

PROCESSI MOTIVAZIONALE E VOLITIVI NELL' APPRENDIMENTO:
analisi di alcune variabili predittive della riuscita scolastica

Susanna Pallini

DOTTORATO DI RICERCA - XVIII CICLO
“Orientamento, formazione e tutorato: modelli di funzionamento e di diffusione”
Direttore prof. Maria D'Alessio

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI ROMA “LA SAPIENZA”

Tutor: Prof. Maria D'Alessio

Co-tutor: Prof. Laura Picone

Docenti esaminatori: Merete Amann Gainotti, Alessandra Farneti, Paolo Renzi,

RIASSUNTO

Gli scopi di apprendimento stabiliti attraverso i processi motivazionali si prolungano nel tempo attraverso i processi di volizione (Heckausen, 1991; Kuhl, 2000) sotto l'influenza dell'assetto emotivo ed interpersonale. Tali variabili saranno analizzate empiricamente nelle loro interrelazioni attraverso lo strumento “Io e la scuola” (D'Alessio, Laghi e Pallini, 2004) di cui vengono presentati anche i valori di attendibilità e validità convergente e divergente, in 196 *studenti* e 214 studentesse provenienti da diverse scuole superiori, verificando successivamente il valore predittivo delle componenti volitive sulla riuscita nello studio. I dati sono stati sottoposti ad un'analisi fattoriale di II ordine, consentendo di enucleare 4 fattori: Orientamento al compito (componenti volitive), Orientamento alla relazione, Orientamento alla conoscenza e Orientamento all'immagine. Ad un'analisi della regressione multipla step-wise i predittori che assumono un peso significativo sono l'*Orientamento al compito* (peso $\beta = .028$; $p = .014$) e l'*Orientamento all'immagine* (peso $\beta = -.23$; $p < .042$) per i maschi, e per le femmine il fattore *Orientamento alla conoscenza* (peso $\beta = .24$, $p = .00$), e *Orientamento all'immagine* (peso $\beta = .24$, $p = .002$, peso $\beta = -.19$, $p = .009$) e *Orientamento al compito* (peso $\beta = .19$, $p < .01$).

INDICE

Introduzione: Le nuove competenze degli insegnanti	pag. 3
1. I costrutti motivazionali	pag. 7
1.1. Motivazione intrinseca e motivazione strumentale	pag. 8
1.2. Motivazione e relazione	pag. 9
1.3. L'attribuzione di causalità nell'apprendimento	pag. 10
1.4. Le interrelazioni fra costrutti motivazionali	pag. 14
1. I processi volitivi	pag. 16
2.1. Processi motivazionali e processi volitivi	pag. 16
2.2. Il ruolo della volizione	pag. 18
2.3. Le componenti della volizione	pag. 18
2.4. Attenzione e volizione	pag. 21
2.5. Le dimensioni dell'attenzione	pag. 22
2.6. L'intensità attentiva e la motivazione intrinseca	pag. 23
2.7. La distrazione	pag. 24
2.8. La valutazione soggettiva della volizione	pag. 26
3. Motivazione, volizione e affetti	pag. 29
3.1. Volizione e regolazione emotiva ed interpersonale	pag. 29
3.2. Modalità d'attaccamento e qualità attentive e organizzative	pag. 30
3.3. Attaccamento e qualità delle relazioni in classe	pag. 33
3.4. Abilità sociali, flessibilità attentiva e <i>perspective taking</i>	pag. 34
3.5. La sicurezza interpersonale come riorganizzante la volizione	pag. 35
4. Motivazione, volizione, modalità relazionali e riuscita scolastica	pag. 37
4.1. Obiettivi di padronanza e obiettivi di rendimento	pag. 37
4.2. Tipi di obiettivi e riuscita scolastica	pag. 38
4.3. Competenza sociale e riuscita scolastica	pag. 39
4.4. Processi volitivi fattori emotivi e riuscita scolastica	pag. 41
1. Scopo dello studio	pag. 44
2. Metodo	pag. 47
2.1. Soggetti	pag. 48
2.2. Strumenti	pag. 51
2.3. Procedura	pag. 51
2.4. Elaborazione dei dati	pag. 51
3. Risultati	pag. 52
3.1. Statistiche descrittive	pag. 53
3.2. Motivazioni, volizione, personalità: differenze di genere e scuola	pag. 54
3.3. Analisi delle variabili motivazionali	pag. 56
3.4. Interazioni tra variabili volitive e motivazionali	pag. 57
3.5. L'individuazione di quattro modalità di approccio allo studio	pag. 62
4. Conclusioni	pag. 67
4.1. Volizione, motivazione e causalità	
4.2. Volizione, demotivazione e fiducia in sé e nelle relazioni	
4.3. Attenzione e fiducia nelle relazioni	
4.4. Attenzione e motivazione	
4.5. Chi ha un maggiore successo a scuola? Il nostro contributo al dibattito	
Bibliografia	pag. 60
Appendice	
I Il questionario "Io e la scuola"	
II L'attendibilità e la validità del questionario	
III L'analisi fattoriale	

Introduzione

Le nuove competenze degli insegnanti

Questo lavoro nasce dall'esigenza di dare nuove risposte e offrire nuove metodiche di valutazione e d'intervento agli insegnanti nel loro mandato educativo. Il ruolo dell'insegnante si esplica, infatti, non soltanto nella trasmissione di contenuti di conoscenza, ma anche nel potenziamento dei processi d'apprendimento, e più in generale dello sviluppo emotivo degli alunni, in modo da poter consentire loro un migliore adattamento sociale e scelte formative e professionali più adeguate.

Il percorso personale che ha condotto a questo lavoro ha preso l'avvio da un'esperienza d'insegnamento nel Master di II livello "Mediatore per l'orientamento", dell'Università "La Sapienza" di Roma, Direttore Prof.ssa Maria D'Alessio, presso la sede di Rieti, responsabile la prof.ssa Merete Amann Gainotti. Tale esperienza d'insegnamento ha consentito di avviare una riflessione congiunta con alcuni insegnanti di scuola superiore sulle necessità e l'organizzazione in ambito scolastico di attività di didattica orientativa.

Un'altra esperienza, che ha in seguito arricchito le mie riflessioni teoriche e le mie esplorazioni empiriche, è stata quella d'insegnamento presso la "S.I.S.S.", nel modulo di Psicologia dell'Educazione. Il mio studio e le mie riflessioni sulle principali teorie dei processi d'apprendimento hanno trovato rispondenza e, a volte confutazione nel dialogo con gli insegnanti.

Tutto questo bagaglio d'idee e di dati, che sono andata accumulando negli anni di dottorato, è stato poi raccolto nel volume di D'Alessio, Laghi, Pallini (2005) *L'orientamento nella scuola media*, e nel contributo di Pallini e Schimmenti (2004) *Itinerari d'orientamento educativo*.

Tali riflessioni hanno avuto, inoltre, una realizzazione concreta nella manifestazione sull'orientamento pre-universitario tenutasi nell'ateneo "La Sapienza" negli anni 2003 e 2004. In collaborazione con gli insegnanti allievi del Master è stato, infatti, proposto a tutti gli studenti, che avevano aderito all'iniziativa, uno strumento che investigava i livelli decisionali e le variabili motivazionali e volitive (D'Alessio, Laghi, Pallini, 2004). L'iniziativa era volta ad incrementare negli studenti un processo di riflessione sulle proprie scelte.

In tale contesto d'intervento si richiedeva l'uso di uno strumento di valutazione che fosse chiaramente decodificabile sia dagli insegnanti, sia dai ragazzi, in modo che quest'ultimi potessero comprendere immediatamente i temi su cui s'incentrava la valutazione. La comprensione immediata degli scopi del questionario consentiva infatti di mantenere nel corso della valutazione un atteggiamento attivo e consapevole, ed una reale riflessione sugli aspetti investigati. Nello stesso tempo gli strumenti dovevano avere ugualmente una validità ed un'attendibilità psicometrica.

La buona riuscita dell'esperimento di orientamento con gli insegnanti allievi del Master mi ha sempre più convinta della necessità di utilizzare nella scuola strumenti di valutazione, sia sui processi di scelta sia sulle modalità d'apprendimento, che fossero direttamente fruibili dagli insegnanti e dagli alunni, ma che allo stesso tempo avessero un adeguato valore psicometrico. L'attività di orientamento in alcuni licei romani mi ha offerto nuovo materiale di analisi, sia attraverso il confronto con i ragazzi da "orientare" che attraverso il colloquio e i commenti formulati dagli insegnanti deputati a collaborare con noi nell'attività.

1. L'orientamento come processo educativo

Ricordiamo che le finalità da considerarsi come prioritarie all'interno del sistema scolastico italiano, riguardano non soltanto la trasmissione di conoscenze, ma anche la promozione della persona, sia in termini di educazione individuale, che sociale.

Il ruolo dell'educatore non è più soltanto quello di trasmettere contenuti d'apprendimento, quanto di formare lo studente ad un adeguato approccio alla situazione d'apprendimento, anche attraverso una maggiore conoscenza di sé e delle proprie caratteristiche motivazionali e cognitive.

In tale ottica la relazione educativa alunno-insegnante viene ad assumere un duplice valore, l'uno più formale di svolgimento dei programmi e d'apprendimento di determinati contenuti prefissati, l'altro, sostanziale, finalizzato al potenziamento delle risorse individuali, delle motivazioni alla crescita culturale e sociale e all'approfondimento delle conoscenze, delle capacità e delle possibilità di socializzazione.

A tale scopo gli insegnanti concorrono alla promozione dello sviluppo individuale e sociale dei loro alunni, nelle due direzioni: della differenziazione e dell'integrazione. Il loro lavoro è volto, infatti, a favorire i processi di differenziazione e di individualizzazione degli alunni, che esiteranno in un senso rafforzato di sé e d'identità personale, e i processi d'integrazione sociale, che esiteranno in una migliore partecipazione alla vita sociale (Amann, 2005).

I processi d'integrazione prevedono crescenti abilità nello stabilire relazioni positive con i coetanei e con gli insegnanti e soprattutto nuove capacità di stabilire una rete di conoscenze e di orientamenti nel contesto più ampio di vita, non solo scolastico, ma anche lavorativo, che diverrà nel futuro oggetto di scelte fondamentali.

Anche la legislazione attuale affida alla scuola il compito di un intervento educativo volto all'esplorazione delle aspettative dei ragazzi e delle loro motivazioni, relativamente ai processi d'apprendimento e alla formulazione delle scelte. Nelle più recenti indicazioni legislative, a partire dalle nuove tendenze degli anni 70, viene sancita la concezione di orientamento come percorso formativo, volto a favorire il consolidamento non soltanto delle capacità decisionali, quanto di una sempre migliore consapevolezza di sé e del proprio atteggiamento nei confronti dello studio e della scuola.

Ne costituisce un esempio emblematico il Decreto Ministeriale del 9-2-1979, art.3, in cui viene affermato che la scuola "è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizioni di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo, cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé".

Se il processo educativo implica una spinta orientativa, a sua volta l'orientamento non può che essere visto all'interno dei processi educativi. In tale visione gli insegnanti assumono il ruolo di protagonisti perché educatori per eccellenza. Viene affidato loro, in questo senso l'aspetto più rilevante del mandato istituzionale agli interventi d'orientamento.

Le tematiche dell'orientamento essendo squisitamente inerenti al processo educativo, non possono che essere svolte dagli insegnanti, educatori per eccellenza. Esse non possono più essere delegate a specialisti esterni, ma devono essere frutto di una collaborazione con psicologi e specialisti del mondo del lavoro, in cui il corpo docente gioca un ruolo cruciale, poiché continuato nel tempo. In questo senso si ritiene essenziale individuare, rispetto agli altri specialisti dell'orientamento, una collocazione specifica nelle competenze e nelle funzioni specifiche dell'insegnante.

I docenti, come protagonisti del processo di orientamento, sono chiamati quindi ad acquisire competenze non solo di trasmissione dei contenuti di studio, ma anche di potenziamento delle capacità d'apprendimento negli alunni e delle loro capacità relazionali, sia a scuola che nel contesto sociale più ampio.

Tale mandato però richiede la definizione di nuove implicazioni nella professionalità dell'insegnante e la nascita di programmi di formazione alla didattica orientativa, con un'individuazione specifica dei ruoli e delle funzioni, e un addestramento specifico.

In tal senso sono previste dall'attuale legislazione:

- "la formazione dei docenti sui temi dell'orientamento;
- "l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità";
- il collegamento tra le diverse strutture deputate all'insegnamento e all'inserimento nel mondo del lavoro (Direttiva 487 del 6 agosto 1997).

Sono, inoltre, previsti piani di formazione e di ricerca destinati al personale scolastico, da realizzarsi in modo preferibilmente congiunto con gli operatori degli altri sistemi informativi ed è necessaria la presenza di operatori esterni di supporto, per permettere una migliore definizione delle funzioni da svolgere. A tale scopo si auspica una riflessione comune tra le strutture educative, tra scuola e università, e una cooperazione nella ricerca scientifica sui fenomeni relativi all'orientamento.

2. La fruibilità degli strumenti di didattica orientativa

L'istanza di fruibilità da parte di studenti ed insegnanti degli strumenti di didattica orientativa, discende direttamente dal presupposto teorico dell'orientamento educativo, secondo il quale, insegnanti e alunni sono i protagonisti dei processi d'orientamento e come tali devono essere in grado di gestire strumenti e metodologie orientative.

I processi, che favoriscano nei ragazzi la conquista di una crescente individuazione e differenziazione, possono essere favoriti da programmi didattici volti ad incrementare l'attività d'autoriflessione e autovalutazione su loro stessi, che hanno come riferimento teorico gli studi sulla metacognizione e sulla teoria della mente (Cornoldi, 1995). Mediante attività didattiche, gli insegnanti possono favorire tutti quei processi associati all'auto-osservazione e al monitoraggio cognitivo, volti ad incrementare la conoscenza di sé e del proprio atteggiamento nei confronti dello studio e della scuola.

