.17	F(1.145)=12.77 e p<.001	t4<t8
	Goal setting			3.93	0.19	3.98	0.19		
	Gruppo di controllo			3.79	0.21	3.70	0.20		
	Gruppo misto			3.85	0.22	4.00	0.21		

Tab.3: Effetti di interazione.

Soddisfazione del bisogno di competenza

È stato rilevato un aumento statisticamente significativo della variabile soddisfazione del bisogno di competenza (CS) nella condizione di gratitudine, tra la somministrazione del questionario pre-intervento (T0) e la somministrazione intermedia (T4); gli effetti si sono mantenuti nella misurazione effettuata al termine dell'intervento (T8). Questo risultato non è in accordo con l'ipotesi di ricerca, secondo cui per la condizione di gratitudine ci si aspettava un aumento nella scala di soddisfazione del bisogno di relazione, mentre l'aumento della scala di soddisfazione del bisogno di competenza era atteso per la condizione di autoaffermazione. Non sono emersi effetti significativi per le dimensioni di autonomia e relazione né per la scala di frustrazione né per quella della soddisfazione.

Rivalutazione Cognitiva

L'intervento ha evidenziato un aumento statisticamente significativo della variabile di rivalutazione cognitiva nelle condizioni di *goal-setting*, controllo e gruppo misto. L'aumento si è verificato tra il T0 (misurazione effettuata al pre-intervento) e il T4 (misurazione intermedia) e si è mantenuto al T8 (alla fine dell'intervento). Questo effetto ha supportato l'ipotesi di partenza. Non sono stati riscontrati effetti statisticamente significativi nella variabile di soppressione espressiva, a differenza di quanto ci si aspettava: per questo motivo l'ipotesi non è stata confermata.

Vitalità

La variabile di vitalità soggettiva è aumentata significativamente nella condizione di autoaffermazione. La somministrazione del questionario per la valutazione della vitalità soggettiva è stata proposta solo nei due tempi T4 (misurazione intermedia) e T8 (misurazione di fine intervento). I risultati confermano l'ipotesi, poiché la variabile di vitalità soggettiva è indicativa del grado di benessere percepito. A differenza di quanto atteso, non sono però emersi effetti di questa variabile nelle condizioni di gratitudine, *goal-setting*, nel gruppo misto e in quello di controllo.

Variabile Cognitiva

A differenza di quanto atteso nelle ipotesi sperimentali, non sono emersi cambiamenti statisticamente significativi nella variabile cognitiva misurata attraverso il test di intelligenza *Cattell's Fluid Intelligence Test*.

Emozioni

L'intervento proposto non ha prodotto effetti statisticamente significativi sulla variabile emozioni, misurata attraverso il questionario *Self-Assessment Manikin* e il questionario sulle Emozioni, a differenza da quanto atteso nelle ipotesi sperimentali.

CAPITOLO 5

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

La teoria dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (*ibidem*) identifica in ogni individuo tre bisogni fondamentali caratterizzati dall'essere imprescindibili, universali e innati; tali bisogni sono la competenza, l'autonomia e la relazione. Secondo la teoria per poter soddisfare i tre bisogni fondamentali è necessario lo sviluppo dell'autodeterminazione, ovvero l'insieme delle conoscenze, delle abilità e delle convinzioni che permettono di sostenere comportamenti autoregolati e diretti in maniera efficace verso gli obiettivi. Il soddisfacimento di questi bisogni (supportato o frustrato dall'ambiente circostante) aiuterebbe le persone a percepirsi autodeterminate e a raggiungere il benessere.

La presente ricerca si è focalizzata sulla valutazione di tre diverse strategie auto-dirette centrate sul ricordo, l'elaborazione e la scrittura. Queste strategie sono state implementate attraverso: esercizi di gratitudine, con lo scopo di sostenere il bisogno di relazione; esercizi di autoaffermazione, con lo scopo di sostenere e rafforzare il bisogno di competenza; esercizi di *goal-setting*, con lo scopo di sostenere e rafforzare il bisogno di autonomia.

