

Perché alcuni studenti sono più motivati di altri?

Un'indagine empirica che esplora il ruolo protettivo della qualità della vita in correlazione con il clima familiare e con la motivazione allo studio

EMAD SAMIR MATTA<sup>1</sup>

**Sommario:** L'adolescenza comporta cambiamenti fisici, psicologici e sociali. Questo periodo di transizione è associato a specifici compiti evolutivi, quali la costruzione di un senso personale di identità, modelli evoluti di ragionamento, ampliamento delle relazioni sociali, conquista di indipendenza e responsabilità. L'esperienza adolescenziale viene fortemente influenzata dai genitori e dalla scuola. L'obiettivo della presente ricerca era di valutare se i genitori e le loro aspettative possano influenzare la motivazione ad apprendere, le aspirazioni di successo scolastico e il benessere emozionale. A tal fine è stato utilizzato un insieme di modelli statistici di analisi fattoriale, parallela e dei cluster. I risultati hanno mostrato che la qualità dell'ambiente familiare è associata positivamente con le percezioni di autoefficacia, un senso di vita coerente e un clima scolastico inclusivo da parte degli studenti. Tali risultati hanno rilevanti implicazioni per l'impegno scolastico, il successo degli apprendimenti e più in generale per il benessere emozionale della persona, considerate variabili protettive rispetto ai comportamenti di rischio.

Parole chiave: Adolescenza. Genitori. Motivazione all'apprendimento. Benessere emotivo. Auto-efficacia. Senso della vita. Clima scolastico.

**Por que alguns estudantes são mais motivados que outros? Uma pesquisa empírica que explora o papel protetor da qualidade de vida em correlação com o ambiente familiar e a motivação para estudar**

**Resumo:** A adolescência envolve mudanças físicas, psicológicas e sociais. Esse período de transição está associado a tarefas evolutivas específicas, como a construção de um senso pessoal de identidade, modelos evolutivos de raciocínio, expansão das relações sociais, a conquista da independência e da responsabilidade. A experiência do adolescente é fortemente influenciada pelos pais e pela escola. O objetivo desta pesquisa foi avaliar se os pais e suas expectativas podem influenciar a motivação para aprender, as aspirações para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional. Para tanto, utilizou-se

um conjunto de modelos estatísticos de análise fatorial, paralelos e de clusters. Os resultados mostraram que a qualidade do ambiente familiar está positivamente associada às percepções de autoeficácia, um senso de vida consistente e um clima escolar inclusivo da parte dos estudantes. Esses resultados têm importantes implicações para o comprometimento escolar, para o sucesso da aprendizagem e, de forma mais geral, para o bem-estar emocional da pessoa, consideradas variáveis de proteção com relação aos comportamentos de risco.

Palavras-chave: Adolescência. Pais. Motivação para o aprendizado. Bem-estar emocional. Autoeficácia. Senso de vida. Clima escolar.

### **Why are some students more motivated than others? An empirical research that explores the protective role of quality of life in correlation with the familiar environment and the motivation to study**

**Abstract:** Adolescence involves physical, psychological and social changes. This transition period is associated with specific evolutionary tasks, such as the construction of a personal sense of identity, evolutionary models of reasoning, expansion of social relations, the achievement of independence and responsibility. The adolescent's experience is strongly influenced by parents and school. The aim of this research was to evaluate whether parents and their expectations can influence motivation to learn, aspirations for academic success and emotional well-being. For that, a set of statistical models of factorial analysis, parallel and clusters were used. The results showed that the quality of the family environment is positively associated with perceptions of self-efficacy, a consistent sense of life and an inclusive school climate on the part of students. These results have important implications for school impairment, learning success and, more generally, for the emotional well-being of the person, considered to be protective variables in relation to risk behaviors.

Keywords: Adolescence. Parents. Motivation for learning. Emotional well-being. Self-efficacy. Sense of life. School climate.

### **¿Por qué algunos estudiantes son más motivados que otros? Una investigación empírica que explora el papel protector de la calidad de vida en correlación con el ambiente familiar y la motivación para estudiar**

**Resumen:** La adolescencia involucra cambios físicos, psicológicos y sociales. Este período de transición está asociado a tareas evolutivas específicas, como la construcción de un sentido personal de identidad, modelos evolutivos de raciocinio, expansión de las relaciones sociales, la conquista de la independencia y la responsabilidad. La experiencia del adolescente está fuertemente influenciada por los padres y la escuela. El objetivo de esta investigación fue evaluar si los padres y sus expectativas pueden influenciar la motivación para aprender, las aspiraciones para el éxito académico y el bienestar emocional. Para ello, se utilizó un conjunto de modelos estadísticos de análisis factorial, paralelos y de clusters. Los resultados mostraron que la calidad del ambiente familiar está positivamente asociada a las percepciones de autoeficacia, un sentido de vida consistente y un clima escolar inclusivo por parte de los estudiantes. Estos resultados tienen importantes

implicaciones para el compromiso escolar, el éxito del aprendizaje y, de forma más general, para el bienestar emocional de la persona, consideradas variables de protección con relación a los comportamientos de riesgo.

Palabras clave: Adolescencia. Padres. Motivación para el aprendizaje. Bienestar emocional. Autoeficacia. Senso de vida. Clima escolar.

## Introduzione

Il presente lavoro ha come oggetto di studio primario l'adolescenza, periodo di transizione e maturazione, caratterizzato da continui e profondi cambiamenti. Si ha voluto esplorare l'influenza delle dimensioni di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico sul processo di crescita dell'adolescente e in particolar modo sulla motivazione ad apprendere.

Col termine 'motivazione' si definisce "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (DE BENI; MOÈ, 2000, p. 37). Questa può dunque venir concettualizzata come la 'spinta a fare' che dà vita e guida le scelte e le condotte di ogni singolo individuo e che varia sulla base degli obiettivi e delle mete che nel tempo questo si prefigge di raggiungere, risultando così mutevole e dipendente dalle varie situazioni e circostanze (MATTA, 2016). Secondo Rheinberg (2003) la motivazione costituisce un orientamento in grado di attivare e mobilitare l'individuo verso un oggetto-meta a cui in quel determinato e specifico momento di vita viene dato valore.

La motivazione costituisce così la spinta, la forza, che porta le persone ad agire e in ambito scolastico può esser considerata come uno dei principali fattori in grado di predire il successo o il fallimento dell'alunno nel raggiungimento degli obiettivi didattici previsti per il proprio percorso di studio. La motivazione ad apprendere rappresenta infatti la dimensione che meglio descrive il grado di impegno cognitivo che ogni discente investe nel tentativo di perseguire determinati obiettivi, percepiti come dotati di significato e di valore (JOHNSON; JOHNSON, 1989).

Essa descrive inoltre il grado di serenità con cui l'adolescente si avvicina allo studio al fine di padroneggiare competenze e abilità e verificare apertamente lo stato delle proprie conoscenze (MATTA, 2016). Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa fa riferimento all'intenzione, da parte dello studente, di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne vantaggi utili all'apprendimento stesso.

Nel presente lavoro si è voluto verificare come determinate situazioni familiari, personali o sociali possano incidere sulla spinta motivazionale degli adolescenti verso l'apprendimento, con conseguenze immediate sulle prestazioni e sul rendimento. È stato dimostrato, infatti, come a situazioni di demotivazione

si correla spesso uno scarso rendimento (fallimento scolastico nei casi peggiori), che può portare il ragazzo a reagire adottando condotte disfunzionali, caratterizzate da comportamenti altamente rischiosi per il benessere sia fisico che psicologico. Punto cruciale di tale rischio sta nel fatto che l'adolescenza, oltre a costituire un periodo ricco di cambiamenti, rappresenta "il momento di maggior tensione tra interno ed esterno, tra desideri e obblighi, tra razionalità e emozioni" (COLOMBO, 2016, p. 52). In questa specifica fase evolutiva l'individuo è coinvolto in processi di definizione di sé, di sperimentazione delle proprie capacità e di verifica delle proprie scelte. Tale sperimentazione si associa al rischio di non aver ancora del tutto maturato e strutturato una stabile identità morale. Rientrano in tale categoria comportamenti quali l'uso e l'abuso di alcool, il consumo di sostanze psicotrope, la precocità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa, nonché, in ambito scolastico, atti di bullismo e violenza. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (PELLAI; BONCINELLI, 2002).