Una tale impostazione teorica ed empirica si basa sulla convinzione dell'utilità, ai fini della comprensione dei fenomeni dell'apprendimento, dell'ascolto dell'esperienza soggettiva degli studenti. Da tale posizione teorica discende l'uso di corrispondenti strumenti empirici di autovalutazione. In particolare l'insegnante può proporre attività di auto-osservazione ed esplorazione delle caratteristiche psicologiche degli alunni, attraverso percorsi di didattica orientativa, che si pongono come meta ideale una maggiore consapevolezza di sé e un senso rafforzato d'identità personale.

Come già riteneva James (1890/1950) lo studente può esplorare il suo mondo interno attraverso un'attività introspettiva di auto-osservazione ed auto-valutazione, che gli consenta di rendere consapevoli aspetti di sé che sono conosciuti solo implicitamente, ed accedere così ad una migliore comprensione dei processi psicologici associati all'apprendimento.

La maggiore consapevolezza dell'opinione su di sé permette allo studente di farne oggetto di rielaborazione e di revisione e di coglierne i punti di forza e le contraddizioni interne. Una più ampia autoconsapevolezza determinerà infine un maggiore senso di libertà individuale e di autodeterminazione nelle scelte e nei comportamenti scolastici. Come afferma Pippin, un allievo

di Hegel, “Una migliore forma di comprensione di sé rende possibile dire che stai conducendo una vita più tua” (Pippin, 2000, cit. in Derry, 2004). I programmi educativi in tal senso vengono elaborati con l’obiettivo di aumentare la conoscenza che gli alunni hanno di loro stessi e in questo modo incrementare la gamma e la complessità delle loro scelte e dunque il senso di libertà personale.

D’altro canto i limiti degli approcci empirici, basati su misure autovalutative, debbono essere considerati, soprattutto per ciò che riguarda l’interrogativo sulla veridicità assoluta dei giudizi che gli studenti stessi formulano sulle loro caratteristiche di studio. Tale limite teorico, ma che influenza profondamente anche la prassi, sia educativa che sperimentale, deve essere tenuto nel debito conto. Ogni risultato che emerge da un resoconto soggettivo o da uno strumento autovalutativo, riguardo all’esperienza come a qualsiasi altro ambito d’analisi, va riportato e considerato come mera percezione ed opinione del soggetto, ma non per questo meno utile o significativo. Ciò che viene misurato in tal modo non è perciò la realtà del soggetto, ma l’opinione che il soggetto ha su di sé.

I capitolo I costrutti motivazionali

Nell'ambito dell'apprendimento è possibile distinguere vari aspetti collegati alla riuscita e al potenziamento delle abilità di studio. Uno degli aspetti psicologici più investigati a tale scopo è costituito dai costrutti motivazionali.

Nelle diverse teorie psicologiche vengono proposte svariate definizioni del termine "motivazione". Ad esempio la motivazione può essere definita come quell'aspetto dell'individuo che inizia, dirige, sostiene, l'azione umana verso una prestazione (Steers e Porter, 1987) o una forte associazione affettiva, caratterizzata da una reazione anticipata verso la finalità, basata su associazioni passate, col piacere o col dolore (McClelland, 1961).

Tutte le definizioni concordano però nell'affermare che sotto il termine "motivazione" sono inclusi una quantità di aspetti interni personali, che determinano la nostra attività e l'orientano verso determinati scopi. In tale costrutto sono compresi l'insieme delle forze, dei fattori, dei fenomeni interni ed esterni ad un individuo, che concorrono ad indirizzare le sue azioni, il suo comportamento nel corso del tempo.

Brophy (1998) distingue quattro presupposti teorici nello studio della motivazione: la prospettiva *comportamentista*, in cui, di fatto, ci si muove nei sistemi scolastici, quando si utilizzano come incentivi allo studio l'uso di premi e punizioni; la teoria dei *bisogni*, la teoria degli *obiettivi* e la teoria della *motivazione intrinseca*. Tali teorie vengono trattate ampiamente, in ambito italiano, anche nel volume "Motivazione e apprendimento" di De Beni e Moe' (2000).

Lo studio dei processi motivazionali può essere inoltre distinto classicamente nei due grandi ambiti delle aspettative e dei valori (Atkinson, 1964; Atkinson e Feather, 1966; Wigfield e Eccles 1992; Eccles e Wigfield, 2002).

Nelle teorie motivazionali sull'aspettativa e i valori vengono considerati due componenti essenziali: il valore che viene attribuito ad un compito e l'aspettativa che si hanno sulle proprie possibilità di svolgerlo.

Possiamo utilizzare il modello di Atkinson (1964) ripreso da Eccles e Wigfield (2002) allo scopo di delineare i due aspetti motivazionali, così come viene illustrato nello schema seguente.

Schema 1

Modello motivazionale aspettativa/valore.

ASPETTATIVA	VALORE
Posso fare questo compito?	Perché fare questo compito?
Credenze degli studenti sulle loro abilità	Obiettivi e rilevanza del compito
Stile di attribuzione	Motivazione intrinseca, estrinseca e demotivazione

Il valore attribuito ad un compito riguarda i motivi, le ragioni per svolgere un'attività; tale aspetto sarà analizzato all'interno delle teorie sulla motivazione intrinseca e strumentale.

La componente dell'aspettativa riguarda le convinzioni sulla competenza e l'attribuzione causale dei successi/insuccessi e sarà da me analizzata all'interno delle teorie sull'attribuzione, con particolare riferimento al lavoro di Weiner (1985, 1986, 1995).

1.1. Motivazione intrinseca e motivazione strumentale

La distinzione più utilizzata in tutta la letteratura italiana e internazionale, è tra motivazione *intrinseca*, costruito strettamente interrelato al concetto d'interesse, di autodeterminazione e di curiosità epistemica (De Beni e Moe, 2000), e motivazione *estrinseca*, alla riuscita, definita anche come motivazione *strumentale*.

Questa classificazione tradizionale dei processi motivazionali è stata ripresa dalla teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (Deci e Ryan, 1985; 2000; Ryan, 1998; Ryan e Deci, 2000). Vengono definite come estrinseche le motivazioni esterne alle persone ed intrinseche le motivazioni che derivano da aspetti interni alle persone.

Possiamo riferire alla motivazione intrinseca tutti quegli aspetti motivazionali quali l'interesse conoscitivo, il senso di autodeterminazione del processo di conoscenza e la curiosità. Gli studenti motivati intrinsecamente allo studio sono interessati e godono dell'attività di apprendimento.

Possiamo invece riferire alla motivazione estrinseca il perseguire la riuscita ed il successo. Gli studenti motivati estrinsecamente s'impegnano nello studio per motivi esterni ad esso, quali ad esempio ricevere delle buone votazioni

La motivazione intrinseca implica una preferenza per compiti sfidanti: un compito o un'attività troppo semplice non desta interesse e non impegna completamente e come tale non consente di sperimentare il piacere che deriva dall'essere assorbiti ed intenti in un compito interessante.

Secondo Nolen e Nicholls (1993) la motivazione intrinseca è legata ad una spinta interiore e non a sollecitazioni o ricompense esterne. Le emozioni ad essa collegata sono la curiosità (Meece *et al.*, 1988; Harter e Jackson, 1992; Butler e Neuman, 1995), e il piacere e gratificazione di per sé (Gottfried *et al.*, 1994; Whang e Hancock, 1994).

Csikszentmihalyi (1993) ha espresso con il termine "flusso" le esperienze massime di motivazione intrinseca. Tali esperienze si realizzano ogni qualvolta l'individuo è coinvolto in compiti sfidanti che impegnano l'individuo. In tali esperienze di flusso, azione e consapevolezza si fondono insieme in una totale concentrazione che determina un'*absorption* totale. Vi è una perdita della dimensione temporale e una focalizzazione attentiva che esclude tutti gli stimoli non connessi al compito. L'esperienza di flusso può essere soggettivamente descritta come l'essere completamente coinvolto, focalizzato, concentrato. Nell'esperienza di flusso si avverte un senso di essere fuori dalla realtà di ogni giorno, con un senso di chiarezza interna, sapendo ciò che bisogna fare e come farlo, che le abilità sono adeguate e che non si è né ansiosi né annoiati. Si prova un senso di serenità, con nessuna preoccupazione su di sé, sentendo di crescere oltre i confini dell'io, con una sensazione di assenza del tempo, focalizzati sul presente senza notare che il tempo passa.

In questa descrizione del flusso che ci deriva da Csikszentmihalyi (1988) le modalità di percezione degli oggetti dell'attenzione e la regolazione degli affetti sono poste in una relazione reciproca. Questo legame si esplicherebbe anche, in una particolare modalità di elaborazione degli oggetti di attenzione attraverso stati d'animo e sentimenti; oppure, in una modalità di funzionamento attentivo dovuta ad una motivazione intrinseca - in modo esperienziale quindi, più

che in modo strumentale - perché tale atteggiamento è più adatto a indurre, a mantenere, o incrementare a sua volta stati affettivi.

Esperienze simili possono essere imputate ad un'innata curiosità o costituire il risultato di un lungo addestramento. Esperti scalatori, ballerine, giocatori di scacchi e compositori descrivono esperienze simili quando sono presi e coinvolti al massimo grado nell'attività in cui eccellono. I compiti che producono il flusso sono infatti compiti sfidanti in cui l'individuo deve impegnarsi al massimo e con tutto se stesso. Quest'esperienza d'impegno totale produce un senso di maggiore integrazione di sé.

Possiamo considerare inerente all'esperienza di flusso la motivazione intrinseca perché ciò che produce il flusso diviene la sua ricompensa.

La motivazione estrinseca implica invece la ricerca del rinforzo sociale (Meece *et al.*, 1988; Harter e Jackson, 1992; Butler e Neuman 1995), una ricompensa (Gottfried *et al.*, 1994; Higgins *et al.*, 1995), una gratificazione al di là del compito (Whang e Hancock, 1994).

Nei compiti a cui si è motivati strumentalmente, non vi è un interesse ed una gratificazione che discende dallo svolgimento del compito ma, il portarlo a termine è subordinato all'aspettativa di un qualche vantaggio pratico che ne deriva, in termini di ricompense o approvazione sociale. Per ciò che riguarda i processi d'apprendimento, sicuramente motivazioni strumentali si giocano nelle aspettative delle votazioni e dei giudizi, nel desiderio di un successo scolastico, nel cercare di adeguarsi alle aspettative di genitori ed insegnanti.

Proprio perché la motivazione strumentale risiede in ragioni al di fuori dei propri vissuti personali, viene a mancare in parte un senso di autodeterminazione personale.

In molti casi gli studenti non sono caratterizzati da una forte spinta motivazionale né intrinseca né strumentale. Si afferma allora che sono "demotivati". Ryan e Deci (2000) parlano in questo caso di un'assenza dell'intenzione di perseguire un'attività o perché l'attività stessa non viene considerata rilevante o perché ci si considera incapace di raggiungere l'obiettivo. Per quanto riguarda lo studio esso può essere ritenuto inutile "fuori moda" gravoso, oppure lo studio viene considerato una fonte di eccessivo stress per lo studente che ritiene di essere incapace, lento all'apprendere, fallimentare.

1.2.Motivazione e relazione

Secondo Deci e Ryan (1985) i contesti sociali favoriscono un atteggiamento motivato intrinsecamente se soddisfano tre bisogni: il bisogno di competenza, di autonomia e di relazione. Gli studenti possono sperimentare una motivazione intrinseca nelle classi in cui viene incoraggiato lo sviluppo e l'esercizio delle proprie abilità, un senso d'iniziativa personale e la socialità.

In particolare un clima di collaborazione in classe favorisce un maggiore interesse per lo studio, mentre dinamiche agonistiche, di competizione tra gli allievi favoriscono l'attribuzione di una maggiore rilevanza ai risultati. Lo scopo in quest'ultimo caso diviene naturalmente quello di superare gli altri o di non essere sconfitto, piuttosto che il piacere e l'interesse per i contenuti di studio.

In uno studio del 1994 Nichols e Miller hanno riscontrato che ponendo gli studenti in un clima di collaborazione, facendoli lavorare in gruppo, incentivavano il desiderio di padronanza della materia rispetto all'interesse per le valutazioni. Un sistema cooperativo presuppone la capacità di lavorare verso un obiettivo comune, l'attenzione del gruppo viene quindi diretta sui contenuti di studio e non su dinamiche di competizione (Liotti e Pallini, 2005).

Oltre che da un clima di collaborazione con i compagni e l'insegnante, la motivazione intrinseca è favorita da un rapporto positivo con l'insegnante. Ad esempio Ryan e collaboratori

(1994) hanno riscontrato che gli studenti che avevano un'immagine degli insegnanti come caldi e accudenti mostravano una maggiore motivazione intrinseca. Del resto persino le persone che lavorano in solitudine debbono percepirsi in un rapporto di armonia con gli altri, per ricavare piacere ed interesse dalla loro attività.

Motivazioni strumentali d'altra parte sono in stretta connessione con motivazioni di relazione (Wentzel, 1999): esse sono espressione, infatti, del bisogno di essere riconosciuti approvati e stimati, nell'ambito scolastico, familiare e sociale più ampio.

Huitt (2001) suggerisce agli insegnanti di intervenire differentemente se si vuole sollecitare la motivazione intrinseca od estrinseca degli studenti.

Agli studenti con una scarsa motivazione intrinseca va spiegato il perché dell'importanza di un determinato contenuto di conoscenza, va sollecitata e mantenuta la curiosità, va predisposto un apprendimento attivo e ricco di stimolazioni sensoriali; vanno create delle situazioni di gioco o di simulazione, va posto l'apprendimento in questione in collegamento ai bisogni degli studenti, che devono essere aiutati a sviluppare dei piani d'azione.

Agli studenti con una minore motivazione estrinseca devono essere date delle aspettative chiare, dei riscontri al loro lavoro, delle ricompense che abbiano valore per loro e che siano possibili da ottenere. L'insegnante ad esempio può spiegare al gruppo classe l'utilità che possono avere nella loro formazione i contenuti d'apprendimento proposti.