Sono state quindi condotte delle analisi statistiche che hanno considerato i punteggi ottenuti dai partecipanti ai questionari *self-report* sia per i gruppi sperimentali che per il gruppo di controllo. È stata condotta l'analisi delle eventuali variazioni emerse nei punteggi ottenuti ai questionari pre-intervento (**T0**), a 4 settimane dall'inizio dell'intervento (**T4**) e al termine dell'intervento (**T8**), nonché i punteggi ottenuti ai questionari sulle emozioni somministrati durante le 7 settimane di intervento.

In merito alla prima ipotesi di ricerca ci si aspettava un aumento della soddisfazione dei bisogni e una diminuzione della loro frustrazione nelle condizioni sperimentali di gratitudine, autoaffermazione e *goal-setting*, rispetto al gruppo di controllo. È emerso un effetto significativo del tempo sulla variabile bisogni psicologici di base, in particolare c'è stato un aumento della soddisfazione e una diminuzione della frustrazione del bisogno di competenza. Questo risultato rispecchia in parte l'ipotesi di partenza, poiché il miglioramento non si è verificato nelle dimensioni di autoaffermazione e *goal-setting*. L'analisi effettuata attraverso l'interazione gruppo per tempo ha evidenziato un effetto statisticamente significativo nella soddisfazione del bisogno di competenza all'interno della condizione di gratitudine, a differenza di quanto atteso dall'ipotesi. Tale risultato può trovare una spiegazione nei punteggi più bassi dei risultati ottenuti dai/dalle partecipanti nella condizione di gratitudine al T0 (pre-intervento), rispetto alle altre condizioni sperimentali: questo incremento, avvenuto nel corso

delle misurazioni, potrebbe aver portato ad un pareggiamento dei risultati. Sarebbe utile indagare l'effetto emerso nelle ricerche future.

L'analisi ha inoltre evidenziato un aumento statisticamente significativo nel tempo della variabile di rivalutazione cognitiva nelle condizioni di *goal-setting*, controllo e nel gruppo misto. Questo risultato supporta l'ipotesi sperimentale secondo cui il training avrebbe migliorato la regolazione emotiva la strategia di rivalutazione cognitiva, infatti, è utile per valutare le sfide e i problemi da un punto di vista differente, moderando conseguentemente l'impatto emotivo di ciò che accade. La significatività dei risultati al gruppo di controllo e al gruppo misto, data dall'interazione gruppo per tempo, non supporta le ipotesi di ricerca. Per provare a spiegare questo effetto possiamo ipotizzare che i due gruppi abbiano tratto benefici dall'intervento: il gruppo misto per aver compilato, durante il training, le diverse condizioni di gratitudine, autoaffermazione e *goal-setting*, e il gruppo di controllo attivo per aver compilato esercizi sul ricordo di eventi significativi. Lo svolgimento di queste attività potrebbe aver apportato dei benefici nella strategia di regolazione emotiva. Non sono emersi risultati significativi nella variabile di soppressione espressiva: questo risultato non è in linea con le ipotesi sperimentali, per le quali ci si attendeva un aumento complessivo della regolazione emotiva in cui era compresa anche la dimensione di soppressione espressiva. La mancanza di risultati significativi in questa dimensione può essere spiegata dal fatto che soppressione espressiva e regolazione emotiva siano due strategie indipendenti, che possono di conseguenza essere utilizzate in momenti diversi dai partecipanti; per questo il miglioramento potrebbe aver avuto un impatto su una sola delle strategie utilizzate. Sarebbe utile indagare questo effetto nelle ricerche future.

Ci si aspettava un aumento del benessere percepito nei tre gruppi sperimentali di gratitudine, autoaffermazione e *goal-setting*, rispetto al gruppo di controllo. L'analisi ha evidenziato un effetto statisticamente significativo dell'interazione gruppo per tempo nella variabile di vitalità soggettiva, misurata attraverso lo strumento *Vitality Scale*. In particolare, è stato rilevato un aumento statisticamente significativo nella condizione sperimentale di autoaffermazione (B), rispetto alle altre condizioni. Questo risultato è parzialmente in linea con le ipotesi sperimentali, poiché ci si attendeva un aumento del benessere e della vitalità anche nelle condizioni di gratitudine e *goal-setting*. Si può ipotizzare che ci siano stati risultati soltanto nella condizione di autoaffermazione poiché è stata la condizione con i punteggi iniziali più bassi rispetto alle altre condizioni; perciò, i/le partecipanti avrebbero beneficiato maggiormente dell'intervento. Inoltre, la vitalità soggettiva è stata misurata soltanto al T4 (misurazione a metà intervento) e al T8 (a fine intervento): sarebbe utile in futuro poter indagare gli effetti attraverso una

somministrazione anche al pre-intervento (T0).