La maggiore inclinazione alla messa in atto di tali comportamenti non va però considerata sotto un'unica accezione, di tipo negativa. La loro comparsa in questa specifica fase evolutiva si lega infatti ad una serie di fattori tipici dell'età adolescenziale:

- un'immaturità delle funzioni esecutive inibitorie, deputate all'autoregolazione (BLAKEMORE; CHOUDHURY, 2006; HALL; ELIAS; CROSSLEY, 2006);
- il desiderio di sperimentare sensazioni forti, eccitanti ed intense (definito nel 1979 da Zuckermann come *sensation seeking*) e di competere e confrontarsi con l'altro;
- le modifiche a livello qualitativo del pensiero cognitivo, caratterizzato dal cosiddetto egocentrismo adolescenziale, ovvero un'irrealistica credenza di onnipotenza e invulnerabilità;
- il crescente valore attribuito al gruppo dei pari, associato all'aumentato rischio di emulazione;
- l'influenza del contesto culturale di appartenenza;
- il bisogno di sfidare gli adulti (DE SANTI; PELLAI, 2008).

Si tratta dunque di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (DI CESARE; GIAMMETTA, 2011). Un ambiente scolastico supportivo dei bisogni dei discenti e caratterizzato da esperienze di successo favorisce la costruzione di un'immagine di sé forte e sicura.

A tal fine, la presente ricerca indaga se e in quale misura specifici fattori individuali e dell'ambiente sociale prossimale agiscano da fattori di protezione dal rischio di perdita della motivazione ad apprendere.

## Le dimensioni studiate

Le dimensioni considerate sono state la qualità del clima familiare, i livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente, la percezione del senso e della qualità della propria vita e la stima della qualità del clima scolastico.

### La qualità del clima familiare

La qualità del clima familiare ricopre un ruolo fondamentale all'interno del percorso di crescita e di costruzione dell'identità. Sebbene nel corso dell'adolescenza vi sia una significativa tendenza a rivolgersi agli amici per ricevere informazioni e consigli su aspetti e questioni della vita quotidiana, la famiglia, e in particolare i genitori, continuano a rimanere il punto di riferimento primario per quanto riguarda le decisioni più importanti (CANNAVÒ; VERGATI, 2003). Gli adolescenti infatti, pur oscillando fra la ricerca di autonomia e la dipendenza dalle figure di riferimento, necessitano della guida e dell'incoraggiamento di quest'ultime al fine di poter stabilire e raggiungere con perseveranza determinati obiettivi, specie quelli che riguardano la formazione ed il futuro (BIANCHI, 2015). Ne consegue che la ricerca di indipendenza tipica della fase adolescenziale non va interpretata come un tentativo di rottura del legame con le proprie origini, che anzi continuano a costituire un punto di riferimento primario, quanto piuttosto come un processo di separazione-individuazione che conduce al raggiungimento di un'autonomia emotiva e completamento di uno dei principali compiti evolutivi di questa fase di sviluppo (CORSANO; MUSETTI, 2012; FEDERICO, 2015; INGOGLIA, 2010). L'intero percorso di crescita e maturazione personale può essere considerato come una continua dialettica tra il processo di costruzione e definizione di sé e lo sviluppo e mantenimento di relazioni con la rete sociale di riferimento, compresa la famiglia (INGOGLIA; LO CRICCHIO; LIGA, 2011).

### I livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente

L'autoefficacia si definisce come "l'insieme di credenze nei confronti delle proprie capacità in grado di aumentare i livelli di motivazione, di attivare risorse cognitive e di eseguire le azioni necessarie per esercitare un controllo sulle richieste di un compito" (BANDURA, 1990, p. 316). L'autoefficacia si caratterizza come un'autovalutazione delle proprie competenze che influenza la scelta dei comportamenti da adottare dinanzi a ogni singola situazione, ambiente o sfida (D'ONOFRIO, 2013) e riguarda le modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente (MATTA, 2016; SCHUNK; MEECE, 2007). Le modalità con cui quest'ultima può essere sviluppata ed esercitata durante il periodo adolescenziale incidono in modo significativo nel determinare il corso della vita del ragazzo. La

percezione della propria efficacia, pur essendo il frutto di esperienze passate determina infatti il futuro, in quanto incide sull'atteggiamento con cui ogni nuova situazione viene affrontata (MASON, 2006).

In ambito familiare l'autoefficacia sembra svilupparsi a partire dalla qualità delle interazioni, dal clima emotivo e dai rimandi provenienti dall'ambiente domestico (SCHUNK; LILLY, 1984).

È stato dimostrato che i genitori possono stimolare l'autoefficacia nei propri figli, strutturando compiti -né eccessivamente complessi né eccessivamente semplici- adeguati alle loro competenze, favorendo situazioni di padroneggiamento e ancora, insegnando a gestire le difficoltà con serenità e fiducia (SCHUNK; MEECE, 2007).

Anche l'ambiente scolastico incide fortemente sull'autoefficacia percepita. Le esperienze maturate in ambito scolastico contribuiscono a modellare le convinzioni in merito alle proprie competenze e possibilità. Specialmente in età adolescenziale, assumono un'importanza crescente le valutazioni e i feedback in merito alle proprie prestazioni scolastiche. L'adolescente elabora e integra in un modo più coerente e completo i rimandi ricevuti dagli adulti significativi e sviluppa una nuova concezione, più ampia e differenziata, delle proprie capacità (ECCLES; WIGFIELD; SCHIEFELE, 1998). La percezione di autoefficacia in ambito scolastico può essere considerata come la certezza da parte dello studente di riuscire nello studio, organizzando adeguatamente l'apprendimento e conseguendo i risultati auspicati, e di poter affrontare le sfide didattiche con serenità e successo (BORCA; BEGOTTI, 2010). Essa acquisisce un ruolo decisivo nel determinare l'impegno e lo sforzo personale verso l'autoregolazione dello studio e il successo scolastico (BANDURA *et al.*, 2008; CAPRARA *et al.*, 2012; SCHUNK; MEECE, 2007). Come evidenziato da Caprara (2013), i fattori che determinano il successo scolastico sono da un lato la convinzione di possedere le facoltà di attenzione, concentrazione, memoria, ragionamento, interesse e impegno necessarie per apprendere, e dall'altro quella di sapersi bene organizzare e di sapersi avvalere, quando necessario, dell'aiuto dei genitori, degli insegnanti e dei propri pari.

Per quanto riguarda la percezione di autoefficacia sono state evidenziate alcune differenze di genere a favore di quello maschile. L'ipotesi esplicativa di tale fenomeno riguarda la maggiore propensione maschile ad autocelebrarsi ed a nutrire fiducia in sé (WIGFIELD; ECCLES; PINTRICH, 1996); al contrario, le ragazze risultano essere più realistiche e moderate nei loro giudizi (PAJARES, 2008).

A fronte di una sfida didattica complessa e impegnativa lo studente compie in primis una valutazione della motivazione a dedicare tempo ed energie alla prova in questione e sulla base di tale analisi stabilisce se attivarsi o meno, con conseguenti ripercussioni sul rendimento (MANCONE; DIOTAIUTI, 2014).

Interventi di promozione della motivazione ad apprendere preven- gono e riducono l'abbandono scolastico (COZZOLINO, 2014; LAGHI *et al.*, 2012). Rientrano in tale categoria l'adozione di specifici libri di testo, l'uso di interrogativi aperti o problemi da risolvere durante le lezioni, o ancora la strutturazione di ambienti e situazioni stimolanti quali laboratori e gite scolastiche (CORNOLDI; ZACCARIA, 2015). In riferimento alla fonte di interesse che la scuola può rappresentare per lo studente e all'impegno che questo può dedicarvi, è stato dimostrato come gran parte degli adolescenti manifesti il continuo bisogno di dedicarsi allo studio al fine conseguire risultati che diano loro obiettivi a breve e a lungo termine e che alimentino il loro senso di realizzazione personale (BANDURA, 2012).

## La percezione di senso e qualità della propria vita

La ricerca di senso assume una particolare importanza nella fase adoles- cenziale, a fronte del processo di costruzione di identità tipico di questa fase evolutiva e della gestione di cambiamenti a livello fisico (sviluppo puberale), cognitivo (acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dialettica identificazione-differenziazione) (PALMONARI, 2011). Durante l'adolescenza il senso della propria esistenza ruota intorno a interrogativi quali 'chi sono io?', 'cosa mi succede?' o ancora 'qual è il mio posto nella società?' (CROCETTI, 2014). Il processo di significazione si concretizza secondo Frankl (2005) come desiderio di:

- conferire un orientamento all'esistenza, che dia coerenza al progetto di vita stesso;
- percepire un appagamento esistenziale, cogliendo appieno ciò che dà benessere, entusiasmo e soddisfazione;
- sentirsi artefice delle proprie stesse scelte e condotte di vita, definite in autonomia e con responsabilità.