L'insegnante, quindi, per sollecitare la motivazione estrinseca, deve creare delle aspettative chiare, rispetto ai risultati del lavoro degli alunni attraverso dei:

- ➔ riscontri al loro lavoro,
- ➔ ricompense che abbiano valore per loro,
- ➔ ricompense che sia possibile ottenere.

Ad esempio un insegnante sollecita in modo chiaro la motivazione strumentale, quando, prima di un compito in classe comunica i criteri di valutazione che adotterà, utilizzando metodiche quali la specificazione della quantità di punteggio che verrà attribuito per ogni singola risposta esatta.

Inoltre le lodi per essere efficaci non possono essere generiche, quali ad esempio, "sei molto bravo" ma devono essere specifiche di un determinato ambito, come ad esempio l'affermazione: "Hai spiegato con grande chiarezza il primo teorema enunciato, descrivendo accuratamente tutti i passaggi".

La lode non può essere menzognera, magari con lo scopo di "consolare" l'alunno. Essa soprattutto deve fornire all'alunno delle informazioni di ritorno rispetto alle proprie prestazioni, non esprimere giudizi, ma informare sullo stato delle sue abilità.

In questo senso, se si vuole favorire l'impegno e l'attività dello studente, la lode non può essere formulata sotto forma di giudizi di merito su ciò che è l'alunno, ma sul modo in cui opera e sul suo impegno. Non sarà tanto utile descrivere i risultati, quanto le strategie che quest'ultimo mette in atto.

1.3.L'attribuzione di causalità nei processi d'apprendimento

Abbiamo analizzato fin'ora un aspetto essenziale della motivazione che riguarda le ragioni intrinseche o estrinseche per studiare. Esamineremo ora le opinioni di un qualsiasi studente su ciò che determina la sua riuscita nello studio. Lo studente raramente s'interroga consapevolmente sul perché riesce o fallisce, eppure implicitamente ha una sua teoria sulle cause del suo andamento scolastico. Le sue convinzioni sulle sue modalità di apprendere e sulla sua riuscita nello studio, spesso, proprio perché non sono oggetto di riflessione consapevole, possono rimanere formulate in modo ingenuo o assolutista. L'alunno può avere delle convinzioni sulle sue

prestazioni, quali ad esempio: “Tutti gli insegnanti sono degli stupidi”, o idee sulle proprie capacità altrettanto ingenua ed assoluta: “Vado bene perchè *sono* bravo”.

Le teorie sull’attribuzione si occupano per l’appunto di tale aspetto. Una maggiore consapevolezza delle proprie teorie sugli esiti scolastici può essere un importante elemento di cambiamento dell’atteggiamento dello studente nei confronti della scuola. Un intervento degli insegnanti sulle convinzioni causali dei loro alunni presuppone però una conoscenza dei vari aspetti teorici implicati nelle teorie sull’attribuzione dei successi e degli insuccessi.

Innanzitutto uno studente nel momento in cui s’interroga sulle sue possibilità di riuscita scolastica dovrà porre in relazione determinate azioni con determinati esiti (ad esempio mettere in relazione il fatto che ha ripetuto la lezione prima di andare a scuola, con l’esito positivo dell’interrogazione), dovrà interrogarsi su quanto sia in grado di accedere alle modalità che gli assicurino un risultato positivo (ad esempio svegliarsi presto per ripetere la lezione) e dovrà infine formarsi un’opinione su quanto egli sia in grado di produrre quel determinato esito positivo. I tre aspetti sono stati definiti da Skinner e colleghi (1998) come opinioni sulla corrispondenza *mezzi fine*, sulla *possibilità di azione (agency)*, sul *controllo*.

In accordo a Weiner (1985, 1986, 1995) distingueremo, invece, tre altri parametri d’analisi nell’attribuzione di causalità:

- ✓ il *locus*,
- ✓ la stabilità,
- ✓ la controllabilità.

Tali aspetti sono particolarmente utili allo studente per riflettere sulle sue convinzioni di causalità.

1.3.1. Il *locus* of control

Tale aspetto riguarda la modalità d’interpretazione degli eventi, valutata secondo la polarità interno/esterno. L’alunno può considerare i suoi successi o insuccessi scolastici come dipendenti da lui, e possiamo parlare in questo caso di causalità interna, o come frutto di variabili esterne, quali il caso o i condizionamenti sociali, e in questo caso parliamo di causalità esterna. Come vedremo successivamente, la collocazione interna/esterna della causalità ha un’estrema rilevanza sull’atteggiamento nei riguardi dello studio, quali i livelli di motivazione, d’impegno e di autostima.

1.3.2. La stabilità/instabilità delle cause

Un altro aspetto da considerare nei processi di attribuzione è la *stabilità o instabilità* delle cause che vengono chiamate in campo.

La stabilità/instabilità riguarda l’interrogativo su quanto le cause dei propri successi/insuccessi possano mutare nel tempo. Diverso è affermare che si è andati male perchè quel giorno si era troppo stanchi per ragionare adeguatamente all’interrogazione di matematica ed altro è pensare di essere un’incapace. In entrambi i casi, la causalità sarà di tipo interno, ma vi è una notevole differenza nel giudizio di stabilità/instabilità nel tempo: la stanchezza momentanea implica la non stabilità, mentre l’incapacità implica la stabilità nel tempo.

Le convinzioni sulla stabilità o instabilità dei successi o fallimenti, sono strettamente connesse alle teorie che abbiamo sull’andamento degli eventi e in particolare sull’opinione che noi abbiamo riguardo le nostre abilità come modificabili o immutabili (Dweck, 2000). Quanto più consideriamo le nostre capacità immutabili, come affermato ad esempio dalla tipica frase “o sei intelligente o sei stupido”, tanto più, considereremo i nostri successi ed insuccessi come determinati in modo stabile. L’intelligenza o le capacità saranno viste come entità stabili nel tempo, di cui si può essere più o meno dotati, in modo assolutamente innato. Lo studente che ritiene che le sue scarse prestazioni dipendano dal fatto che non è portato per lo studio,

considererà i suoi insuccessi come destinati a ripetersi. Anche in questo caso, l'attribuzione sarà interna, ma stabile nel tempo.

La stabilità/instabilità delle cause può riguardare anche fattori esterni. Ad esempio per un ragazzo è diverso affermare che la valutazione negativa ottenuta dipende dal cattivo umore dell'insegnante in quel determinato giorno e altro è ritenere che l'insegnante sia un perfetto incompetente. Se lo studente considera che il "quattro", preso ad un'interrogazione, dipende dal cattivo umore dell'insegnante in quel determinato giorno, considererà questo risultato come mutevole. Se la sua attribuzione dell'insuccesso sarà imputato al fatto che l'insegnante è un perfetto incompetente, considererà tale risultato come stabile nel tempo. L'allievo non tenterà neppure di modificare la valutazione dell'insegnante su di sé e si considererà una stabile vittima del suo operato. In entrambi i casi vi sarà comunque un'attribuzione esterna dei suoi risultati.

1.3.3. La controllabilità delle cause

Tale componente riguarda, invece, quanto lo studente ritiene di poter incidere sui suoi risultati. Diverso, infatti, è ritenere che i risultati dipendano dal suo impegno, che per definizione è auto-determinato, rispetto al ritenere che i suoi risultati dipendono da caratteristiche innate, che per definizione sono fuori dal nostro controllo. Ad esempio se a causa di un problema di daltonismo uno studente viene scartato alla selezione per un corso di piloti, egli avrà la certezza che tale risultato è al di fuori del suo controllo.

Relativamente invece ai contenuti delle teorie causali, in accordo a Cornoldi (1995) possiamo distinguere 4 tipi di attribuzione nell'apprendimento: l'abilità o incapacità, il maggiore o minore impegno, la facilità o difficoltà del compito, la fortuna. Tali spiegazioni causali possono essere poi classificati in base ai parametri citati come esterni/interni, controllabili/incontrollabili, stabili/ instabili.

Tali spiegazioni causali possono essere ricondotte, oltre che a dati oggettivi riguardanti la natura del compito e contestuali, anche ad aspetti caratteriali. Possiamo, infatti formulare l'ipotesi che a determinati stili di attribuzione corrispondano aspetti emotivi e di personalità.

Soprattutto è possibile ipotizzare delle ricadute delle teorie causali sul concetto di sé e sulla propria autostima, così come viene esemplificato nello schema mostrato (Schema 2).

Ad esempio se uno studente non si sente artefice della propria esperienza, tenderà a passivizzarsi e non solo andrà più facilmente incontro ad un insuccesso, ma ne ricaverà un senso di scarsa autoefficacia e un concetto di sé come debole e in balia degli eventi.

Se, all'opposto, lo studente tende ad attribuire soltanto a sé, la causa del suo successo o insuccesso, tenderà, sì, a colpevolizzarsi in caso d'insuccesso, ma anche ad amplificare le sue potenzialità in caso di successo.

Nel primo caso andrà facilmente incontro a sentimenti di ansia e di depressione, nel secondo caso tenderà ad avere un concetto di sé irrealistico.

Le attribuzioni di causalità hanno un'influenza, e sono influenzate dai propri sentimenti di autostima. Potremmo dire che, in caso di successo, il *locus interno* potenzia l'autostima, in caso d'insuccesso il *locus of control* interno aiuta la revisione critica e il *locus of control* esterno protegge l'autostima.

Infatti non soltanto l'attribuzione di causalità avrà ricadute sull'autostima, ma, a sua volta, anche il concetto di sé influenzerà il vissuto causale degli eventi. Se uno studente avrà un'autostima eccessivamente elevata, potrà allo scopo di preservarla, ritenere che tutti i suoi insuccessi derivino dall'incompetenza degli insegnanti. In caso di successo potrà invece amplificare il suo contributo alla riuscita.

Schema 2
Attribuzione e concetto di sé (adattato da D'Alessio, Laghi e Pallini, 2005)

Successo	Attribuzione causale	Parametri	Aspetti di personalità
	Abilità	Stabile Interno Non controllabile	Autostima
	Sforzo	Instabile Interno Controllabile	Responsabilità
	Facilità del compito	Stabile Esterno Incontrollabile	Minore autostima
	Fortuna	Instabile Esterno Incontrollabile	Scarso senso di autodeterminazione
Insuccesso	Attribuzione causale	Locus of control	Aspetti di personalità
	Incapacità	Stabile Interno Incontrollabile	Autosvalutazione, impotenza
	Scarsa applicazione	Instabile Interno Controllabile	Capacità di autocritica
	Difficoltà del compito	Instabile Esterno Incontrollabile	Scarsa autocritica
	Il caso	Instabile Esterno Incontrollabile	Concetto di sé debole e poco capace d'incidere sugli eventi deresponsabilizzazione, passività,

Anche secondo Kelley (1972) l'esternalizzare i propri insuccessi, attraverso un'attribuzione esterna, al di fuori del controllo individuale, rappresenta una modalità di protezione dell'autostima, mentre l'attribuire i propri successi alle capacità, d'altro canto, potenzia i sentimenti di autostima.

Anche Brown e Dutton(1995) hanno posto l'accento sulle strategie di protezione dell'autostima in caso di fallimento, gli autori hanno riscontrato che soggetti con un'elevata autostima riportavano sentimenti più intensi di valore personale dopo un fallimento rispetto a soggetti con una bassa autostima

Inoltre un ultimo aspetto profondamente interrelato all'attribuzione di causalità è la qualità della relazione insegnante-alunno. Anche gli aspetti interpersonali risentono delle teorie attributive, non soltanto dell'alunno ma anche degli insegnanti (Pellerey, 2003). L'insegnante che considera gli insuccessi dell'allievo come dovuti alla scarsa applicazione avrà un atteggiamento di sfida e di collera, e tenderà a dimostrare la sua impreparazione. Se considererà lo scarso rendimento dovuto ad un'incapacità innata dell'alunno lo tratterà o con sufficienza o con pietà.

Di conseguenza l'alunno nel primo caso potrà sentirsi sfidato, se individua invece un atteggiamento di sufficienza o di compassione, potrà invece sentirsi mortificato.

D'altra parte se l'insegnante considererà l'esito sfavorevole dell'alunno come un singolo episodio all'interno di un processo d'apprendimento, si focalizzerà invece sulle modalità di studio dell'alunno, senza formulare giudizi di valore sulle abilità globali dell'alunno e quest'ultimo potrà ricavarne un senso di comprensione e delle indicazioni concrete su come migliorare il proprio rendimento. Non considererà il risultato di un'interrogazione come un verdetto senza appello, emesso sul suo valore personale.

1.4. Le interrelazioni fra costrutti motivazionali

Come si può dedurre da quanto affermato finora possiamo stabilire svariate possibili interrelazioni tra il valore attribuito al compito e aspetti di personalità. I processi di attribuzione causale dei risultati dello studio sono anche in stretta relazione ad aspetti motivazionali sia estrinseci che intrinseci, sia ad un atteggiamento di demotivazione.

E' un'osservazione di buon senso comune che quanto più l'alunno riterrà che i suoi risultati dipendano dalle sue capacità, tanto più sarà motivato e si percepirà attivo nel suo processo d'apprendimento. Quanto più egli riterrà che i suoi risultati siano imputabili a fattori indipendenti dall'impegno posto, tanto più sarà demotivato nello studio.

Relativamente alla motivazione strumentale, se lo studente studia per ottenere dei buoni risultati e pensa di non essere in grado di ottenerli, la motivazione e il valore strumentale della sua prestazione diminuirà di conseguenza.

Inoltre una scarsa causalità interna influirà anche sulla motivazione intrinseca dello studente, in quanto egli percepirà di avere uno scarso potere di autodeterminazione sulle sue prestazioni, ne ricaverà un minore piacere e ne sarà meno coinvolto.

In questo senso motivazioni e teorie dell'attribuzione dei propri successi e fallimenti sono strettamente interrelati. Tra i teorici che si sono occupati di queste interrelazioni un posto di rilievo è quello occupato da Deci e Ryan (2000) con la teoria dell'autodeterminazione da loro elaborata.