Sono stati rilevati degli effetti statisticamente significativi nella variabile *disposizione alla gratitudine e soddisfazione di vita*, misurate attraverso il questionario *Grateful Disposition*. Questo risultato è in linea con le ipotesi di ricerca, poiché la gratitudine e la soddisfazione per la propria vita sostengono il benessere individuale.

Sono emersi dei risultati non attesi nella variabile tratti di personalità: è infatti stato rilevato un effetto statisticamente significativo del tempo nelle dimensioni di apertura all'esperienza e di estroversione. Poiché la stabilità nei tratti di personalità misurati durante un intervento è indice di validità di costrutto dello stesso, non ci si aspettava tale cambiamento. Sarebbe utile verificare nelle ricerche future se l'effetto dovesse verificarsi nuovamente, e perché. Può essere ipotizzato che, sebbene il termine tratto implichi di per sé una certa immutabilità, l'estroversione e l'apertura all'esperienza possano essere correlate agli aspetti emotivi, che sono stati il fulcro della presente ricerca. Sarebbe utile verificare nelle ricerche future se l'effetto dovesse verificarsi nuovamente, e perché.

Durante l'intervento era atteso un cambiamento della prestazione cognitiva misurato attraverso il test di intelligenza fluida non verbale Cattell. Dalle analisi condotte non è emerso nessun effetto statisticamente significativo. Tale mancanza di risultati significativi potrebbe essere spiegata dal fatto che l'intervento proposto si è focalizzato sul benessere e sulla soddisfazione dei bisogni, per tale ragione gli effetti ottenuti non possono essere ancora generalizzabili all'intelligenza fluida o, più in generale, alle abilità cognitive.

Nel corso dell'intervento non sono emersi effetti statisticamente significativi sulla variabile emozioni, misurata attraverso lo strumento *Self-Assessment Manikin* e dal questionario sulle Emozioni.

5.1 Principali risultati

La presente ricerca ha voluto testare l'efficacia di tre strategie auto-dirette di ricordo, elaborazione e scrittura. Tali strategie sono state implementate attraverso esercizi settimanali di gratitudine (al fine di sostenere e rafforzare il bisogno di relazione), di autoaffermazione (con lo scopo di sostenere e rafforzare il bisogno di competenza) e di *goal-setting* (per sostenere e rafforzare il bisogno di autonomia).

Le analisi hanno evidenziato un aumento significativo della soddisfazione del bisogno di competenza e una diminuzione significativa della frustrazione del bisogno di competenza. Questi risultati sono parzialmente in linea con le ipotesi, poiché l'effetto era atteso anche nelle

condizioni di relazione e autonomia. È inoltre emerso un effetto significativo di interazione sulla variabile bisogni, in particolare un aumento significativo del bisogno di competenza nella condizione di gratitudine. Questo effetto potrebbe essere indagato nelle ricerche future.

Le analisi condotte hanno evidenziato un effetto statisticamente significativo della variabile *regolazione emotiva*, nelle condizioni di *goal-setting*, controllo e gruppo misto. Questi risultati rispecchiano parzialmente le ipotesi di partenza, poiché ci si attendeva un effetto nelle condizioni di autoaffermazione e gratitudine, oltre a quella di *goal-setting*.

La gratitudine e la vitalità sono aumentate significativamente nel tempo. Queste variabili sono correlate al benessere individuale: l'ipotesi di partenza è stata confermata. La vitalità soggettiva ha avuto un effetto significativo nella condizione di autoaffermazione. Questo risultato conferma parzialmente le ipotesi di partenza, poiché ci si attendeva un effetto anche nelle condizioni di gratitudine e *goal-setting*.

Sono emersi effetti statisticamente significativi non attesi nella variabile tratti di personalità: in particolare un aumento nelle dimensioni di apertura e di estroversione tra i due tempi di somministrazione T4 (misurazione intermedia) e T8 (misurazione di fine intervento).