Tale atteggiamento, dunque, porta a trovare uno stabile ritmo vitale con fi- nalità e contenuti di vita del tutto personali (FRANKL, 2005). L'esigenza di senso non si caratterizza come bisogno, indotto dall'assenza di qualcosa (GALIMBER- TI, 2003), quanto piuttosto come principio motivazionale, che scaturisce dall'at- trazione verso qualcosa (ideali, valori etc.), comporta l'attiva realizzazione di pro- getti e significati e si caratterizza per una libertà positiva e propositiva (ARIOLI, 2013). Se gli adolescenti non si impegnassero nel perseguimento di qualcosa che dia senso alla loro vita, qualcosa che li attivi e mobiliti, diverrebbero persone demotivate, annoiate e ciniche e avrebbero costantemente bisogno di fonti di sti- molazione esterne per dare significato alle proprie giornate (BANDURA, 2012).

Il processo di significazione delle esperienze si lega alla percezione della qualità della propria vita, intesa come “grado di autonomia, di realizzazione personale e di integrazione sociale di una persona” (SCHALOCK *et al.*, 1989, p. 25) e al contempo come grado di controllo che la persona riesce ad esercitare sull’ambiente circostante (BROWN; BAYER; MACFARLANE, 1989).

Secondo l’Ecological Empowerment Approach, i livelli di benessere e il senso attribuito alla propria esistenza vengono determinati all’interno delle relazioni instaurate con le strutture sociali e gli ambienti circostanti all’individuo. Ne consegue l’importanza di esaminare le relazioni con la famiglia o con il gruppo dei pari, la qualità del posto di lavoro, la scuola frequentata, le associazioni di volontariato, religiose o culturali frequentate e dunque, in un’ottica più generale, di effettuare un’analisi del territorio a diversi livelli d’indagine.

## La percezione di qualità del clima scolastico

Il clima scolastico fa riferimento ad un costrutto costante di ogni istituzione (ANDERSON *et al.*, 1988), ampiamente sviluppato nell’ambito della psicologia delle organizzazioni (MOOS, 1974; QUAGLINO, 1990). Il clima scolastico rappresenta la qualità relativamente duratura dell’ambiente interno, il valore della rete a carattere emotivo che lega i soggetti tra di loro e il gruppo con l’organizzazione (TAGIURI; LITWIN, 1968). Tale valore non è unicamente di tipo relazionale, ma deriva dalla interazione di diversi fattori caratteristici di uno specifico contesto collettivo. Fondamentale a tal riguardo è il concetto di processo causale circolare di Schneider (1975), per cui esiste una mutua influenza reciproca fra clima e comportamenti individuali. In tale ottica, “i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso” (SANTINELLO; BERTARELLI, 2002, p. 259). Secondo quanto espresso sarà dunque fondamentale attuare un’analisi a più livelli, che consideri sia le caratteristiche del singolo studente, quali rendimento o abilità sociali, sia i rapporti interpersonali del contesto classe, sia la scuola nel suo insieme, considerando cioè il tipo di offerta formativa e di organizzazione didattica, le relazioni tra il corpo docente e il dirigente scolastico, i rapporti con il quartiere e le modalità di interazione e coinvolgimento delle famiglie degli alunni iscritti. Tale analisi ‘ecologica’ permette una valutazione completa della qualità del sistema scolastico di appartenenza dell’alunno e, stimolando una riflessione sulla motivazione ad apprendere, consente di operare delle previsioni anche in merito al rendimento e a quelle che saranno le scelte formative e professionali future.

La scuola rappresenta un’organizzazione in grado di influenzare significativamente l’avvenire dei propri alunni. Appare dunque importante capire in che modo essa sia in grado di favorire il benessere di chi vi è inserito (RANI; RANI, 2014). In aggiunta, analizzare la scuola in un’ottica ecologica favorisce una comprensione più ampia e il riconoscimento precoce di situazioni di disagio



quali il malessere emotivo, i comportamenti di rischio e la dispersione scolastica, che possono essere gestiti con maggiore efficacia se considerati all'interno del contesto entro cui si verificano.

## **Analisi educativa del rischio e del disagio adolescenziale**

L'adolescenza è una fase prolungata di sviluppo umano che presenta un'alta variabilità interindividuale di percorso, a fronte della specifica interazione tra l'adolescente e i compiti di sviluppo posti dal contesto in cui vive. Essa non è necessariamente una fase stressante, ma lo diventa qualora le richieste poste dal contesto superano le risorse di fronteggiamento dell'adolescente (BECCIU; COLASANTI, 2003; 2010). Tale fase rappresenta una sfida evolutiva per l'adolescente e per le altre figure che lo circondano, quali i genitori, i coetanei e gli insegnanti. Considerato in questi termini, il fenomeno adolescenziale prevede una nuova visione del disagio tipicamente ad esso associato. I comportamenti che compaiono in adolescenza, che possono compromettere il benessere, non sono problematici ma di rischio, tendono a scomparire e coinvolgono pochi soggetti persistenti (BONINO, 2005). Le azioni di rischio sono infatti modalità dotate di senso e mirano a due obiettivi, ovvero lo sviluppo dell'identità (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sè, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la partecipazione sociale (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (BECCIU; COLASANTI, 2003; 2010).

In una prospettiva evolutiva il rischio assume una valenza funzionale (CAPRARA; FONZI, 2000). Le condotte a rischio non vanno considerate come negative, se limitate nel tempo e nella gravità del rischio stesso, in quanto permettono all'adolescente di mettere alla prova se stesso e le proprie potenzialità. La sperimentazione adolescenziale risponde infatti al bisogno di autonomia, libertà e autodeterminazione che caratterizzano la spinta motivazionale ad agire e perseguire determinati obiettivi.

Visto però che gli agiti dell'adolescente risentono inevitabilmente del contesto familiare, sociale e culturale di appartenenza e del sistema di credenze e valori di riferimento, ne deriva che famiglia e scuola devono accompagnare il processo di crescita degli adolescenti non tanto vietando loro l'assunzione di rischi, quanto piuttosto aiutandoli a 'trovare modi sani per farlo' (DI CESARE; GIAMMETTA, 2011).

## **Ipotesi**

L'ipotesi da cui prende forma il lavoro è che vi sia una correlazione fra le quattro variabili sopra descritte di clima familiare, autoefficacia percepita, senso

della vita e clima scolastico e il processo di crescita e motivazione ad apprendere dell'adolescente. Partendo dalla qualità dell'ambiente familiare si ipotizza che questa possa incidere sull'atteggiamento e l'approccio allo studio degli adolescenti e dunque sulla motivazione ad apprendere, considerata come fattore predisponente al perseguimento del successo formativo e al benessere emotivo dei discenti.

A tal ragione, l'oggetto di interesse primario del presente lavoro è lo studio della correlazione esistente fra clima familiare sereno, incoraggiante e positivo e il rendimento scolastico.

La novità dello studio risiede nel suo valore applicativo. La ricerca di fattori sovraordinati, individuati mediante l'analisi fattoriale delle variabili considerate, e l'individuazione di profili di studenti, ottenuti mediante l'analisi dei cluster, permettono una maggiore individualizzazione degli interventi educativi, secondo un approccio di ecological empowerment.

## **Strumenti d'indagine per le singole dimensioni considerate**

Per valutare la qualità del rapporto degli adolescenti con i propri genitori è stato somministrato il Questionario sull'Ambiente familiare (VERGATI, 2003), che concerne la qualità del clima e dei rapporti del nucleo familiare di appartenenza dello studente. Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l'adolescente è invitato a indicare il grado di accordo e rispecchiamento con quanto espresso mediante una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo).