Gli autori affermano che i processi motivazionali possono essere considerati lungo un *continuum* internalizzazione/esternalizzazione (schema 3), ove l'internalizzazione è quel processo attivo e naturale attraverso il quale l'individuo trasforma le consuetudini e le norme sociali in attività e valori autoregolati. Anche la motivazione strumentale può essere considerata come un'interiorizzazione di una norma sociale: lo studente studia anche perché il farlo è richiesto socialmente.

Quando un processo d'internalizzazione funziona ottimamente lo studente riconosce l'importanza delle norme e delle consuetudini, le assimila all'interno di sé e le accetta come proprie, in questo senso diventa più integrato psicologicamente e socialmente.

Le esperienze di motivazione intrinseca soprattutto, ma in parte anche le motivazioni strumentali ben interiorizzate, sono la base di un comportamento autodeterminato. Gli autori affermano che ad un forte senso di autodeterminazione può corrispondere anche un'attribuzione di causalità esterna, ma interiorizzata, come nel caso della motivazione strumentale, perché le norme sociali possono essere accettate e riconosciute legittime ed appropriate. Il massimo dell'autodeterminazione è però sperimentata nella motivazione intrinseca, in cui si è fautori ed intrinsecamente soddisfatti nell'azione di apprendimento. La demotivazione invece implica il massimo dell'alienazione dall'attività di studio e quindi di percezione di totale causalità esterna.

Schema 3
(Adattato da Deci e Ryan, 2000)
Continuum dell'autodeterminazione: motivazione, autoregolazione e *locus of control*

Comportamento eterodeterminato	autodeterminato		
	←		→
Motivazione	Demotivazione	M. estrinseca	M. intrinseca
Regolazione	Assenza di regolazione	Esterna/interna	Interna
Locus causale	Impersonale	Esterno/interno	Interno

In base alle nostre speculazioni teoriche, basate sull'analisi della letteratura in proposito, possiamo quindi stabilire una decisa relazione tra aspetti motivazionali intrinseci ed estrinseci, l'attribuzione di causalità e l'autostima.

Vi è, però, un altro aspetto che tratteremo nel capitolo successivo, strettamente interrelato a questi aspetti motivazionali, ed è l'impegno e la perseveranza nell'obiettivo d'apprendimento prefissato. Ad una maggiore attribuzione interna ed un maggiore valore intrinseco ed estrinseco attribuito al compito, corrisponderà una maggiore o minore applicazione e persistenza nell'obiettivo. L'analisi di tali aspetti sarà l'oggetto del prossimo capitolo, all'interno della più ampia categoria dei processi volitivi.

Capitolo II

I processi volitivi

Nell'ambito della didattica orientativa si parla molto della necessità di motivare allo studio, ma è esperienza di tutti gli insegnanti che non sempre uno studente, anche motivato, riesce a portare a termine il compito che si è prefissato. Ad esempio, un ragazzo può avere tutte le ragioni per studiare e manifestarne l'intenzione con convinzione, ma, una volta intrapreso il compito, non riesce a persistere nell'impegno. Ben presto ne interrompe l'esecuzione, si scoraggia, oppure ancora si distrae. La decisione di studiare può affievolirsi e il ragazzo dopo un primo periodo può smettere d'impegnarsi.

L'essere motivati a studiare è, infatti, un prerequisito essenziale ma non sufficiente. Dalla motivazione deriva soltanto l'intenzione di apprendere e la scelta di un obiettivo verso il quale l'azione è finalizzata. Non basta essere motivati, occorre avere la capacità di voler portare a termine un compito.

E' un esempio tipico il ragazzo che insiste con i genitori perchè vuole imparare a suonare la chitarra: dopo varie esitazioni il genitore affronta la spesa dello strumento e concorda delle lezioni con l'insegnante. Dopo i primi entusiasmi il ragazzo non dedica tempo ed impegno all'attività e l'abbandona, lasciando lo strumento e i soldi spesi per le lezioni inutilizzati.

Cosa ha portato il ragazzo ad abbandonare lo studio della chitarra pur così desiderato inizialmente? Le difficoltà iniziali? Tale abbandono della decisione iniziale può avvenire anche in assenza di eccessive difficoltà od ostacoli. La mancanza di motivazione? Il ragazzo può avere insistito per mesi, può attribuire un grande valore all'attività di suonare la chitarra e può avere la fondata percezione di essere portato a tale studio. Semplicemente può accadere che il ragazzo non selezioni ed organizzi le sue azioni coerentemente con la scelta di suonare lo strumento. E' mancata in altre parole una fase di selezione delle opzioni possibili nel corso della sua giornata e dei suoi progetti, perché potesse esservi inclusa e valorizzata la scelta di suonare, e la decisione iniziale potesse in tal modo essere attuata e protratta nel tempo.

Le scelte che vengono operate attraverso i processi motivazionali sono scelte che si prolungano nel tempo attraverso i processi di volizione. Può essere perciò di rilievo analizzare le componenti dei processi volitivi e come essi protraggono ed attuano le scelte nel tempo.

A sua volta la volontà è influenzata dalla motivazione, se infatti si determina un conflitto, una difficoltà o un'assenza nel campo della motivazione, si verificano di conseguenza una difficoltà o, addirittura, un'impossibilità di volizione e di azione intenzionale.

2.1. Processi motivazionali e processi volitivi

Queste considerazioni pratiche, che abbiamo fin'ora delineato, trovano una rispondenza in alcune direzioni di riflessione teorica e di ricerca degli ultimi anni.

Per quanto la motivazione e l'uso di strategie d'apprendimento siano considerate attualmente come aspetti cruciali nell'apprendimento autoregolato, i ricercatori hanno recentemente cominciato ad attribuire un ruolo fondamentale ai processi volitivi nel percorso fra intenzione e raggiungimento dell'obiettivo (Heckhausen, 1991; Garcia *et al.*, 1998; Kuhl e Fuhrman; 1998, Kuhl, 2000; Orbell, 2003).

Heckhausen (1991) ritiene che possono essere distinti due fasi fondamentali dell'azione umana, differenziate e scandite dal momento decisionale: una pre-decisionale di tipo motivazionale e una post decisionale di tipo volitivo: nella fase motivazionale si forma

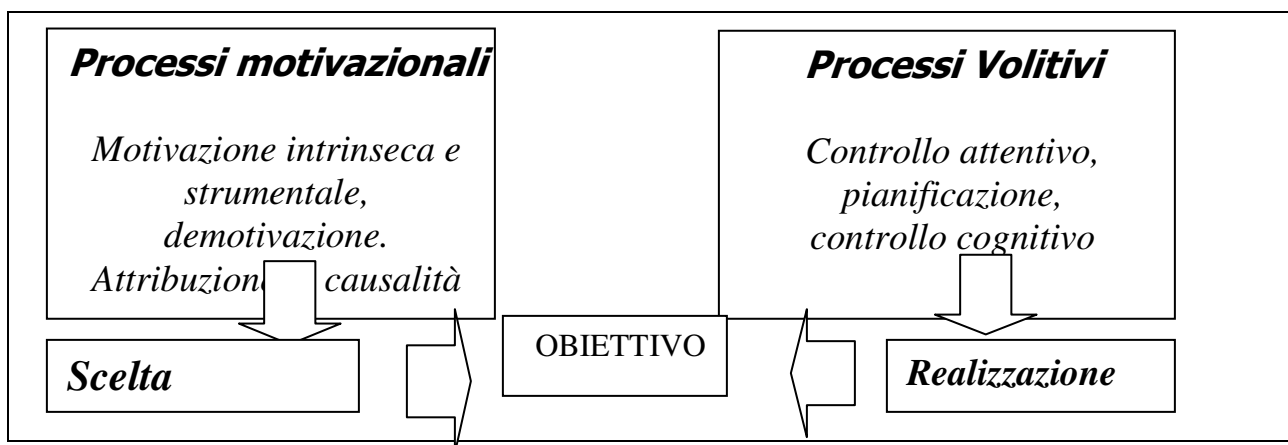
l'intenzione e si prepara il momento decisionale, nella fase volitiva si realizza l'intenzione attraverso le azioni.

I processi motivazionali sono inerenti alla scelta e alla preparazione dell'azione, mentre i processi volitivi implicano l'intenzionalità e comprendono processi di selezione delle attività e delle strategie pertinenti con l'obiettivo. I processi motivazionali sono connessi con la possibilità di considerare opportuna una determinata azione e i processi volitivi implicano l'impegno in quella determinata azione e l'attuazione di un comportamento intenzionale (Pellerey, 2003). I comportamenti organizzati implicano dunque sia processi motivazionali, che processi volitivi d'impegno in un'azione.

Il punto di passaggio dall'ambito motivazionale all'ambito volitivo è rappresentato dal momento decisionale: le componenti motivazionali dirigono le scelte verso determinati oggetti e determinano un'opzione; l'intenzionalità funge da guida per poter stabilire piani e strategie e quindi organizzare il comportamento, infine conseguentemente alla decisione presa, attraverso i processi di volizione, è possibile controllare in modo efficace l'azione d'apprendimento, in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione.

Pellerey (2003) sulla base del modello di Heckhausen (1991) delinea il percorso ideale, dai valori (o motivi) alla costituzione degli atti motivazionali e delle intenzioni che guidano le nostre azioni. A qualsiasi azione, che noi intraprendiamo, attribuiamo un significato, che rappresenta una direzione alla nostra intenzionalità e volontà, e che stimola l'azione.

Schema 4
Processi motivazionali e volitivi
(Elaborazione da Heckausen,1991)



Questo modello può essere applicato al comportamento di studio, in cui è possibile distinguere due momenti essenziali che lo caratterizzano:

- *gli aspetti motivazionali* influenzano la decisione di studiare;
- *gli aspetti volitivi* determinano l'impegno, la costanza e la focalizzazione dell'applicazione allo studio.

Tutti i processi di pianificazione, attenzione e monitoraggio rientrerebbero nei processi post-decisionali.

Perché un ragazzo studi è necessario che sia motivato a farlo, abbia l'intenzione di farlo e quindi decida di farlo. Successivamente potrà portare avanti questa decisione se s'impegna con continuità ed attenzione esercitando la sua volontà. Egli manterrà l'intenzione iniziale e controllerà l'azione d'apprendimento, in modo che essa possa essere portata a termine.

2.2. Il ruolo della volizione

I processi volitivi possono essere considerati come una parte del più ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione, che riguardano specificatamente la mobilitazione della propria attenzione ed impegno verso un obiettivo.

Tale opinione è sostenuta da diversi autori: secondo Heckhausen (1991) la volizione è il processo che consente di sostenere l'azione nel suo svolgersi e concludersi positivamente, secondo Garcia (Garcia *et al.*, 1998) i processi volitivi implicano quelle attività psicologiche che sono dirette al mantenimento dell'intenzione di raggiungere un obiettivo specifico, rispetto a distrazioni interne ed esterne.

Uno dei principali teorici sul tema della volizione è Kuhl, con la teoria da lui elaborata "sull'Interazione fra Sistemi di Personalità" (P.S.I., Kuhl e Fuhrmann, 1998; Kuhl, 2000). Nella sua visione motivazioni ed intenzioni non costituiscono una spiegazione sufficiente dell'esito di un'azione. Ad esempio uno studente pur avendo determinate intenzioni d'apprendimento può mancare delle necessarie abilità volitive per metter in atto tali intenzioni.

Una volta che sono state scelte delle specifiche opzioni comportamentali, la volizione protegge tale scelta contro tendenze ad azioni antagoniste. Tale necessità diviene tanto più impellente quanti più stimoli ed opzioni si presentano nell'esperienza individuale.

Questo è ancora più vero attualmente, in cui ai giovani vengono offerte infinite opzioni e possibilità d'azione, infiniti stimoli provenienti dalle più lontane culture e zone geografiche del mondo. La mole d'informazioni e di opzioni richiede un sistema ancora più potente sia di selezione motivazionale, che guidi la scelta degli obiettivi e delle azioni, sia volitiva, che salvaguardi e incrementi l'impegno nell'attività rivolte a raggiungere l'obiettivo scelto.

In base ai processi motivazionali verranno stabiliti gli obiettivi, in base ai processi volitivi saranno preservati quegli obiettivi attraverso la selezione di quegli input e quelle attività pertinenti con lo scopo prefissato. I due tipi di capacità di selezione insiti nella scelta dell'obiettivo e nella sua salvaguardia, corrispondono alla distinzione tra motivazione e volizione.

Il concetto di volizione è quindi strettamente connesso ad un modello decisionale. La decisione dell'obiettivo da raggiungere implica una scelta, una selezione fra obiettivi possibili. La motivazione guida questa scelta, la volizione protegge la scelta fatta dall'interferenze di altri obiettivi.

Il processo volitivo implica perciò un'attività mentale protratta nel tempo, fino al raggiungimento dell'obiettivo, di selezione dell'informazioni e delle azioni che sono pertinenti con l'obiettivo scelto e l'inibizione delle attività e dei processi cognitivi ad esso antagonisti.

2.3. Le componenti della volizione

Ci siamo occupati finora di stabilire la funzione dei processi volitivi, in continuità con i processi motivazionali. Intendiamo ora analizzare più da vicino le componenti dei processi volitivi, che sono implicati nella funzione di protezione della scelta, attraverso la selezione degli *input* coerenti con essa.

Heckhausen e Schultz (1998) distinguono nella loro teoria sul controllo dell'azione, un controllo primario, che si riferisce al controllo ambientale attraverso il comportamento, e un controllo secondario, volto a focalizzare e proteggere le risorse motivazionali necessarie al controllo primario. Essi affermano che le strategie volitive possono essere poste in relazione alle strategie di controllo secondario, selettivo, volto ad incrementare l'impegno verso l'obiettivo e a rimanere focalizzati su di esso evitando le distrazioni.

Secondo Kuhl (Kuhl e Fuhrmann, 1998; Kuhl 2000) la volizione si riferirebbe ad una sorta di coordinamento centrale dell'elaborazione dei vari sotto-sistemi psicologici. Kuhl individua due compiti collegati alla volizione:

- il mantenimento dell'obiettivo attraverso meccanismi di autocontrollo;
- il mantenimento del sé attraverso meccanismi di autoregolazione.