5.2 Limiti

L'intervento ha risentito di alcuni limiti. Un primo limite riguarda il cospicuo numero di partecipanti non considerati nelle analisi (111) dato il criterio di esclusione che ha considerato soltanto chi ha compilato almeno quattro settimane di esercizi. Un altro limite evidenziabile è relativo alla compilazione, da parte di 72 partecipanti, di più di una condizione sperimentale rispetto a quella a cui erano stati assegnati. Inoltre, non è stato possibile includere il follow-up nelle analisi a causa del numero esiguo di partecipanti che hanno proceduto alla compilazione: sarebbe servito a verificare i possibili effetti di mantenimento nel tempo dei risultati ottenuti grazie all'intervento proposto.

Un altro limite risiede nel fatto che la variabile emozioni, misurata durante le sette settimane di intervento, così come il test di intelligenza fluida di *Cattell*, non hanno prodotto effetti significativi. In tal senso è possibile che la durata dell'intervento e la ripetizione delle stesse misure durante le settimane abbiano avuto un effetto sulla modalità attraverso cui i partecipanti hanno proceduto alla compilazione. Inoltre, la pandemia Covid-19 potrebbe aver svantaggiato la compilazione degli esercizi settimanali, rendendo i partecipanti meno attivi e riducendo la partecipazione durante le settimane di intervento.

5.3 Sviluppi futuri

I risultati dell'intervento proposto suggeriscono che è possibile incrementare alcune espressioni di benessere individuale e di soddisfazione dei bisogni; per tale motivo sarebbe utile esplorare ulteriori modalità che permettano di incrementare i risultati ottenuti in questo studio.

Potrebbe rendersi utile, in futuro, replicare lo studio cercando di far sì che i limiti evidenziati diventino opportunità di miglioramento.

Il gruppo misto, creato appositamente per questa ricerca, potrebbe essere incluso come condizione sperimentale al fine di valutare se la compilazione di tutti gli esercizi di autoaffermazione, gratitudine e *goal-setting* possa avere un maggior effetto rispetto alle singole condizioni sperimentali.

Il gruppo di controllo attivo ha beneficiato dello studio compilando ogni settimana esercizi di ricordo di eventi particolarmente significativi. Nelle future ricerche potrebbe essere utilizzato un gruppo di controllo passivo, per verificare l'effetto degli esercizi settimanali proposti rispetto a chi non li ha svolti.

Bibliografia e Sitografia

- Bobbio, A. e Manganelli, A. M. (2011). Measuring social desirability responding. A short version of Paulhus' BIDR 6. *Testing, Psychometrics Methodology in Applied Psychology*, 18, 117-135.
- Bryan, J. F., & Locke, E. A. (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, 51(3), 274–277.
- Caputo, A. (2016). Italian translation and validation of the GQ-6. *International Journal of wellbeing*, 6(2).
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., ... & Ching, C. M. (2013). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- DeHaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2016). Nussbaum's capabilities and self-determination theory's basic psychological needs: Relating some fundamentals of human wellness. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2037-2049.
- Deng, Y., Xiang, R., Zhu, Y., Li, Y., Yu, S., Liu, X. (2018). Counting blessings and sharing gratitude in a Chinese prisoner sample: Effects of gratitude-based interventions on subjective well-being and aggression. *The Journal of Positive Psychology*, 14, 303-311.
- Deng, Y., Xiang, R., Zhu, Y., Li, Y., Yu, S., & Liu, X. (2019). Counting blessings and sharing gratitude in a Chinese prisoner sample: Effects of gratitude-based interventions on subjective well-being and aggression. *The Journal of Positive Psychology*, 14(3), 303-311.
- Balzarotti, S., John, O. P., e Gross, J. J. (2010). An Italian adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, 26, 61-67.
- Derba, F., Cavallini, C., Villani, E. e Cavallini, F., (2019). Il goal setting come strategia efficace per “sopravvivere ai compiti”. Risultati di un percorso individualizzato rivolto a quattro studenti adolescenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, a. XXIII, n.2, 303 - 310.