Il questionario è stato riadattato ai fini della ricerca. In seguito alla somministrazione, è stata condotta un'analisi fattoriale che ha permesso di individuare i fattori maggiormente in grado di condizionare la motivazione e il senso di auto-efficacia all'interno dell'ambiente familiare e sono stati selezionati degli item più significativi, raggruppati in 3 specifici costrutti al fine di facilitare la comprensione dei risultati emersi. Il primo costrutto, la Facilità di relazione, indaga l'apertura al dialogo da parte dei genitori e la percezione di potersi confidare, confrontare e di poter ricevere supporto nella presa di decisioni da parte dell'adolescente. Valuta dunque la misura in cui l'adolescente si sente a suo agio nell'interagire con i genitori e percepisce l'ambiente familiare come fonte di sicurezza, protezione e serenità. Il secondo costrutto, la Partecipazione e attenzione al futuro, esamina la misura in cui i genitori partecipano in modo attivo alla realizzazione sia personale che professionale del figlio, consigliandolo e indirizzandolo verso scelte opportune e facendolo sentire al contempo accompagnato, sostenuto e incoraggiato all'interno del percorso di crescita. Il terzo costrutto, l'Influenza dei genitori sulle scelte (o in alternativa Condizionamento vs. libertà nelle scelte), esplora il grado di coinvolgimento dei genitori nelle decisioni e nelle scelte personali e professionali del figlio. Le scelte del ragazzo (che siano in ambito

scolastico, religioso ecc.) potrebbero infatti risentire dell'influenza esercitata dalle credenze e dagli atteggiamenti genitoriali, venendo condizionate e perdendo così autenticità.

Per valutare la dimensione dell'autoefficacia, è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001) e che costituisce un riadattamento del *Career Search Self-Efficacy Scale* di Solberg, Good e Nord (1994). Tale strumento si compone di 28 item per ciascuno dei quali l'adolescente è invitato a indicare quanto le affermazioni riportate riflettono il proprio modo di pensare e agire su una scala Likert da 1 (poco) a 5 (moltissimo). In questo modo è possibile stimolare una riflessione in merito alla percezione della propria efficacia e individuare gli studenti con scarse convinzioni riguardo le proprie capacità e possibilità di riuscita, considerando l'influenza di tale costrutto nel predire il successo sia scolastico che professionale. Lo strumento prende in esame 4 distinti fattori che concorrono nel determinare il livello percepito di autoefficacia. Il primo fattore indaga la Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni, ossia la fiducia nelle proprie capacità di scelta, di messa in atto e di realizzazione di quanto stabilito. Il secondo fattore esamina la Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale, dunque la fiducia nelle proprie capacità di gestire situazioni difficili tenendo sotto controllo le componenti emozionali che ne conseguono. Il terzo fattore invece esplora la Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti, dunque la perseveranza nel raggiungimento di determinati fini, quali quelli scolastici o formativi. L'ultimo fattore valuta poi la Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse, in particolare quelle attinenti la sfera dell'apprendimento e del comportamento sociale (NOTA; PACE; FERRARI, 2016).

Per valutare il senso della vita è stato somministrato il questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni*, un riadattamento italiano ad opera di Soresi e Nota (2001) del *Quality of Life Model* (DENNIS *et al.*, 1993). Il questionario è composto da 36 item per ciascuno dei quali lo studente è chiamato a indicare il grado di consenso con quanto riportato rispetto alla propria situazione attuale su una scala Likert da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo). Lo strumento indaga sei macro-fattori che determinano la qualità della vita degli studenti (SORESI; NOTA; FERRARI, 2011). Il primo fattore, la Soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita, è composto da 7 item che riguardano la percezione di soddisfazione dello studente circa il luogo in cui vive, le attività che porta avanti nel tempo libero e la possibilità di beneficiare, in caso di necessità, di aiuto e supporto esterni. Il secondo fattore, l'Autonomia decisionale, indaga attraverso 9 specifici item la soddisfazione dello studente in merito al grado di autonomia di cui dispone nel prendere decisioni. Il terzo fattore, la Percezione di benessere emotivo, si avvale invece di 4 item per misurare il livello di disagio

percepito dallo studente in riferimento alla propria attuale situazione di vita. Il quarto fattore, la Soddisfazione per la propria situazione, composto da 3 item, misura il livello di gradimento dello studente in merito alla propria esistenza. Il quinto fattore, la Soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico, misura mediante 10 item il grado di apprezzamento da parte dello studente dei contenuti trattati dalla scuola e dunque oggetto di studio. Infine, l'ultimo fattore, la Soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe, composto da 3 item, analizza il livello di gradimento dello studente dei rapporti maturati con i propri compagni, includendo così a tutti gli effetti all'interno dello strumento la dimensione relazionale (SORESI; NOTA; FERRARI, 2011).

Per valutare il clima scolastico è stato somministrato il Questionario sulla Situazione Scolastica (QSS) elaborato dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Lo strumento si compone di tre sezioni indipendenti per studenti, genitori e personale docente.

La versione per studenti (QSS-S) - utilizzata per la ricerca - si distingue in due parti. La prima consta di una raccolta anagrafica circa il genere, l'età e la scuola frequentata dal partecipante. Nella seconda parte, invece, composta da 49 item e distinta in due sezioni differenti, viene analizzata la situazione scolastica dello studente e individuato, mediante 4 appositi item, la presenza di eventuali risposte influenzate dalla desiderabilità sociale. Attraverso una scala Likert a quattro punti, lo studente viene invitato a indicare nei primi 30 item la frequenza con cui la situazione descritta nel questionario tende a verificarsi (potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'mai' a 'sempre'), mentre nei successivi 19 item il grado con il quale ritiene che quanto espresso nello strumento rispecchi la propria situazione scolastica (in questo caso potendo scegliere fra una serie di alternative che vanno da 'completamente falso' a 'completamente vero'). Il questionario si compone di nove sottoscale. La sottoscala Rapporto con i compagni indaga la presenza o meno di legami emotivi e sociali, nonché di vissuti di solidarietà e mutuo supporto fra membri della medesima classe, e valuta inoltre la percezione del singolo alunno in riferimento al proprio inserimento all'interno del gruppo. Essa fornisce indicazioni in merito al sostegno sociale ed emotivo che lo studente riceve all'interno della classe e che costituisce una variabile essenziale per il realizzarsi di un clima positivo (KORINEK *et al.*, 2000). La sottoscala Rapporto con gli insegnanti indaga la percezione dello studente sia riguardo le capacità puramente didattiche dei propri docenti che riguardo le modalità (atteggiamenti, disponibilità e stili comunicativi) con cui questi sono soliti rapportarsi. In questo modo viene messa in luce l'assoluta influenza esercitata dai docenti nel determinare assieme al gruppo classe la qualità del clima scolastico. La sottoscala Aspettative dei genitori indaga la percezione dello studente in merito alle attese dei genitori per quanto concerne il rendimento scolastico e le modalità

con cui è solito reagire a tali aspettative (quali ad esempio nervosismo o paura di deludere). Si indaga dunque la pressione esercitata dai genitori e percepita dallo studente in merito alle prestazioni e ai risultati scolastici attesi, pressione che può costituire per lo studente una vera e propria fonte di stress (DE ANDA *et al.*, 2000). La sottoscala Futuro occupazionale indaga la preoccupazione dello studente in merito all'eventualità che la scuola non gli fornisca gli elementi necessari all'inserimento nel mondo del lavoro. Tali paure, oltre a favorire lo sviluppo di condizioni di disagio, incidono negativamente sul rendimento limitando l'investimento di energie nelle attività scolastiche (ZANI, 1999). La sottoscala Interesse verso lo studio indaga la motivazione ad apprendere dello studente, variabile di prim'ordine nel determinare sia il rendimento scolastico che la qualità dell'esperienza scolastica stessa. La sottoscala Aspetti fisici e strutturali valuta invece l'impressione dello studente in merito ad aspetti quali l'organizzazione didattica, la funzionalità e il comfort degli ambienti scolastici, considerata l'influenza delle variabili ambientali sul comportamento umano (BARKER, 1968; MOOS, 1974). La sottoscala Autostima scolastica esamina poi il grado di soddisfazione e il senso di adeguatezza percepiti dallo studente, variabili che riducono le tensioni relative alla dimensione scolastica e favoriscono percorsi scolastici positivi di promozione dell'autostima personale. All'interno delle esperienze scolastiche, infatti, l'adolescente sperimenta e mette alla prova le proprie abilità, maturando ammirazione e rispetto verso se stesso (GENTILE, 1999). Ancora, la sottoscala Metodo di studio valuta la capacità degli studenti di riconoscere ed adoperare metodologie di studio personalizzate, nonché di calibrare e monitorare il proprio lavoro al fine di perseguire efficacemente determinati obiettivi (CORNOLDI; DE BENI; GRUPPO MI, 1993; PETTENÒ; TRESSOLDI; GARDINALE, 1990). Infine, la sottoscala Manifestazioni fisiche ed emotive analizza i livelli di malessere sperimentati dallo studente, indagando al contempo la presenza o meno di disturbi somatici ed emotivi.

## Campione

Al fine di verificare l'ipotesi di cui sopra è stato condotto un lavoro di ricerca su un campione di circa 600 studenti di età compresa fra gli 11 e i 14 anni, frequentanti scuole secondarie di primo grado di diverse zone d'Italia.