Il processo deputato al mantenimento dell'obiettivo viene definito autocontrollo o controllo sull'azione. L'autocontrollo comprende alcune competenze di gestione del sé, quali il controllo dell'*attenzione*, inteso come selezione delle informazioni utili e pertinenti escludendo quelle distraenti, il controllo delle *emozioni* e il controllo della *motivazione*.

L'autocontrollo coordina il mantenimento delle intenzioni consapevoli e si riferisce ai processi di pianificazione dell'azione, che inibiscono e sopprimono altri sottosistemi cognitivi ed emotivi, in modo da proteggere l'intenzione da alternative antagoniste.

I processi volitivi che sono inclusi nell'autocontrollo sono assimilabili alle nozioni comuni di "potere della volontà". Kuhl definisce questi aspetti come una sorta di dittatura interna, in cui viene in qualche modo imposto al sé di mantenere l'intenzione iniziale.

All'opposto, il processo deputato al mantenimento della coerenza tra le azioni e il sé è definito come auto-regolazione, e l'autore definisce l'attività di autoregolazione come una sorta di democrazia, in cui vengono ascoltate e considerate tutte le istanze dell'io, quali bisogni, preferenze, emozioni, valori e credenze.

Utilizzando la teoria di Kuhl del 1985, possono essere distinte delle specifiche strategie volitive che spiegano il perseguire l'attività di studio in antitesi alle distrazioni o ad altre attività: le strategie di controllo cognitivo, emotivo, motivazionale ed ambientale. Le strategie di controllo cognitivo e aiutano lo studente a rimanere focalizzato sulle informazioni rilevanti e sono l'attenzione selettiva, il controllo sui processi di codifica e la selezione delle informazioni elaborate. Il controllo emotivo opera per inibire gli stati emotivi opposti all'impegno, quali ad esempio l'ansia e lo scoraggiamento. Il controllo ambientale riguarda il crearsi un'organizzazione ambientale adatta allo studio, come ad esempio evitare una stanza piena di rumori.

Zimmerman (2000) ha distinto due tipi di processi di controllo volitivo sui processi d'apprendimento:

- i processi di autocontrollo;
- i processi di auto-osservazione.

Tra i *processi di autocontrollo*, oltre l'autoistruzione, l'immaginazione, e le strategie relative al compito, egli inserisce i processi di focalizzazione attentiva.

La *focalizzazione attentiva* è deputata a migliorare la concentrazione e ad escludere altri processi interni o eventi esterni.

L'*attività immaginativa* riguarda la capacità di prefigurarsi l'azione attraverso immagini mentali, che ne consentono un controllo revisionale.

Le *strategie relative al compito* assistono l'apprendimento, riducendo il compito alle sue parti essenziali e riorganizzando le parti nel suo significato.

Infine l'*autoistruzione* riguarda la descrizione interna o esterna di come si sta procedendo nell'eseguire un compito. La trattazione teorica ed empirica di quest'aspetto ci deriva essenzialmente dai lavori di Vygotsky (1954) sulla funzione del linguaggio come guida all'azione, funzione che viene progressivamente interiorizzata nel corso dello sviluppo. La visione di Vygotsky (1954) è stata più recentemente accolta da Meichenbaum (1977) con il suo lavoro sull'autoistruzione nello svolgimento di compiti, che ha dato origine a tecniche di terapia cognitiva quali il *self instructional training*.

Il secondo tipo di volizione si riferisce all'*auto-osservazione*, che può essere definito come il controllo che viene operato su specifici aspetti dello svolgimento del compito, le

condizioni che lo contraddistinguono e gli effetti che produce. Mediante tale attività di auto-osservazione il soggetto monitora e guida la sua attività, in modo tale da mantenerla coerente agli obiettivi proposti.

Tutti gli aspetti di autocontrollo aiutano lo studente che apprende a focalizzarsi sul compito ed ottimizzare il suo impegno.

Possiamo, a questo punto della nostra disamina sulla volizione, enucleare alcune componenti fondamentali di tale processo. Gli autori concordano nell'affermare che caratteristiche volitive sono rappresentate dalla capacità di focalizzazione e di persistenza sull'obiettivo, attraverso processi di pianificazione dell'azione, di controllo attento e di monitoraggio cognitivo. Esamineremo ora le tre diverse componenti.

La capacità di *pianificazione* dell'azione, allo scopo di selezionare solo le attività pertinenti al raggiungimento dell'obiettivo prefissato, ed eliminare le attività antitetiche è un aspetto che viene considerato implicato nei processi volitivi da tutti gli autori (Shallice, 1988; Garcia *et al.*, 1998; Kuhl e Fuhrmann, 1998). Anche in questo caso vi è una selezione non più degli oggetti d'attenzione ma delle attività da svolgere. L'attività di pianificazione consente di coordinare le diverse attività, in modo che sia possibile rimanere aderenti ai propri obiettivi.

Ashman e Conway (1991) affermano che l'organizzazione, definita come capacità di programmazione e presa di decisione, oltre alle conoscenze e alla motivazione costituisce uno dei tre fattori implicati nell'apprendimento. DeBeni, Moè e Cornoldi (2003) utilizzano il parametro organizzazione per valutare l'approccio allo studio. Gli studenti dotati di capacità volitive organizzano la loro attività di studio pianificando un programma di lavoro distribuito nel tempo, secondo gli impegni e le scadenze. L'organizzazione comportamentale presuppone a sua volta una flessibilità attentiva, per poter integrare ed armonizzare le varie istanze sociali, mentre una disorganizzazione comportamentale può essere posta in relazione ad una particolare alterazione dell'attenzione.

Inoltre nell'ambito dei processi volitivi viene messo in campo il monitoraggio cognitivo delle strategie idonee. Nello strumento di Kuhl e Fuhrmann (1998) esso viene riferito a quelle attività auto-riflessive, definite come giudizi sull'efficienza volitiva. Esso rappresenta una componente essenziale nei processi di gestione e di selezione delle attività pertinenti con l'obiettivo prescelto.

Zimmerman (2000) considera tra gli aspetti volitivi le strategie relative al compito, che riducono il compito nelle sue parti essenziali e riorganizzano le parti in modo che siano dotate di significato. In questo caso la selezione operata è fra le strategie cognitive utilizzate per raggiungere l'obiettivo. Nell'accezione di volizione di Zimmermann (2000) si pone l'accento sui processi di auto-osservazione che si riferiscono alla capacità individuale di individuare gli aspetti specifici dell'esecuzione del compito, le condizioni che lo sottendono e gli effetti che producono. Tale abilità è sovrapponibile al monitoraggio cognitivo.¹

¹ La distinzione tra autoregolazione e metacognizione non è così chiara in letteratura: vi è una considerevole ambiguità e sovrapposizione di significati. La metacognizione è considerata comunemente come la consapevolezza che gli individui hanno delle loro risorse rispetto alle richieste di un compito, insieme alla conoscenza che possiedono di come regolare il loro impegno in un compito, per ottimizzare i processi legati all'obiettivo e agli esiti. L'autoregolazione può essere vista come un termine più ampio che implica sia la conoscenza, sia le abilità metacognitive, così come i processi di monitoraggio e di controllo motivazionali, emotivi e comportamentali. La metacognizione potrebbe essere considerata in questa prospettiva, come uno degli aspetti dei processi d'autoregolazione. Sulla metacognizione è fondamentale il contributo di Cornoldi (1995), egli definisce la metacognizione letteralmente cognizione sulla cognizione, come l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo, e distingue le *conoscenze metacognitive dai processi metacognitivi di controllo*.

- le *conoscenze metacognitive* sono le idee, i concetti che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale, sulla natura dell'esperienza percettiva, memoria, convinzioni, intenzioni, denominate anche come

Infine, come abbiamo potuto notare nelle precedenti osservazioni, un ruolo essenziale viene attribuito da tutti gli autori alle modalità attentive, che consentono di mantenere la consapevolezza sull'obiettivo da raggiungere e di escludere gli input contrastanti. Il controllo attentivo rappresenta, infatti, una modalità potente di volizione. Come afferma Kuhl (2000) attraverso di essa è possibile mantenere un'intenzione difficile attiva nella memoria e di sostenerla da tendenze all'azione antitetice. Per questo motivo dedicheremo a tale costrutto un'"attenzione" particolare.

2.4. Attenzione e volizione

Lo sviluppo di strategie di gestione dell'attenzione è un aspetto centrale nell'analisi delle modalità di studio più produttive; l'attenzione rappresenta il presupposto della possibilità di esperire, comprendere e apprendere i contenuti di studio, per poter fruire delle spiegazioni dell'insegnante e per poter entrare in relazione con quest'ultimo e con i compagni.

E' esperienza comune che la nostra attenzione è sempre selettiva, in quanto si focalizza su determinati aspetti d'esperienza, scegliendoli fra una moltitudine di stimoli ambientali e interni. Come afferma James (1890/1950), l'attenzione presuppone la presa di possesso da parte della mente di un oggetto o di un pensiero tra una moltitudine di oggetti o pensieri, il ritiro da alcune cose allo scopo di occuparsi di altre. Tale selezione consente solo ad alcuni *input* l'accesso alla coscienza, ed avviene a seconda delle nostre motivazioni e delle conseguenti intenzioni. In altre parole noi siamo in qualche modo consapevoli o abbiamo una chiara coscienza di quei contenuti a cui prestiamo attenzione.

Come anche affermano Fishkin e Jones (1978) e Mandler (1984) l'attenzione è una finestra regolabile che è profondamente connessa ai processi di afflusso dei contenuti alla coscienza. Uno studente non è costantemente attento ad ogni evento, ma varia sia nei suoi livelli di attenzione, che nelle sue modalità attentive, allargando o restringendo il campo percettivo a seconda delle richieste ambientali e del suo stato emotivo. Egli presterà particolare attenzione a quei contenuti che in quel momento lo impegnano, e questa focalizzazione attentiva sarà tanto più accentuata, quanto più saliente o impegnativo dal punto di vista cognitivo sarà il compito.

La focalizzazione dell'attenzione è profondamente connessa al controllo volitivo. Ogni qualvolta viene scelta una strategia comportamentale, perché sia possibile attuare un comportamento intenzionale, occorre che vengano selezionati determinati oggetti a cui prestare attenzione, di cui il soggetto ha bisogno di essere consapevole, per poter portare a termine il comportamento prefissato.

In questo senso l'intenzionalità implica la scelta nel campo di un determinato oggetto verso il quale l'azione è finalizzata: dove vi è un conflitto motivazionale, una difficoltà o un'assenza motivazionale, vi è una difficoltà o impossibilità di volizione e di azione intenzionale e quindi di direzione attentiva.

Questo modello più generale vale anche per i processi d'apprendimento, ove gli aspetti organizzativi, attentivi ed emotivi si manifestano chiaramente. Pellerey (1996), tra le strategie cognitive considerate come più salienti ai fini dell'apprendimento scolastico, individua come aspetti essenziali sia la capacità di *focalizzazione dell'attenzione* su di un compito preciso, per un

"teoria della mente". Esse implicano la capacità di prendere in considerazione e di riflettere sui propri e altrui stati mentali, per comprendere e prevedere i comportamenti attraverso processi di mentalizzazione;

- *i processi metacognitivi di controllo* sono le operazioni mediante le quali il soggetto verifica l'esecuzione dei processi cognitivi e l'uso di strategie d'apprendimento, che sono influenzate dalla conoscenza metacognitiva generale e dalle conoscenze metacognitive specifiche.

-

tempo adeguato ed ad un livello congruo di concentrazione, sia la *capacità di organizzazione*, in unità strutturate di quanto viene assimilato, sia la *gestione emotiva* del processo.

Attraverso una modificazione dell'attenzione può essere riorganizzato il comportamento di studio e favorito il processo di volizione. Kuhl (1985) ha studiato l'uso di metodi per il potenziamento della volizione, quali l'ignorare le distrazioni ed evitare di ruminare su sbagli passati. Sembrerebbe evidente che strategie di manipolazione attentiva quali l'imparare a concentrarsi ed escludere altri processi *cover* o eventi esterni, è una strategia efficace di studio.

2.5. Le dimensioni dell'attenzione

Tutti gli insegnanti nell'osservazione dei loro alunni utilizzano anche il parametro attenzione per valutare il loro comportamento in classe, più in particolare osservano delle differenze nelle modalità attentive dei loro alunni, che possono variare in un'ampia gamma di caratteristiche e di problematiche. Vi sono alunni, ad esempio, che manifestano una particolare capacità di soffermare a lungo la loro attenzione sulle parole dell'insegnante o su di un testo, e vi sono alunni che ugualmente mostrano grande concentrazione, rivolta però esclusivamente al loro mondo interno, manifestando una fissità attentiva, totalmente distante dal contesto. Nei casi citati la stessa capacità di concentrazione attentiva o di focalizzazione intensa può determinare una qualità di totale concentrazione sui contenuti di studio o all'opposto di totale estraniamento, a seconda che sia diretta verso l'esperienza d'apprendimento o verso sé stesso e il proprio mondo interno.

Situazioni attentive opposte si evidenziano negli alunni la cui attenzione vaga continuamente, e che non riescono a soffermarsi su nessun aspetto in particolare, con una totale incapacità a fissare l'attenzione su di un contenuto di studio o sulle parole dell'insegnante.

Si possono inoltre differenziare gli stili attentivi a seconda della quantità di eventi considerati, che possono variare da uno stile globale nell'apprendimento, in cui vengono considerati tutti gli aspetti nel loro insieme, alla considerazione di un solo aspetto. In quest'ultimo caso viene facilmente persa la visione d'insieme, che consente d'integrare ed organizzare i singoli contenuti. E' un esempio di questo fenomeno il concentrarsi sul significato di una parola senza tener conto del contesto della frase.²

Pellerey (1996) distingue una focalizzazione dell'attenzione sugli elementi più importanti del compito da svolgere, e la definisce come attenzione selettiva. Egli ritiene che l'attenzione possa essere studiata secondo due dimensioni: l'intensità e la durata. Nel primo caso si parla di livello di concentrazione, nel secondo di ampiezza temporale della capacità di concentrazione. Egli ritiene che nello studio occorre avere la capacità di focalizzare l'attenzione ai livelli di profondità e di persistenza richiesti dal compito.