- (*) Fein, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 84(2), 377–389.
- Evanston, IL: Row Peterson affirmation benefits hedonic and eudaimonic well-being. *Personality and Social Psychology*.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance.
- Fox, G. R., Kaplan, J., Damasio, H., & Damasio, A. (2015). Neural correlates of gratitude. *Frontiers in psychology*, 1491.
- (*) Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and wellbeing. *Prevention & Treatment*, 3(1), 18–48.
- (*) Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408–422.
- (*) Gilbert, D. T., Pinel, E. C., Wilson, T. D., Blumberg, S. J., & Wheatley, T. P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 617–638.
- Goldwurm, G. F. (Ed.). (2010). *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*.
- Hörder, H., Frändin, K., & Larsson, M. H. (2013). Self-respect through ability to keep fear of frailty at a distance: Successful ageing from the perspective of community-dwelling older people. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), 20194.
- (*) Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, 104(4), 1175.
- Katz, I., & Shahar, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588.
- Kausik, N. H., & Hussain, D. (2020). Integrating Nurtured Heart Approach with Self-Determination Theory: A Proposed Intervention Model for Managing Disruptive Behaviors of Children. *Child Care in Practice*, 26(1), 50-61.
- Killen, A., & Macaskill, A. (2015). Using a gratitude intervention to enhance well-being in older adults. *Journal of happiness Studies*, 16(4), 947-964.
- Lataster, J., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Peeters, S., & Jacobs, N. (2022).

- Basic Psychological Need Satisfaction and Well-Being Across Age: A Cross-Sectional General Population Study among 1709 Dutch Speaking Adults. *Journal of Happiness Studies*, 1-32.
- (*) Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- Les MacLeod EdD, M. P. H. (2012). Making SMART goals smarter. *Physician executive*, 38(2), 68.
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., & Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: A gratitude intervention in a Spanish sample. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 886-896.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and individual differences*, 50(3), 387-391.
- Negri, L., Bassi, M., & Delle Fave, A. (2020). Italian validation of the meaning in life questionnaire: factor structure, reliability, convergent, and discriminant validity. *Psychological Reports*, 123(2), 578-600.
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147-159.
- (*) Ramírez, E., Ortega, A. R., Chamorro, A., & Colmenero, J. M. (2014). A program of positive intervention in the elderly: Memories, gratitude and forgiveness. *Aging & mental health*, 18(4), 463-470.
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of psychology*, 39(2), 152-156.
- Reyes, V., Unanue, W., Gómez, M., Bravo, D., Unanue, J., Araya-Veliz, C., & Cortez, D. (2022). Dispositional Gratitude as an Underlying Psychological Process Between Materialism and the Satisfaction and Frustration of Basic Psychological Needs: A Longitudinal Mediation Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 561-586.

- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). The Guilford Press.
- (* Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170.
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2010). Gratitude and well being: the benefits of appreciation. *Psychiatry (Edgmont)*, 7(11), 18.
- (* Sapolsky R. M. 2004. Why Zebras Don't Get Ulcers: The Acclaimed Guide to Stress, Stress- Related Diseases, and Coping-Now Revised and Updated. New York: Holt Paperbacks.
- Schüler, J., Baumann, N., Chasiotis, A., Bender, M., & Baum, I. (2019). Implicit motives and basic psychological needs. *Journal of Personality*, 87(1), 37-55.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261-302). Academic Press.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.
- Sherman, D. K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality*.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Lirola, M. J., García-Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9089.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory:

Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44(1), 1-31.

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and emotion*, 44(2), 270-294.

Wade, D. T. (2009). Goal setting in rehabilitation: an overview of what, why and how. *Clinical rehabilitation*, 23(4), 291-295.

Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, 34(4), 418-431.

Weinstein, N., DeHaan, C. R., & Ryan, R. M. (2010). Attributing autonomous versus introjected motivation to helpers and the recipient experience: Effects on gratitude, attitudes, and well-being. *Motivation and Emotion*, 34(4), 418-431.

(*) = opera non direttamente consultata

<https://dictionary.apa.org/ego-involvement>

<https://dictionary.apa.org/eudaimonic-well-being>

<https://dictionary.apa.org/self-determination>

<https://selfdeterminationtheory.org/application-basic-psychological-needs/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/bisogno/>

<https://dictionary.apa.org/flourishing>