Nello specifico, il campione (N=627) è composto per poco più della metà (circa il 52 %) da femmine. L'età media degli studenti è di 11.98 anni e nello specifico, il 41.79 % ha 11 anni, il 27.59 % 12 anni, il 21.85 % 13 anni e solo l'8.77 % 14 anni. In riferimento alla zona di residenza, i dati mostrano come la maggior parte del campione, il 34.77 %, viva nel comune di Roma, il 26.32% nel comune di Milano, il 25.04 % nel comune di Carbonia (Sardegna) e il 13.88 % nel comune di Napoli.

La somministrazione dei questionari al campione in esame è avvenuta durante l'orario scolastico ed è stato garantito l'anonimato.

## Metodologia di ricerca e analisi dei dati

Al fine di verificare le ipotesi di partenza, è stato importante verificare l'efficacia degli strumenti di indagine adoperati. Per questo sono stati posti i seguenti obiettivi:

- presentare le statistiche descrittive dei risultati ottenuti dalla somministrazione dei quattro questionari per avere un quadro generale delle risposte date dal campione;
- verificare le correlazioni esistenti tra la qualità del clima familiare e l'approccio alla scuola;
- individuare, attraverso un'analisi fattoriale, la presenza di variabili latenti, che permettono di ottenere una riduzione della complessità del numero di fattori che spiegano un fenomeno;
- verificare, attraverso un'analisi dei cluster, la possibilità di distinguere gli studenti tramite gruppi e, attraverso un'analisi della varianza, la presenza di differenze all'interno degli stessi.

Le elaborazioni statistiche effettuate sono state eseguite mediante i programmi di analisi SPSS Statistics 24 e R 3.1.3. I dati sono stati ricavati tramite la somministrazione dei 4 questionari e successivamente sono stati raggruppati in un unico archivio, utilizzato come database generale. Ciò è stato reso possibile poiché ad ogni risposta data ai vari questionari corrisponde lo stesso studente. Attraverso un processo di analisi ed elaborazione dei dati, sono state calcolate medie e varianza, mentre l'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice Alpha di Cronbach, un coefficiente in grado di misurare l'attendibilità dei test e la loro riproducibilità nel tempo (solitamente, si considerano come altamente attendibili test con valori  $> 0.70$ ). Le correlazioni sono state calcolate attraverso la funzione "cor", utilizzabile in R (FRASCATI, 2008).

Per quanto riguarda la scelta del numero di componenti da utilizzare, si fa riferimento a tre criteri (PICCOLO, 2010):

- quota di varianza totale spiegata;
- Scree-graph;
- Eigenvalue one o Regola di Kaiser.

L'analisi dei cluster gerarchica (ROSS, 2008) ha permesso di identificare gruppi di casi relativamente omogenei in base alle caratteristiche selezionate, utilizzando un algoritmo che inizia con ciascun caso (o variabile) in un cluster distinto e che combina i cluster fino a quando ne rimane solo uno. Le misure

di similarità e dissimilarità sono state generate dalla procedura Distanze. A ciascun livello sono state visualizzate statistiche in base alle quali è stata selezionata la soluzione migliore, secondo i criteri di efficienza (utilizzo del minore numero di cluster possibile) e di efficacia (identificazione di gruppi di dati d'importanza decisionale). L'obiettivo è stato quello di classificare gli studenti in base al loro comportamento nei confronti della qualità di vita familiare e dello studio.

Per facilitare la scelta del numero di componenti da estrarre è stata effettuata la parallel analysis (BORRA; DI CIACCIO, 2004). Essa è basata su un'osservazione: talvolta può capitare che alcuni campioni di dati producano degli autovalori maggiori o minori di 1 per puro effetto del caso. La differenza tra un autovalore di poco superiore a 1 e un altro di poco inferiore può essere molto sottile, così sottile che può essere stato il caso a determinarla. La parallel analysis consiste nel confrontare gli autovalori calcolati sui dati osservati non solo con il valore soglia 1, ma anche con degli autovalori calcolati su matrici di dati casuali. L'idea è che una componente, perché sia considerata significativa, non solo debba presentare un autovalore maggiore di 1, ma il suo autovalore deve anche essere superiore al corrispettivo autovalore prodotto da dei dati casuali. In sostanza, la componente deve dimostrare di essere più forte del caso.

## Verifica delle ipotesi

Al fine di dimostrare la consistenza delle scale utilizzate, sono state calcolate le statistiche descrittive più importanti (medie e varianze) dei 4 questionari somministrati, così da avere un quadro completo delle risposte date dal campione in esame. L'attendibilità è stata verificata attraverso l'indice Alpha di Cronbach. Per questioni logiche riportare tutti questi valori per ciascun item sarebbe molto complicato pertanto sarà sufficiente tener conto delle seguenti considerazioni riguardo ciascuno questionario.

Per quanto riguarda il Questionario sull'Ambiente familiare (VERGATI, 2003) i dati raccolti sono stati analizzati mediante l'analisi fattoriale. Questa è stata eseguita con il metodo delle componenti principali e la rotazione varimax. Seguendo le indicazioni classiche per la scelta del numero dei fattori da rotare, se ne sono evidenziati 3 e come ulteriore verifica è stata eseguita l'item analisi raggruppando in 3 scale gli item così come sono emersi dall'analisi fattoriale.

A seguito di quanto riportato e dell'analisi dei punteggi ottenuti, è emerso un maggior numero di risposte (per i fattori considerati) comprese fra le variabili 3 e 4, ovvero tra 'abbastanza' e 'molto'. Questo implica una significativa influenza esercitata dalle famiglie nelle scelte degli adolescenti, incluse quelle che riguardano il loro futuro scolastico e le amicizie frequentate. Gli studenti in esame, dunque, si sentono incoraggiati e sostenuti dai propri genitori. Ciò nonostante,

l'analisi delle risposte date ha permesso di mettere in luce la presenza di diversi valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario infatti è un numero compreso tra 1 e 2.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autoefficacia percepita dagli studenti, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001) ha permesso di evidenziare un maggior numero di risposte corrispondenti all'alternativa 3, ossia 'abbastanza'. Ciò implica che la maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca tende a percepirsi come in grado di operare scelte autonome, funzionali sia per il momento attuale che per il futuro. Crede inoltre di saper gestire le situazioni frustranti o fonte di stress riuscendo ad autoregolare la propria emotività, di saper perseguire gli obiettivi prefissati con perseveranza, costanza e tenacia e di poter far fronte con successo a qualsiasi ostacolo o difficoltà futura. Crede dunque in sé, nelle proprie capacità di decision making e di problem solving e dunque nelle proprie possibilità di riuscita, sia nel presente che nel futuro.

Rispetto alla valutazione del senso della vita, l'analisi dei punteggi attribuiti al questionario *La mia vita da studente - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (SORESI; NOTA, 2001), ha messo in luce come la maggior parte delle risposte date dagli adolescenti oscilli tra le variabili 3 e 4, ossia tra 'abbastanza' e 'molto'. Ciò denota un significativo livello di soddisfazione da parte degli studenti in merito alla qualità del proprio ambiente di vita, dunque in merito ai luoghi frequentati, alle attività extrascolastiche portate avanti e alla rete di supporto a cui poter fare riferimento in caso di necessità. Si evince inoltre, anche qui, la percezione di un buon livello di autonomia decisionale, oltre a un buon livello di benessere emotivo, una considerazione positiva riguardo la dimensione scolastica e nello specifico i programmi didattici e i temi trattati, e un buon grado di soddisfacimento in riferimento alla qualità dei rapporti amicali sviluppati fra compagni.

È emersa la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario è infatti un numero compreso fra 1 e 2.