² Le varie differenze nelle modalità attentive sono state osservate da Pekala (1991) che opera una distinzione fra 12 dimensioni attentive tra cui:

la flessibilità, come capacità di controllare e focalizzare l'attenzione su qualsiasi impressione, pensiero e sentimento;
l'equanimità, l'essere ugualmente attenti ad ogni pensiero, sentimento, sensazione nel flusso di coscienza;
la direzione, verso l'esperienza interna soggettiva o verso l'ambiente esterno;
la focalizzazione, ovvero la capacità di focalizzarsi su di un oggetto ad esclusione di tutti gli altri; *l'absorption*, l'essere profondamente assorbiti da ciò che si sta sperimentando, con esclusione di tutti gli eventi distraenti;
la direzione verso l'esperienza interna soggettiva o verso l'ambiente esterno;
la densità, la quantità di pensieri sentimenti o sensazioni presenti nel campo attentivo;
la simultaneità, la quantità di eventi soggettivi su cui è possibile focalizzare l'attenzione;
il controllo, attivo e volontario dell'attenzione, rispetto ad una recettività passività;
la vigilanza, come capacità di *scanning* e osservazione continuata del campo attentivo.

Marzocchi e collaboratori (2000) distinguono diversi fenomeni attentivi: *l'attenzione selettiva*, o direzione delle risorse cognitive, che implica il concetto di scelta del focus attentivo; *l'attenzione focalizzata*, o concentrazione, che potremmo dire si ricollega al concetto di Pellerey d'intensità attentiva; *l'attenzione mantenuta*, che implica una dimensione temporale; *l'attenzione divisa*, collegata alla capacità di distribuire le risorse cognitive; gli *shift attentivi*, o rapidi spostamenti del focus attentivo (possiamo ritenere che tali processi implicino una capacità di flessibilità dell'attenzione); *la distrazione*.

Tra le dimensioni enucleate da Pekala (1991) potremmo rilevare il concetto di *flessibilità attentiva*, che permette agli studenti di porre attenzione ai contenuti dell'apprendimento e contemporaneamente alle richieste del contesto e agli aspetti relazionali, quale l'atteggiamento dell'insegnante e dei compagni. In questo senso potremmo ritenere che sia una capacità attentiva particolarmente connessa alle capacità interpersonali e organizzative dei processi di studio. La rigidità attentiva può essere colta in tutti quei ragazzi che si applicano con sforzo e con ansia ai contenuti di studio, senza porre attenzione al contesto sociale. Essa sarebbe in relazione ad una minore fluidità nell'atteggiamento e nei rapporti interpersonali.

2.6. L'intensità attentiva e la motivazione intrinseca

La dimensione attentiva più di rilievo nei processi d'apprendimento è senz'altro quella dell'*absorption* (Tellegen e Atkinson, 1974) o intensa concentrazione e immedesimazione nell'oggetto dell'esperienza, ed è anche uno degli aspetti più interessanti nello studio dell'attenzione. Tellegen e Atkinson (1974) affermano che l'*absorption* è una disposizione generale che implica una capacità di immergersi in modo esclusivo in un unico oggetto dell'attenzione, con un impegno pieno delle risorse percettive, motorie, immaginative ed ideative in una rappresentazione unificata degli oggetti dell'attenzione, una disposizione per esperienze di profondo coinvolgimento, un senso rafforzato di realtà dell'oggetto dell'attenzione, un'impermeabilità agli eventi che normalmente distraggono, un cogliere le informazioni in modi non convenzionali ed idiosincratici. Può implicare un *focus* attentivo esterno o riflettere un *focus* interno su reminiscenze, immagini ed attività immaginative.

Questi stati, più o meno transitori, possono avere una qualità dissociata (disaggregativa) o olistica (riaggregativa). Possono avere una particolarità dissociativa tutte quelle esperienze di assorbimento dell'attenzione che implicano un distacco dall'ambiente circostante ed una dissociazione di tutti gli aspetti percettivi esterni, o per ripiegarsi nel proprio mondo interno o per rimanere in uno stato di vuoto attentivo.

Hanno una connotazione riaggregativa tutte quelle esperienze di assorbimento dell'attenzione in cui vengono unificate tutte le nostre valenze cognitive, percettive ed affettive in un pieno coinvolgimento nell'oggetto dell'attenzione. L'*absorption* in tal caso avrà una proprietà olistica, di integrazione e coinvolgimento di tutte le nostre risorse nei processi d'apprendimento più gratificanti. Quando si verificano tali evenienze ci sentiamo immersi nelle attività, assorbiti nell'immaginazione e nella fantasia o presi dall'interazione con gli altri. Questa qualità di restringimento dell'attenzione può anche essere ricercata attivamente in alcune esperienze d'apprendimento, per consentire una concentrazione su di un unico oggetto d'attenzione, che in tal modo può essere pienamente esperito. L'attenzione è ristretta, ma intensamente focalizzata e amplifica i contenuti di coscienza corrispondenti, tanto che essi divengono ipervalutati. L'attenzione diviene completamente catturata nell'immediata e ristretta esperienza e altre informazioni auto-riflessive, percettive ed affettive e comportamentali vengono tralasciate e divengono inaccessibili (Scroppo *et al.*, 1998).

I due aspetti opposti dell'*absorption*, olistico e dissociativo, sembrerebbero far parte della stessa modalità di grande plasticità attentiva, assimilabile in qualche modo all'obiettivo di una macchina fotografica estremamente sensibile e capace di selezionare o escludere campi percettivi in modo altamente differenziato.

Wild (1993) distingue una componente cognitiva, che influisce sull'identificazione ed elaborazione degli oggetti di attenzione, durante l'impegno in attività, ed una componente motivazionale, che influisce sulla selezione di attività. La componente cognitiva dell'*absorption* influenza la velocità con cui gli oggetti sono identificati nell'attenzione focale e l'abilità nell'enfatizzare il significato degli oggetti attentivi, attraverso l'impegno in un'elaborazione trans-modale, attraverso ad esempio la vista, l'udito, le sensazioni cinestetiche, la memoria e le caratteristiche di differenziazione figura-sfondo.

Il corrispettivo motivazionale di questo particolare tipo di attenzione è senz'altro la motivazione intrinseca, che implica curiosità, esplorazione e interesse. La motivazione intrinseca incoraggia la prontezza ad impegnarsi in un funzionamento esperienziale, contrapposto ad uno strumentale, e il profondo coinvolgimento nell'esperienza.

L'assorbimento dell'attenzione è tipico delle situazioni conoscitive di cui già abbiamo trattato precedentemente, definite da Csikszentmihalyi (1993) come flusso, da lui considerate come esperienze di motivazione intrinseca al culmine, caratterizzate dal coinvolgimento dinamico e completo. Esperienze che si verificano quando un'attività impegna a livello ottimale e non quando l'attività non richiede alcun impegno, o un impegno eccessivo.

Una profonda concentrazione nell'oggetto dell'esperienza è collegata anche ad un senso di autodeterminazione (Deci e Ryan 1985, 2000) per il quale l'apprendimento è sperimentato come liberamente scelto. Anche analoga è la nozione di Maslow (1943) di esperienza picco, definibile come una tale intensità di percezione, profondità di sentimento o senso di profondo significato, da prescindere dalle esperienze circostanti di tempo e di spazio. Il concetto di Maslow di cognizione B è anche pertinente alla contemplazione di oggetti con attenzione totale senza propositi pratici.

L'esperienza estetica, il flusso e l'esperienza picco sono tutti esempi di esperienze unificanti, d'interesse intrinseco e di coinvolgimento esperienziale. In ciascun caso gli oggetti d'attenzione, arte, attività, fantasie, sentimenti, sono sperimentati con una qualità pronunciata di coinvolgimento che è differenziabile dall'esperienze ordinarie di questi oggetti attentivi. Tale disposizione sembrerebbe caratterizzare anche determinati stati di coscienza, quali ad esempio la meditazione (Walsh, 1983).

Mc Crae e Costa (1987) hanno indicato che l'apertura all'esperienza è l'aspetto comune di eventi quali il *day-dreaming* immaginativo, la sensibilità artistica, la consapevolezza e la capacità di cogliere le risposte emotive, la voglia d'intraprendere nuove attività e la curiosità intellettuale, un approccio flessibile a valori sociali e morali.

2.7. La distrazione

L'insegnante quando richiama i suoi scolari con la tipica frase "fa più attenzione!" a seconda delle circostanze può intendere: "allarga il tuo campo di attenzione ad altri aspetti diversi da quelli che in questo momento stanno catturando la tua attenzione" o "concentra la tua attenzione su di un solo aspetto del problema", "varia il tuo livello di vigilanza", oppure "alterna la tua attenzione su vari aspetti del problema e non su di uno solo", oppure ancora più semplicemente "rendi la tua attenzione meno passiva". Ogni operazione di questo genere porterà delle modificazioni sul livello di consapevolezza dei suoi alunni e contribuirà a modificare i processi d'apprendimento.

Il fenomeno della distrazione, così frequentemente lamentato dagli insegnanti, è l'effetto di ben diversi processi di alterazione attentiva, collegati a corrispondenti aspetti motivazionali. La mancata motivazione o le difficoltà motivazionali implicano una mancanza d'intenzionalità e quindi di direzione attentiva tale che, a volte, si può determinare una minore organizzazione nei processi d'apprendimento.

Distingueremo nella distrazione due grandi categorie: una da noi denominata come *intensità attentiva dissociativa*, che si manifesta come assorbimento totale nel proprio mondo interno, l'altra denominata *labilità attentiva*, come incapacità di focalizzazione dell'attenzione su di un determinato contenuto.

L'*intensità attentiva dissociativa* si verifica in tutte le situazioni di distacco attentivo dal contesto scolastico per immergersi nel proprio mondo interno, collegata ad un'alterazione nella direzione attentiva e nell'*absorption*. Essa potrebbe essere determinata dal punto di vista motivazionale da un ritiro d'interesse dal contesto scolastico, o per un'assenza di motivazione, o per un'eccessiva pressione motivazionale su aspetti interni problematici, che non lasciano spazio ad un'apertura all'esperienza. L'*absorption* è coinvolta nei fenomeni di distraibilità ogni qualvolta lo studente è preso da alcuni contenuti di coscienza, e distoglie inconsapevolmente e passivamente l'attenzione da tutti gli altri elementi percettivi del contesto, dissociandoli. Per questo motivo possiamo affermare che in questo caso l'*absorption* avrà una qualità dissociata. Il distacco dagli stimoli esterni può determinare una situazione di vuoto attentivo, in cui il ragazzo distratto non è attento a niente, ma è come in uno stato alterato di coscienza, tanto da determinare una paralisi progettuale.

La *labilità attentiva* è invece un'incapacità di focalizzare l'attenzione, esito di un'eccessiva abitudine esplorativa, accompagnata però da un'incapacità di scegliere ed organizzare i propri contenuti cognitivi. In questo caso la distraibilità implica una mancanza di focalizzazione e d'intenzionalità tale che, a volte, può determinare anch'essa una minore organizzazione nei processi d'apprendimento. La distraibilità in questo caso è imputabile ad un fenomeno opposto a quello di un'elevata concentrazione, o attenzione sostenuta su di un unico oggetto attentivo, ma è invece espressione dell'incapacità di sostenere l'attenzione a lungo su di uno stimolo attentivo. Un problema simile, enfatizzato, si verifica nelle condizioni di deficit attentivo e di iperattività. In questo caso verrebbe a mancare la dimensione temporale dell'attenzione e sarebbe anche deficitaria la capacità di dirigere volontariamente l'attenzione su di un determinato oggetto (Marzocchi, 2000).

La mancanza di controllo, evidenziata in tale sindrome, sarebbe, anche in questo caso, mediata da un'assenza d'intenzionalità e quindi di direzione attentiva. Gli aspetti più evidentemente problematici dell'alterazione dei processi attentivi ed organizzativi è rappresentata dalle sindromi da deficit attentivi e iperattività, ma è esperienza comune di tutti gli insegnanti che difficoltà attentive e organizzative minori, nello studio e in classe, abbiano una forte influenza sui risultati scolastici (Marzocchi, 2000).

Quindi possiamo distinguere due configurazioni legate alla distrazione: una configurazione per così dire dissociativa dell'esperienza, una configurazione associata alla labilità attentiva.

- La configurazione per così dire dissociativa dell'esperienza, sarebbe caratterizzata dall'esclusione delle stimolazioni sensoriali provenienti dal contesto, che a sua volta può essere distinta in un totale assorbimento nel proprio mondo interno, come ad esempio il sognare ad occhi aperti, o l'esclusione totale degli input sensoriali in arrivo, tanto da determinare una condizione di vuoto attentivo. Questa configurazione attentiva sarebbe associata con manifestazioni quali l'apatia, la scarsa comunicazione, la scarsa consapevolezza di sé e del proprio corpo, l'immobilismo o la ipoattività, la confusione, l'incapacità di terminare i compiti;

- La configurazione associata alla labilità attentiva, sarebbe legata all'opposto ad un'eccessiva apertura all'esperienza o alla mancanza di una selezione percettiva, caratterizzata da un'incapacità di riuscire a fermare l'attenzione su di un singolo contenuto. Questa configurazione attentiva sarebbe caratterizzata dalla disattenzione, richiesta d'attenzione, mancanza di concentrazione e iperattività.

Simili configurazioni attentive sarebbero entrambi inversamente proporzionali ad un atteggiamento di volizione.

2.8. La valutazione soggettiva della volizione

Altri svariati aspetti, soprattutto affettivi, vengono collegati ad una più generale capacità di volere; per ora ci occuperemo di osservare quali aspetti psicologici siano stati utilizzati nell'elaborazione di strumenti sulla volizione.