Infine, per quanto concerne l'analisi dei punteggi attribuiti dal campione al Questionario sulla Situazione Scolastica - versione per studenti (QSS-S), è stato evidenziato come nella prima parte un gran numero di studenti abbia dato risposte comprese tra le possibilità di scelta 2 e 3, ossia tra 'qualche volta' e 'spesso'. Tali risposte, se da una parte indicano un certo grado di coinvolgimento e soddisfazione da parte dello studente in merito alla propria vita scolastica, dall'altra evidenziano una significativa emotività dinanzi a determinate sfide quali, ad esempio, interrogazioni o compiti in classe. Ciò che si evince, infatti, è che buona parte del campione si sente agitato in prossimità di una verifica o degli incontri genitori-insegnanti, stress riconducibile in primis alla paura di deludere i genitori. Nella seconda parte del questionario, invece, è emerso un maggior numero di risposte comprese tra B e C, a indicare che le affermazioni contenute negli item

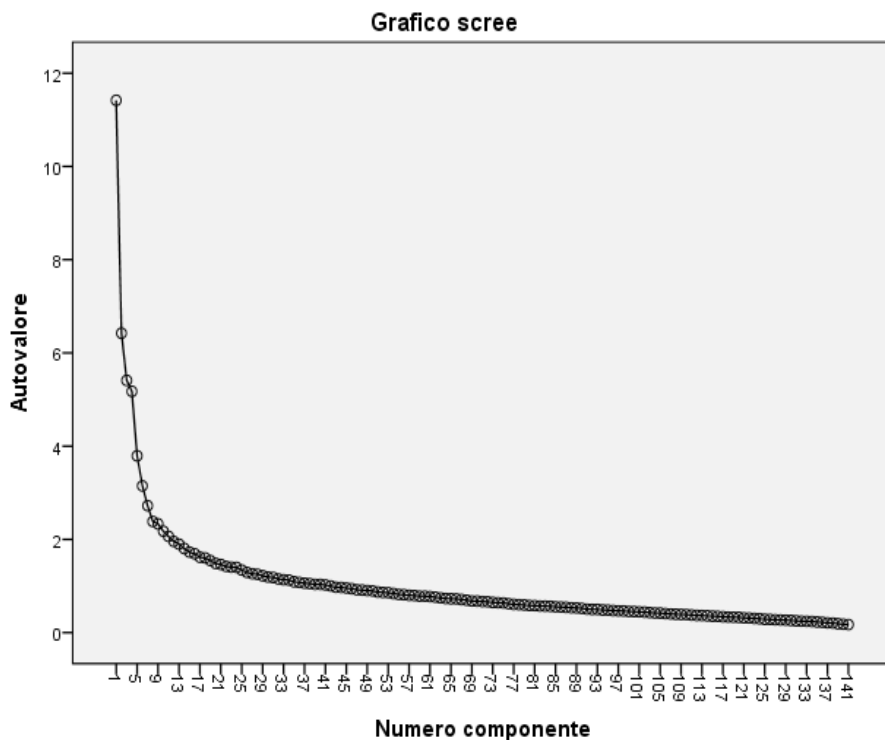


in riferimento ai livelli di autostima scolastica, agli aspetti strutturali caratterizzanti la scuola, alle aspettative e alle paure per il futuro erano ‘più false che vere’ o ‘più vere che false’. Ciò che si evince da questo tipo di risposte è un grado di aleatorietà piuttosto elevato, come se non fosse stato compreso dagli studenti il valore intrinseco delle domande loro poste. È da segnalare la presenza di molti valori che si discostano dalla media: la varianza del questionario, infatti, è pari a 1.

Da quanto emerso è possibile confermare l’ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento.

Il numero di componenti principali che vengono ritenute sufficienti e utilizzabili può essere osservato nel grafico sottostante (Grafico 1), che riporta gli autovalori in funzione del numero delle componenti. Questo si presenta come una spezzata sempre decrescente che si distingue per una brusca variazione della pendenza (il gomito) che ci segnala il numero delle componenti da utilizzare.

Grafico 1. Autovalori in funzione del numero di componenti.



Come è possibile osservare, il grafico elaborato, considerato l'elevato numero di variabili, non risulta essere una spezzata bensì una curva. È evidente una variazione di pendenza intorno alla 20 esima variabile.

Rispetto all'analisi dei cluster, questa ci permette di distinguere gli studenti in due gruppi:

- coloro che riconoscono che un clima positivo in famiglia favorisce un atteggiamento di fiducia e di progettualità tale da invogliare i giovani a studiare e quindi agevolare un clima scolastico più sereno;
- coloro che, nonostante ci possa essere un malessere scolastico, credono che non sia collegato al benessere psicologico e familiare. Questo secondo gruppo rappresenta una minoranza nel nostro campione.

## Conclusioni

Viene confermata l'ipotesi secondo cui vi è una correlazione tra la qualità del clima, delle dinamiche e dei rapporti maturati in ambito familiare e le percezioni degli adolescenti in merito alle proprie capacità di riuscita, alla stima della propria vita e alla valutazione del sistema scolastico di riferimento. Un buon clima familiare favorisce nell'adolescente lo sviluppo di un senso di ottimismo e fiducia nelle proprie capacità che lo porta a considerare positivamente la sua stessa esistenza e gli ambienti di riferimento, quali quello domestico e quello scolastico. Tale atteggiamento, in accordo con quanto riportato in letteratura, favorisce il manifestarsi di uno spiccato impegno verso gli obblighi scolastici e dunque il fiorire di una significativa motivazione ad apprendere.

È stato dimostrato che la maggior parte degli adolescenti coinvolto nella ricerca:

- percepisce pieno sostegno e supporto da parte dei propri genitori, disponibili all'ascolto e al dialogo e a svolgere la funzione di guida dinanzi alle decisioni più impegnative (specie quelle che riguardano la realizzazione personale e professionale), offrendo sostegno e al contempo lasciando la totale libertà di operare scelte autonome e libere;
- crede in se stesso e nelle proprie capacità di scelta, di realizzazione e di gestione di qualsiasi tipo di situazione stressante;
- considera soddisfacente la qualità dei propri ambienti di vita (luoghi, attività e persone frequentate) e della propria scuola, sia per quanto riguarda la qualità dei rapporti instaurati con gli insegnanti e con i compagni, che per quanto riguarda la programmazione didattica offerta;
- riconosce una certa difficoltà nel regolare e gestire la propria emotività dinanzi a specifiche prove, in particolare quelle appartenenti all'ambito didattico (interrogazioni e/o verifiche), legata alla preoccupazione e alla paura di deludere i propri genitori.

Gli studenti, seppur diversi per genere, età e area geografica di appartenenza, percepiscono positivamente sia il rapporto con i propri genitori che con loro stessi e con gli ambienti di vita che li circondano, quale quello scolastico. Ciò porta a concludere che la costante presenza di genitori supportanti e motivanti trasmetta loro un senso di sicurezza che si tramuta in vera e propria fiducia in sé e nella propria possibilità di riuscita e successo. Adeguate aspettative genitoriali, buoni livelli di autoefficacia e scuole accettate e riconosciute per le loro qualità da parte degli studenti iscritti fanno inoltre sì che questi si sentano ben disposti e motivati nei confronti dello studio, variabile in grado di incidere non solo sulle prestazioni attuali, ma anche sulle successive scelte formative e professionali e dunque in grado di influire su quella che sarà la qualità di vita futura.

I risultati emersi dalla ricerca hanno un'importante ricaduta applicativa da un punto di vista pedagogico e psicologico. Ribadiscono l'importanza di favorire l'impegno di famiglie e istituzioni nel potenziare il loro legame così da incrementare la probabilità di avere studenti sicuri di sé, motivati ad apprendere e giovani-adulti con buone prospettive future. Tale atteggiamento, inoltre, funge da fattore di protezione rispetto allo stabilizzarsi di comportamenti di rischio, inizialmente adoperati come forma di reazione dinanzi a difficoltà e fallimenti. Famiglia e scuola possono e devono collaborare al fine di lasciare al ragazzo l'opportunità di sperimentare e mettersi alla prova senza correre il rischio che tali condotte si cristallizzino e diventino elementi caratterizzanti dell'identità adulta. In accordo con l'ecological empowerment approach, i risultati della ricerca evidenziano come i ragazzi non possano essere considerati entità isolate e scisse dagli ambienti relazionali e fisici in cui sono inseriti e come il loro equilibrio dipenda dalla rete relazionale e dai vari ambienti di vita in cui sono coinvolti (MATTA, 2016). È necessario 1) favorire la capacità di mentalizzare, ossia di comprendere i comportamenti messi in atto non solo per la loro gravità o per le loro conseguenze, quanto piuttosto per i pensieri, gli affetti, i desideri, i bisogni e le intenzioni che vi sono alla base, e 2) aiutare i ragazzi a trovare delle modalità alternative per esprimere e manifestare i propri stati interni, sostituendo la messa in atto di condotte disfunzionali con altre meno pericolose per il benessere e la salute.

Rispetto alla funzione genitoriale, come sottolineato da Ingoglia, Lo Cricchio e Liga (2011), questa deve caratterizzarsi per una cura responsabile che concili le richieste di protezione e autonomia degli adolescenti e orienti il ragazzo nell'operare scelte autonome. È indispensabile che i genitori contribuiscano ad accrescere l'autoefficacia percepita dei figli, trasmettendo fiducia nelle loro capacità. Tale atteggiamento ha ricadute sulla motivazione allo studio e incide positivamente sulla percezione che il ragazzo ha di sé, del senso della propria vita e in merito alle proprie prospettive future. Contrariamente, una costante sfiducia nelle proprie capacità comporta a lungo termine una 'paura nel futuro'

(MONTUSCHI, 2014), ovvero un senso di profonda impotenza che può incidere negativamente sull'immagine che il ragazzo ha di sé e sull'identità che in questa fase viene a definirsi.

Per quanto riguarda l'atteggiamento nei confronti della scuola e della motivazione allo studio dei propri figli, i genitori dovrebbero:

- trasmettere credenze, atteggiamenti e valori riguardo l'educazione e in particolar modo la scuola;
- riconoscere i successi e i fallimenti dei ragazzi e più in generale mostrare il loro coinvolgimento nel fissare obiettivi e verificare insieme il loro raggiungimento;
- invitare alla responsabilità, al rispetto e alla negoziazione e collaborazione con l'altro, specie fra compagni;
- favorire la realizzazione di esperienze varie e complesse, ricche di stimoli e spunti di riflessione sia a livello cognitivo che emotivo, che attivino l'interesse, la disponibilità e la predisposizione ad apprendere (MARIANI, 2006).

Per favorire la motivazione all'apprendimento, è importante che i genitori mantengano un atteggiamento equilibrato nei confronti dei propri figli. Come evidenziato da Vergati (2005), la spinta alla riuscita in ambito didattico risulta infatti maggiore nel momento in cui le stimolazioni da parte dei genitori sono moderate (HOFFMAN; GOLDSMITH; HOFACKER, 1992) piuttosto che minime o al contrario eccessive (NYGÅRD, 1975).

Rispetto alla scuola, invece, è fondamentale che essa promuova con costanza la propria pratica educativa e valorizzi lo sviluppo di una motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse e curiosità, piuttosto che una motivazione estrinseca, tipica di una concezione dello studio come forma di competizione o gratificazione sociale (LIEURY; FENOUILLET, 2001). Come sottolineato da Santrock (2008, p. 435) “sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere”<sup>22</sup>.

La scuola deve promuovere la partecipazione alle dinamiche interne della classe e la motivazione ad apprendere mediante iniziative e strategie metodologiche che si caratterizzano 1) per forme di didattica differenziate e 2) per strategie didattiche a stampo metacognitivo, che favoriscano la riflessione sul lavoro in atto, sul valore attribuito a quanto eseguito e sulla motivazione che sottende l'apprendimento.

Per favorire la propensione allo studio e al successo scolastico degli adolescenti risulta fondamentale la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e allievi. È stato dimostrato (Rosenthal - Jacobson, 1968), infatti, che maggiori aspettative da parte degli insegnanti nei confronti dei propri studenti, anche se

non del tutto motivate dai dati di realtà, favoriscono in questi ultimi miglioramenti nelle prestazioni, e dunque nei risultati scolastici, rispetto ai compagni verso i quali gli insegnanti non nutrono le medesime attese (VERGATI, 2005). Tale fenomeno viene definito come ‘effetto pigmaglione’ e sottolinea il peso delle relazioni con gli adulti significativi (in questo caso gli insegnanti) nel determinare l’impegno e la motivazione ad apprendere degli studenti.

Quanto riportato evidenzia l’assoluta centralità di famiglia e scuola nel determinare l’approccio alla vita e allo studio degli adolescenti. Se ciò a cui si ambisce è avere adolescenti sicuri, ottimisti e orientati con progettualità e serenità al futuro, nonché studenti motivati ad apprendere con impegno e costanza, allora è necessario prendere consapevolezza su quali siano le variabili in grado di incidere su tali fattori e migliorare i contesti di vita per promuovere uno sviluppo ottimale della persona.

Submissão: 11/01/2018

Revisão dos autores: 15/03/2018

Aprovado para publicação: 09/04/2018

## Notas

1 Docente aggiunto della facoltà di Scienze dell’Educazione na Università Pontificia Salesiana, Roma. E-mail: emad@unisal.it

2 Al fine di favorire la dimensione intrinseca vi sono una serie di strategie tra le quali quella di utilizzare software didattici presentati sotto la modalità di giochi su PC che contribuiscono a favorire l’attivazione e la partecipazione dello studente (HABGOOD; AINSWORTH, 2011).

## Bibliografia

ANDERSON, Linda et al. Classroom task environment and student task related belief. **Elementary School Journal**, v. 88, n. 3, p. 281-295, 1988.

ARIOLI, Antonella. **Questa adolescenza ti sarà utile**. La ricerca di senso come risorsa per la vita. Milano: Franco Angeli, 2013.

BANDURA, Albert. Reflections on nonability determinants of competence. In: STERNBERG, Robert; KOLLIGIAN JR., John (a cura di). **Competence considered**. New Haven: Yale University Press, 1990. p. 315-362.

\_\_\_\_\_. **Adolescenti e autoefficacia**. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale. Trento: Erickson, 2012.

BANDURA, Albert et al. Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 3, p. 525-534, 2008.

- BARKER, Roger. **Ecological psychology**: concepts and methods for standing the environment of human behavior. Stanford: Stanford University Press, 1968.
- BECCIU, Mario; COLASANTI, Anna Rita L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative. **Rassegna CNOS**, v. 1, p. 39-45, 2003.
- \_\_\_\_\_. La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto. **Orientamenti Pedagogici**, v. 57, n. 2, p. 225-234, 2010.
- BIANCHI, Paola. **Genitori, orientarsi verso il futuro**. Roma: Sovera Edizioni, 2015.
- BLAKEMORE, Sarah-Jayne; CHOUDHURY, Suparna. Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. **Child Psychology and Psychiatry**, v. 47, n. 3-4, p. 296-312, 2006.
- BONINO, Silvia. **Il fascino del rischio negli adolescenti**. Firenze: Giunti, 2005.
- BORCA, Gabriella; BEGOTTI, Tatiana. L'adolescente a scuola: i rischi legati a un'esperienza negativa. In: CATTELLINO, Elena (a cura di). **Rischi in adolescenza**. Comportamenti problematici e disturbi emotivi. Roma: Carocci Editore, 2010. p. 65-88.
- BORRA, Simone; DI CIACCIO, Agostino. **Statistica**. Metodologie per le scienze economiche e sociali. Roma: McGraw-Hill, 2004.
- BROPHY, Jere. **Motivare gli studenti ad apprendere**. Roma: LAS, 2003.
- BROWN, Roy; BAYER, Max; MACFARLANE, Christine. **Rehabilitation programs**: performance and quality of life of adults with developmental handicaps. Toronto: Lugas, 1989.
- CANNAVÒ, Leonardo; VERGATI, Stefania (a cura di). **La qualità della vita dei ragazzi**. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza. Roma: Euro-ma, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Motivare è riuscire**. Le ragioni del successo. Bologna: Il Mulino, 2013.
- CAPRARA, Gian Vittorio; FONZI, Ada. **L'età sospesa**. Firenze: Giunti, 2000.
- CAPRARA, Gian Vittorio et al. The positivity scale. **Psychological Assessment**, v. 24, n. 3, p. 701-712, 2012.
- COLOMBO, Maddalena. **Adolescenti italiani e cultura della legalità**. Milano: Franco Angeli, 2016.
- CORNOLDI, Cesare; DE BENI, Rossana; GRUPPO MT. **Imparare a studiare**. Trento: Erickson, 1993.

CORNOLDI, Cesare; ZACCARIA, Sara. **In classe ho un bambino che...** Trento: Erickson, 2015.

CORSANO, Paola; MUSETTI, Alessandro. **Dalla solitudine all'autodeterminazione**: processi di separazione e individuazione in adolescenza. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2012.

COZZOLINO, Mauro (a cura di). **Motivazione allo studio e dispersione scolastica**. Come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: Franco Angeli, 2014

CROCETTI, Elisabetta. **Il contesto scolastico in adolescenza**: identità, benessere e dinamiche relazionali. Studi Zancan, v. 3, p. 80-86, 2014.

DE ANDA, Diane et al. Stress, stressors and coping among high school students. **Children and Youth Services Review**, v. 22, p. 441-463, 2000.

DE BENI, Rossana; MOÈ, Angelica. **Motivazione e apprendimento**. Bologna: Il Mulino, 2000.