Una direzione stimolante di ricerca sulle componenti volitive è lo studio della volizione attraverso i vissuti soggettivi individuali. In tal senso si è diretta la ricerca di Kuhl & Fuhrmann, (1998) con il *Volitional Components Inventory*, uno strumento molto complesso composto di 18 scale alcune delle quali suddivise in due sottoscale. In esso vengono investigate i due aspetti, che l'autore considera implicati nella volizione, quali l'autoregolazione e l'autocontrollo, nelle quali vengono incluse svariate variabili psicologiche. Più in particolare l'autoregolazione viene considerata come costituita dal *controllo attentivo consapevole ed implicito*, dal *controllo sulla motivazione e sull'emozione*, dall'*autodeterminazione* e dal *controllo decisionale*.

L'autocontrollo viene considerato implicante la pianificazione, il controllo sull'intenzione, il cominciare l'azione, il controllo sugli impulsi e il controllo sugli errori.

Lo strumento è composto di due sezioni che sono mirate ad analizzare la competenza volitiva e l'inibizione volitiva.

La competenza volitiva a sua volta implica l'autoregolazione, l'autocontrollo e l'autoriflessione.

Altri autori hanno utilizzato alcune di queste scale nello studio della volizione, come ad esempio Garcia e collaboratori (1998) i quali utilizzano le dimensioni di *controllo dell'attenzione, della codifica, dell'emozione e del contesto*. Orbell (2003) ha analizzato, nell'ambito della ricerca empirica sulla volizione, costrutti quali il *controllo attentivo consapevole ed implicito e l'autodeterminazione*.

In Italia in alcuni questionari di auto-valutazione relativi all'atteggiamento nei confronti dello studio sono inseriti scale relative alle componenti volitive, in qualche caso (Pellerey, 1996; Pellerey e Iorio, 2001) facendo esplicito riferimento ai processi volitivi. Riportiamo nello schema 5 alcuni esempi di scale italiane in cui vengono analizzati costrutti collegati alla volizione.

Non c'è noto però uno strumento italiano focalizzato esclusivamente sul costrutto di volizione.

Esempi di scale italiane sulle componenti volitive	
QSA (Pellerey, 1996) Scala denominata volizione	Q.A.S. ; AMOS (De Beni, Moè et al., 2003) Scala sull'organizzazione
(Scale sul disorientamento difficoltà di concentrazione Mancanza di perseveranza)	Items sulla capacità del soggetto di perseguire l'azione di studio rispetto ad altre azioni
QPCC (Pellerey e Iorio, 2001) 2 scale denominate volizione:	QMM (Mancinelli, 2002) Scala sull'attenzione e concentrazione
Autoregolazione e perseveranza Fare fronte alle sfide personali	Items sulla capacità di rimanere focalizzati sul compito

In conclusione prenderemo in considerazione nel nostro lavoro tre aspetti della competenza volitiva più strettamente connessi, nella nostra visione, alla funzione selettiva della volizione. Tali aspetti possono essere considerati come particolarmente rilevanti per l'adattamento del ragazzo alla realtà scolastica e per il suo rendimento nello studio.

- Il controllo attentivo, ovvero la capacità di focalizzazione attentiva e di concentrazione, è contrapposto ad una mancanza di controllo attentivo, quale ad esempio il fenomeno della distrazione.
- La pianificazione, che presuppone la selezione e la pianificazione delle azioni pertinenti con l'obiettivo d'apprendimento, è contrapposto ad una disorganizzazione strategica, in cui vengono svolte le attività quotidiane senza un orientamento all'obiettivo.
- Il controllo cognitivo, che presuppone l'abilità di selezionare e monitorare le strategie adeguate al raggiungimento dell'obiettivo d'apprendimento, è contrapposto ad una dimensione d'impulsività e di assenza di autoosservazione.

Tutte e tre le dimensioni implicano una scelta: l'attenzione una scelta percettiva, la pianificazione, una scelta fra azioni, il controllo cognitivo una scelta fra strategie.

Riassumeremo infine le principali caratteristiche dei tre aspetti di controllo attentivo, cognitivo e di pianificazione.

- Il controllo attentivo seleziona l'afflusso dei contenuti di coscienza. Esso presuppone, infatti, la presa di possesso da parte della mente di un oggetto o di un pensiero tra moltitudini di oggetti o pensieri, il ritiro da alcune cose allo scopo di occuparsi di altre (James, 1890/1950).
- Il controllo cognitivo presuppone il controllo sulle modalità d'azione che interferiscono con l'obiettivo e la scelta delle attività pertinenti con l'obiettivo
- La pianificazione presuppone la scelta delle procedure utili allo svolgimento del compito.

Attraverso la capacità attentiva lo studente riesce a rimanere concentrato sul compito assegnatogli. Attraverso la capacità di impegno e pianificazione riesce a programmare il lavoro da svolgere, a stabilire le necessità e le priorità a seconda degli obiettivi d'apprendimento.

Attraverso i processi di controllo cognitivo lo studente controlla se il suo comportamento è adeguato all'obiettivo da raggiungere e ne monitora lo "stato di avanzamento".

Lo studente, stabilito un obiettivo, focalizzerà la sua attenzione sugli elementi salienti rispetto ad esso, organizzerà il suo comportamento di studio in base ad esso e lo monitorerà in funzione dell'obiettivo. Se incontrerà una difficoltà che si frappone fra lui e l'obiettivo, dovrà gestire la sua ansia ed elevare il suo livello di attenzione per mantenere un comportamento organizzato.

Dall'interazione di queste dimensioni attentive e di pianificazione, sottoposte al vaglio dei processi cognitivi di auto-osservazione, dipenderà l'esito del suo studio. Secondo tale modello, modalità attentive, di pianificazione e di controllo cognitivo sono in stretta relazione tra loro.

Capitolo III

Motivazione, volizione e affetti

I processi finora menzionati non sono sufficienti a giustificare la complessità delle azioni d'apprendimento e la loro riuscita, se non teniamo in debito conto dei processi affettivi implicati. Gli aspetti volitivi hanno una fondamentale peculiarità: essi sono strettamente interrelati allo stato emotivo. Se si è depressi, sfiduciati, in un contesto emotivo rifiutante o insicuro, le capacità volitive ne risultano danneggiate.

3.1. Volizione e regolazione emotiva e interpersonale

Le interconnessioni tra problemi di attenzione, organizzazione e di regolazione emotiva sono state ampiamente analizzate nelle sindromi del bambino iperattivo. In questo ambito sono stati osservati degli aspetti peculiari di alterazione attentiva, quali l'incapacità di concentrare l'attenzione a lungo su di un contenuto dato, e fenomeni di mancata regolazione emotiva e di assenza di organizzazione.

E' osservazione comune, che negli studenti aspetti di regolazione emotiva e modalità di porsi con i coetanei, sono evidentemente in relazione con le prestazioni scolastiche, ragazzi emotivamente problematici, infatti, hanno difficoltà di attenzione ed organizzazione cognitiva, mentre ragazzi caratterizzati da una maggiore flessibilità attentiva hanno una maggiore apertura all'esperienza sociale e cognitiva.

Kuhl (Kuhl e Fuhrmann 1998; Kuhl, 2000) considera il controllo emotivo, la capacità di autoregolazione emotiva come componenti dei processi volitivi e ritiene fondamentali le interrelazioni tra componenti affettive e volizione.

L'analisi dei processi affettivi coinvolti nell'apprendimento, a sua volta pone in campo il complesso ambito delle relazioni interpersonali.

Afferma Ryan (1998) commentando la teoria di Kuhl: "Mi interrogo se sia stata posta un'eccessiva enfasi sulla provenienza interna nelle difficoltà motivazionali e si trascurino le influenze socio-contestuali che le hanno provocate. (...) Nel lavoro sull'autodeterminazione la nostra enfasi è invece posta sulle condizioni sociali che facilitino (*tali processi*)" (p.119).

Nel modello della autodeterminazione di Deci e Ryan (1985) infatti, un fattore determinante ai fini dei processi di autodeterminazione è proprio il bisogno di relazione. Le attività che rispondono a tali bisogni vengono percepite come gratificanti e atte ad essere considerate come volitive ed autonome.

L'importanza del bisogno di relazione è sottolineata da un altro punto di vista anche da Wentzel (1999) secondo il quale gli studenti sarebbero mossi da sistemi motivazionali complessi in cui ampio spazio hanno le motivazioni sociali. Ad esempio anche le motivazioni strumentali, rispondono ad un più ampio bisogno di socialità, nell'essere approvati e riconosciuti nel proprio contesto sociale. Lo studente, che vuole essere premiato per il suo lavoro o ricavare l'approvazione di genitori ed insegnanti, esprime un bisogno fisiologico di appartenenza e di riconoscimento sociale per il suo lavoro.

L'analisi di aspetti più squisitamente affettivi danno ragione di una serie di assetti motivazionali e volitivi. Ad esempio, come abbiamo già esemplificato precedentemente, le modalità di percezione degli oggetti dell'attenzione e la regolazione interpersonale e degli affetti sembrerebbero strettamente collegati fra loro. Questo legame si manifesta, come abbiamo precedentemente affermato, ad esempio nell'esperienza di flusso, in quella particolare modalità

di elaborazione degli oggetti di attenzione che può avvenire soltanto se l'individuo avverte stati d'animo e sentimenti di armonia nei rapporti interpersonali.

Nello stesso tempo una modalità di funzionamento attentivo dovuta ad una motivazione intrinseca - in modo esperienziale quindi, più che in modo strumentale - è la più adatta a indurre, a mantenere, o incrementare a sua volta stati affettivi. Roche *et al.* (1990) affermano che, ad esempio, *l'absorption* esperienziale riguarda un desiderio e una disponibilità ad un coinvolgimento affettivo.

3.2. Modalità d'attaccamento, qualità attentive ed organizzative

Secondo la teoria dell'attaccamento, le modalità interpersonali nell'adulto sono profondamente influenzate dalle prime relazioni d'attaccamento, che saranno interiorizzate nel corso dello sviluppo in degli schemi di rappresentazione dell'esperienza interpersonale, definiti come *modelli operativi interni*.

I *modelli operativi interni* delle prime relazioni d'attaccamento si rifletteranno nel legame con insegnanti e coetanei. Nel corso della vita, ogni qualvolta il bambino dovrà confrontarsi con esperienze nuove, tra cui l'esperienza scolastica, confronterà i nuovi dati con le precedenti esperienze e tenderà ad attribuire ad essi un significato coerente alle proprie strutture di significato, o più semplicemente, interpreterà le situazioni nuove alla luce delle precedenti esperienze e attuerà comportamenti corrispondenti.

Anche quando è stata superata l'età infantile, le istanze motivazionali relative all'attaccamento continuano a perdurare e in ogni epoca della vita, verrà ricercato un legame con delle figure autorevoli che possano costituire un punto di riferimento. In particolare anche nell'adolescenza verranno riproposte quelle determinate modalità relazionali che evocano l'attaccamento, ogni volta che si avverte il bisogno di una persona "ritenuta più forte e più saggia" (Bowlby, 1988). Come afferma Pietropoli Charmet, (2000) gli adolescenti "hanno fame di relazioni verticali con adulti competenti e ha da porre loro domande cruciali per la crescita"(p.59). Tale funzione in molti casi può essere svolta dall'insegnante.

L'esemplificazione clinica della covariazione di aspetti motivazionali e/o volitivi, a seconda delle modalità interpersonali ci deriva per l'appunto dalla teoria dell'attaccamento. La stretta interrelazione fra aspetti volitivi ed interpersonali è infatti particolarmente evidente nell'analisi dei modelli d'attaccamento, esaminati mediante la *strange situation*. I modelli d'attaccamento costituiscono delle modalità tipiche relazionali che vengono utilizzate in tutte le età della vita. Per poter esemplificare le varie modalità d'attaccamento dobbiamo necessariamente fare ricorso alla descrizione di tali modalità nei primi anni di vita.

Ad ogni modalità d'attaccamento corrisponde un modello peculiare attentivo, organizzativo e di regolazione emotiva che si riflette anche nel comportamento scolastico³.

3.2.1 Sicurezza nell'attaccamento, organizzazione e flessibilità attentiva

Nel bambino sicuro, osservato nella *strange situation* il sistema motivazionale dell'attaccamento si attua in un comportamento organizzato e coerentemente regolato intorno allo scopo, di esplorazione attiva in presenza della madre, e di ricerca di essa quando si allontana.

³ I modelli di attaccamento vengono esplorati in una situazione sperimentale chiamata *Strange situation* (Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, S.; 1978), in cui vengono osservati i comportamenti di interazione, di separazione e di riunione della diade figura d'accudimento/bambino, all'età di circa due anni. I teorici dell'attaccamento ritengono che modalità analoghe di relazione vengano riproposte, con manifestazioni diverse, nell'età successive.

Il comportamento è pienamente organizzato: la volontà di vicinanza alla madre è incontrovertibile, come il pianto di protesta, quando la madre si allontana, che cessa non appena ha raggiunto lo scopo di richiamare a sé la madre. Tutto il suo comportamento è deciso e chiaramente decodificabile.

In modo analogo l'adolescente sicuro, parlando delle sue esperienze d'attaccamento infantili⁴, è in grado di concentrarsi sui ricordi, ma è anche libero di focalizzare l'attenzione fluidamente sulle domande poste dall'intervistatore. Questo consente alle sue risposte di essere adeguate e congruenti con quanto richiesto. Inoltre la sua narrazione è coerente nella verità di ciò che asserisce, è esauriente, è chiara ed è rilevante. Il discorso è fluido, non contraddittorio (Main e Goldwyn, 1984/1998).

Sia nell'adolescente, che nel bambino sicuro, vi è un'organizzazione evidente, nella linearità e chiarezza della narrazione dell'adolescente e nella strategia comportamentale del bambino. Il bambino e la madre sicura vanno dritti allo scopo, così come l'adolescente sicuro parla senza tentennamenti, esitazioni e ripensamenti.