DE SANTI, Anna; PELLAI, Alberto. Comportamenti in adolescenza. In: DE SANTI, Anna; GUERRA, Ranieri; MOROSINI, Pierluigi (a cura di). **La promozione della salute nelle scuole**: obiettivi di insegnamento e competenze comuni. Roma: Istituto Superiore di Sanità, 2008. p. 43-52. (Rapporti ISTISAN 08/1).

DENNIS, Ruth et al. Quality of life as context for planning and evaluation of services for people with disabilities. **Exceptional Children**, v. 59, n. 6, p. 499-512, 1993.

DI CESARE, Gianluigi; GIAMMETTA, Rosalia. **L'adolescenza come risorsa**: una guida operativa alla peer education. Roma: Carocci Editore, 2011.

D'ONOFRIO, Ermanno. **Adolescenza**: una terra di mezzo. Roma: Aracne, 2013.

ECCLES, Jacquelynn; WIGFIELD, Allan; SCHIEFELE, Ulrich. Motivation to succeed. In: EISENBERG, Nancy (a cura di). **Handbook of child psychology**. New York: Wiley, 1998. vol. 3, p. 1017-1095.

MATTA, Emad Samir. **Educare motivando**. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere. Roma: LAS, 2016.

FEDERICO, Roberta. **Funzionamento familiare dell'adolescente**. Risultati di una ricerca. Tricase: Edizione Digitale Youcanprint 2015.

FRANKL, Viktor. **La sfida del significato**. Analisi esistenziale e ricerca di senso. Trento: Erickson, 2005.

FRASCATI, Fabio. **Formulario di statistica con R, versione 2.7.0**. Firenze: Fabio Frascati, 2008.

GALIMBERTI, Umberto. **Enciclopedia di psicologia**. Milano: Garzanti, 2003.

GENTILE, Maurizio. Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima. **Psicologia dell'Educazione e della Formazione**, v. 1, n. 1, p. 51-72, 1999.

HABGOOD, Jacob; AINSWORTH, Shaaron. Motivating children to learn effectively: exploring the value of intrinsic integration in educational games. **The Journal of Learning Sciences**, v. 20, n. 2, p. 169-206, 2011.

HALL, Peter; ELIAS, Lorin; CROSSLEY, Margaret. Neurocognitive influences on health behavior in a community sample. **Health Psychology**, v. 25, n. 6, p. 778-782, 2006.

HOFFMAN, James; GOLDSMITH, Elizabeth; HOFACKER, Charles. The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. **Journal of Employment Counselling**, v. 29, n. 2, p. 79-83, 1992.

INGOGLIA, Sonia. Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti. In: INGOGLIA, Sonia; ALLEN, Joseph (a cura di). **Autonomia e connessione nella relazione genitori-adolescenti**. Una procedura d'osservazione delle relazioni familiari. Milano: Unicopli, 2010. p. 39-68.

INGOGLIA, Sonia; LO CRICCHIO, Maria Grazia; LIGA, Francesca. Genitori-adolescenti: autonomia e connessione. In: ALBIERO, Paolo (a cura di). **Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari**. Roma: Carocci Editore, 2011. p. 61-97.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger. **Cooperation and competition: theory and research**. Edina: Interaction Book Company, 1989.

KORINEK, Lory et al. Creare comunità di classe e reti di sostegno tra studenti. **Difficoltà di apprendimento**, v. 5, p. 297-308, 2000.

LAGHI, Fiorenzo et al. Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale. **Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies**, v. 5, p. 57-74, 2012.

LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien. **Motivazione e successo scolastico**. Bergamo: Magi Edizioni, 2001.

MANCONE, Stefania; DIOTAIUTI, Pierluigi. La motivazione. In: COZZOLINO, Mauro (a cura di). **Motivazione allo studio e dispersione scolastica**. Come realizzare interventi efficaci nella scuola. Milano: Franco Angeli, 2014. p. 25-68.

MARIANI, Luciano. **La motivazione a scuola**. Prospettive teoriche e interventi strategici. Roma: Carocci Faber, 2006.

MASON, Lucia. **Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione**. Bologna: Il Mulino, 2006.



MONTUSCHI, Ferdinando. **Gli equilibri dell'amore**: cura di sé e identità personale. Bologna: EDB, 2014.

MOOS, Rudolf. **Evaluating treatment environments**: a social ecological approach. New York: Wiley, 1974.

MORTARI Luigina. Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso e della pratica educativa. In: MARIANI, Anna Marina (a cura di). **L'agire scolastico**. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti. Brescia: Editrice Morcelliana, 2017. p. 33-55.

NOTA, Laura; PACE, Francesco; FERRARI, Lea. Career decision self-efficacy scale-short form: uno studio per l'adattamento italiano. **Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento**, v. 9, p. 23-35, 2016.

NYGÅRD, Roald. A reconsideration of the achievement motivation theory. **European Journal of Social Psychology**, v. 5, p. 61-92, 1975.

PAJARES, Frank. Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry (a cura di). **Motivation and self-regulated learning**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 111-139.

PALMONARI, Augusto. **Psicologia dell'adolescenza**. Bologna: Il Mulino, 2011.

PELLAI, Alberto; BONCINELLI, Stefania. **Just do it!** Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia. Milano: Franco Angeli, 2002.

PETTENÒ, Laura; TRESSOLDI, Patrizio; GARDINALE, M. **Lo studente di successo**. Tecniche per imparare a studiare. Treviso: Paese Pagus, 1990.

PICCOLO, Domenico. **Statistica**. 2. ed. Bologna: Il Mulino, 2010.

QUAGLINO, Giampiero. **Appunti sul comportamento organizzativo**. Torino: Tirrena Stampatori, 1990.

RANI, Reena; RANI, Poonam. Influence of organizational climate of elementary schools on job satisfaction of elementary teachers. **International Journal of Science, Environment and Technology**, v. 2, p. 652-658, 2014.

RHEINBERG, Falko. **Psicologia della motivazione**. Bologna: Il Mulino, 2003.

ROSS, Sheldon. **Probabilità e statistica per l'ingegneria e le scienze**. 3. ed. Bologna: Il Mulino, 2008.

SANTINELLO, Massimo; BERTARELLI, Paola. La scuola come setting. In: PREZZA, Miretta; SANTINELLO, Massimo. **Conoscere la comunità**. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana. Bologna: Il Mulino, 2002. p. 257-296.

SANTROCK, John. **Psicologia dello sviluppo**. Milano: McGraw-Hill, 2008.

- SCHALOCK, Robert et al. Quality of life: its measurement and use. **Mental Retardation**, v. 27, n. 1, p. 25-31, 1989.
- SCHNEIDER, Benjamin. Organization climate: An essay. **Personnel Psychology**, v. 28, p. 447-479, 1975.
- SCHUNK, Dale; MEECE, Judith. Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (a cura di). **L'autoefficacia degli adolescenti**. Trento: Erickson, 2007. p. 87-144.
- SCHUNK, Dale; LILLY, Marsha. Sex differences in self-efficacy attributions: influence of performance feedback. **Journal of Early Adolescence**, v. 4, n. 3, 1984.
- SOLBERG, Scott; GOOD, Glenn; NORD, Dennis. Career search self-efficacy: ripe for applications and intervention programming. **Journal of Career Development**, v. 21, n. 1, p. 63-72, 1994.
- SORESI, Salvatore; NOTA, Laura. **Optimist**. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni. Firenze: ITER, 2001.
- SORESI, Salvatore; NOTA, Laura; FERRARI, Lea. Orientamento e qualità della vita. **Rivista Online per l'Orientamento**, v. 4, 2011.
- TAGIURI, Renato; LITWIN, George. **Organizational climate**: explorations of a concept. Harvard: University Press, 1968.
- VERGATI, Stefania. La qualità della vita dei ragazzi: temi, concetti, modelli. In: CANNAVO, Leonardo; VERGATI, Stefania (a cura di). **La qualità della vita dei ragazzi**. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza. Roma: Euro-roma, 2003. capitol II.
- \_\_\_\_\_. (a cura di). **La costruzione intergenerazionale delle aspettative**. Giovani, famiglie, università. Roma: Bonanno Editore, 2005.
- WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne; PINTRICH, Paul. Development between the ages of 11 and 25. In: BERLINER, David; CALFEE, Robert (a cura di). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996. p. 148-185.
- ZANI, Bruna. Strategie di coping in adolescenza. In: ZANI, Bruna; CICOGNANI, Elvira (a cura di). **Le vie del benessere**. Roma: Carocci Editore, 1999. p. 153-195.
- ZUCKERMAN, Marvin. **Sensation seeking**: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.