Sia il bambino che l'adolescente sicuro gestiscono la loro *dimensione emotiva* efficacemente: il bambino sicuro piange per l'assenza della madre, ma si rassicura immediatamente al suo ritorno; l'adolescente sicuro può commuoversi o arrabbiarsi nell'evocare ricordi dolorosi, ma senza mai farsene travolgere.

L'attenzione del bambino sicuro è vigile, flessibile e coerentemente orientata alla situazione di gioco in presenza della madre: il bambino si rivolge liberamente ora all'esplorazione nel gioco, ora alla madre. Quando, invece, la madre si allontana, l'attenzione si concentra esclusivamente sulla sua scomparsa, con un maggiore impegno attentivo.

Sia nell'adolescente che nel bambino sicuro, il comportamento attentivo è caratterizzato dalla vigilanza, dalla flessibilità e dalla facilità dei cambiamenti di *focus* attentivo a seconda delle necessità del contesto. La flessibilità attentiva sembrerebbe in stretta relazione con un'esperienza interpersonale armoniosa; al contrario, l'assenza di flessibilità attentiva potrebbe essere in relazione con una difficoltà comunicativa.

In modo analogo lo studente con un tale modello d'attaccamento conserverebbe la capacità di dirigere flessibilmente l'attenzione ai contenuti di studio e alle istanze relazionali dell'insegnante e dei suoi compagni. Sarebbe inoltre in grado di pianificare il suo impegno di studio, senza essere sopraffatto dall'ansia e dalle difficoltà.

3.2.2. **Insicurezza nell'attaccamento e difficoltà attentive e organizzative**

L'attenzione nei bambini **evitanti** e **ansiosi resistenti** valutata nella *Strange situation* è rigida e priva di flessibilità essa è focalizzata sul gioco e sull'ambiente in modo rigido e forzato e non sulla madre.

Il comportamento del bambino **evitante** nella *Strange situation* è organizzato per evitare la figura d'attaccamento, ma le strategie relative all'attaccamento implicano un'incongruenza tra il sistema motivazionale dell'attaccamento stesso, che comporta la ricerca di vicinanza, e il comportamento adottato dal bambino - il tenersi lontano dalla figura d'attaccamento.

La regolazione emotiva appare forzata e basata su di una sorta di autocontrollo imposto di tenersi lontano dalla figura d'accudimento. Il bambino evitante ha, inoltre, una strategia comunicativa più povera, in cui manca una segnalazione del proprio stato emotivo.

Nell'adolescente evitante, definito come **distanziante**, sembra essere presente un ipercontrollo dei processi attentivi. Il comportamento e la narrazione relativa alle esperienze

⁴ Nell'adolescente e nell'adulto il modello di attaccamento può essere esplorato con una particolare intervista sulle esperienze d'attaccamento infantile, chiamata *Adult Attachment Interview*, A.A.I. (Main e Goldwyn, 1984/1994).

d'attaccamento è meno *organizzata*, perché meno chiaramente finalizzata e la *regolazione emotiva* si traduce in una negazione del proprio mondo emotivo.

Gli studenti con una simile modalità interattiva affrontano lo studio in modo autonomo e hanno scarse capacità di collaborazione. Non hanno la capacità di chiedere aiuto e a volte agiscono in modo tale da essere tenuti a distanza. Non riescono ad empatizzare perché non hanno conoscenza del loro mondo emotivo, né sanno assumere flessibilmente la prospettiva dell'altro. La loro rigidità attentiva non gli consente di spaziare liberamente nei contenuti di studio.

Nel **bambino ansioso resistente** l'*attenzione* è vigile, ma rigida e manca totalmente di flessibilità; è talmente concentrato sulla madre da esserne assorbito e non potersi focalizzare flessibilmente sugli oggetti della stanza ed esplorare liberamente. Ugualmente l'alunno con un simile modello d'attaccamento potrebbe concentrarsi maggiormente sulle sue necessità interpersonali che sui contenuti d'apprendimento.

Il bambino ansioso/resistente ha una strategia confusa e una scarsa organizzazione; la mancanza di organizzazione è in stretta relazione con l'incapacità di regolazione emotiva. L'alunno con tale particolarità potrebbe essere preda dell'ansia e incapace di organizzare con tranquillità il suo lavoro.

Nelle età successive, adolescenti con un simile modello di attaccamento, analizzati con l'A.A.I. (Main e Goldwyn, 1985/1994), vengono assorbiti totalmente dall'attenzione alle loro esperienze d'attaccamento tanto da dimenticarsi dell'intervistatore (Hesse e van Ijzendoorn, 1999) e da diventare incoerenti perché prolissi e irrilevanti nei contenuti.

Sembra non esserci un controllo attivo e volontario dell'attenzione, ma sembra che vi sia un totale assorbimento nella propria esperienza soggettiva, con una perdita di controllo ed una totale passività dei processi attentivi. C'è una predominanza del mondo interno rispetto al contesto. La *regolazione emotiva* è insufficiente sia nel bambino che nell'adolescente e l'*organizzazione* del discorso e del comportamento è carente. Ancora una volta ad un'incapacità attentiva si accompagna una minore organizzazione e un'incapacità di regolazione emotiva. In modo analogo reagiscono quegli allievi che non riescono a concentrarsi sul contenuto della lezione, perché troppo presi dalla loro ansia o dal desiderio di fare una buona figura.

Nella quarta modalità d'attaccamento "**Disorientata/ disorganizzata**" tipica di bambini di genitori problematici, non vi è né un comportamento che esprima intenzionalità, né organizzazione e capacità attentiva. Si attivano sistemi motivazionali contrapposti quali l'attaccamento alla figura di riferimento e la fuga da lei, e per tale motivo il bambino non riesce a mettere in atto un comportamento organizzato, orientato allo scopo. Tra due finalità opposte, rifugiarsi o fuggire dalla madre, il bambino si paralizza o mette in atto comportamenti disorganizzati, caratterizzati da peculiari alterazione attentive quali il *freezing* (congelamento), di cui costituiscono esempio, fenomeni quali: un impietrisirsi del bambino per lungo tempo con un'espressione stupefatta; il mantenere uno sguardo fisso e vuoto; un evidente rallentamento nei suoi movimenti; la presenza di stereotipie, come il dondolio ritmico o il cantilenare (Main e Solomon, 1990).

In tal caso l'atteggiamento del bambino può essere definito come totalmente mancante di orientamento intenzionale. Il tema comune, che caratterizza il bambino disorientato/disorganizzato è quindi rappresentato dalla presenza di modelli di comportamento privi di obiettivi o spiegazioni osservabili, alcuni di questi spiegabili come conflittuali, mancanti di un orientamento strategico e di una coerenza, a tal punto da determinare un collasso strategico.

Alla totale *disorganizzazione* si accompagna la totale *alterazione attentiva* o disorientamento, nel senso letterale del termine, inteso come mancanza di orientamento attentivo in assenza di scopi e di intenzioni, necessari per mettere in atto qualsiasi comportamento. In questi casi il bambino s'impietrisce e si estranea totalmente dalla situazione, come una marionetta a cui mancano i fili dell'intenzione e di scopo per poter dirigere i suoi movimenti.

L'atto intenzionale implica la scelta di un'azione in mancanza della quale si verifica un'impossibilità di dare una direzione all'attenzione e, per tal motivo, il vuoto intenzionale sarebbe in relazione con il vuoto attentivo. Nel comportamento disorganizzato, essendo privo di finalità ed intenzionalità, manca naturalmente una direzione attentiva, in stretta relazione all'assenza di direzione comportamentale.

Sicuramente non vi è un controllo volontario sui processi d'attenzione e sembra che non vi sia una direzione attentiva né verso di sé, né verso l'ambiente.

Nel mondo anglosassone viene utilizzata frequentemente una scala somministrata dagli insegnanti per valutare la presenza di peculiarità disadattive nei ragazzi, tra cui i problemi attentivi, il *Teacher Report Form of the Child Behavior Checklist*. Dall'utilizzo di questo strumento ci deriva un'importante convalida empirica sui disturbi dell'attenzione nel modello disorganizzato. In uno studio longitudinale prospettico, che ha seguito 129 bambini dalla nascita all'età di 17 anni e mezzo (Carlson, 1998), gli Autori hanno dimostrato che i bambini classificati come disorganizzati all'età di 12 e 18 mesi (*versus* gli altri bambini), manifestavano durante gli anni della scuola elementare e della scuola superiore più frequentemente disturbi attentivi, secondo ciò che riferivano le insegnanti e gli stessi studenti.

Relativamente all'attenzione, è forse possibile contrapporre alla flessibilità attentiva del modello d'attaccamento sicuro, la dimensione di un'*absorption* dissociativo dello studente disorganizzato e/o il restringimento e la fissità attentiva del ragazzo evitante ed ambivalente. L'organizzazione comportamentale presuppone una flessibilità attentiva: la disorganizzazione comportamentale e narrativa sembrano essere in relazione con la passività attentiva. Situazioni analoghe sono osservabili nel contesto scolastico, sia nei casi di bambini con maggiore o minore flessibilità attentiva, che nei casi più gravi di "distrazione". Sembrerebbe che nei soggetti con problemi attentivi si produca un'alterazione del *focus* attentivo forzata e continuata nel tempo, con una conseguente diminuzione delle capacità di controllo e di flessibilità attentiva, che consente invece una interrelazione fra processi cognitivi e processi sociali.

3.3. Attaccamento e qualità delle relazioni in classe

Nelle relazioni con figure autorevoli, quali anche gli insegnanti, verranno riproposte le modalità peculiari di rapporto che saranno caratterizzate da un particolare assetto emotivo, attentivo ed organizzativo.

Ad esempio, qualora si formino modelli operativi interni su di sé e sulla relazione d'accudimento, collegati ad esperienze d'attaccamento insicuro, allo studente non sarà possibile strutturare un'idea di sé come accettato o simpatico. Tali schemi guideranno previsioni ed aspettative su di sé e sulla relazione cariche di ansia e che, come tali, potranno essere fonte di difficoltà relazionali a scuola e con i coetanei. Svariate ricerche su questo tema hanno fornito prove in questo senso. Il vissuto d'accettazione materna e paterna risulta correlato negativamente con la paura nelle relazioni interpersonali (Kliewer, Fearnow e Walton, 1998). Differenze nella sicurezza dell'attaccamento, osservabili nelle classi, si riflettono nel rapporto con gli insegnanti.

Gli studenti insicuri hanno una maggiore difficoltà a chiedere aiuto agli insegnanti e ai compagni (Ryan *et al.*, 1998. I bambini più vulnerabili mostrano le difficoltà maggiori a porsi in relazione con gli insegnanti (Ladd e Burgess, 1999). Sroufe e Fleeson (1986) hanno riscontrato che bambini di scuola materna evitanti, venivano rifiutati dagli insegnanti e bambini insicuri ansioso-resistenti venivano trattati in modo particolarmente infantile dagli insegnanti, ripercorrendo le stesse esperienze che avevano caratterizzato le relazioni con le loro madri.

Anche la dipendenza dall'insegnante, a scapito dei rapporti con i coetanei, è in relazione con un attaccamento sicuro o insicuro. La strategia comportamentale nel modello ansioso-

resistente prevede la necessità di fare continuamente riferimento all'insegnante. Studenti con una modalità analoga non hanno capacità di esplorazione autonoma, ma dipendono dall'insegnante a scapito dei rapporti con i coetanei. Dalla ricerca emerge che gli allievi ansiosi/resistenti hanno più interazioni con gli insegnanti, siedono vicino a loro più spesso durante l'intervallo dalle lezioni e sono giudicati da loro più dipendenti (Sroufe, 1983). Una rigida focalizzazione attentiva sull'insegnante potrebbe compromettere l'attenzione e l'organizzazione autonoma dei contenuti di studio.

In un recente studio del 2004, Perrine e King hanno verificato che la modalità di attaccamento influenza anche semplicemente l'interpretazione che fa lo studente di una nota scritta dell'insegnante: gli studenti insicuri nell'attaccamento mostrano emozioni più negative.

Le differenze maggiori tra studenti con un'esperienza d'attaccamento sicuro, rispetto a studenti insicuri nell'attaccamento, sono osservabili nelle relazioni con i coetanei. Gli studenti con un'autostima elevata hanno delle reazioni comunicano più apertamente con i compagni e si mostrano capaci di empatizzare in situazioni emotive problematiche (Goldberg, 1995; Main e Cassidy, 1988).

Nell'adolescenza i ragazzi sicuri sono più spesso portavoce dei loro gruppi (Englund, Levy e Hyson, 1997). In uno studio di Urban e coll. (1991) ragazzi sicuri, avevano a 9 e 14 anni una migliore interazione con i coetanei e erano più in grado di chiedere aiuto, mentre i ragazzi insicuri evitanti cercavano di stare per conto loro e di risolvere i problemi senza l'aiuto di nessuno (Grossmann e Grossmann, 1991).

I bambini insicuri evitanti affermano di avere moltissimi amici senza riuscirne a nominare uno in particolare. Spesso i ragazzi insicuri evitanti riferiscono problemi come l'essere sfruttati, messi in ridicolo o esclusi dalle attività di gruppo.

Troy e Sroufe (1987) rilevarono che i bambini insicuri ambivalenti venivano più facilmente vittimizzati e i bambini insicuri evitanti vittimizzavano altri bambini.

3.4. Abilità sociali, Flessibilità attentiva e *Perspective taking*

L'adattamento scolastico e le proprie prestazioni, secondo le teorie precedentemente citate, sarebbero dunque decisamente influenzate dallo stato delle relazioni, che risentono delle modalità d'attaccamento. Le modalità d'attaccamento influenzano non solo l'assetto cognitivo d'apprendimento, influenzando la capacità attentiva ed organizzativa, ma influenzano anche le capacità interpersonali ed in particolare le abilità di prestare attenzione flessibilmente ai segnali dell'altro ed assumere il suo punto di vista secondo l'accezione della *perspective taking* di Flavell (1974).

Le capacità interpersonali, infatti, implicano una possibilità di tenere conto di sé e dell'altro e, quindi, di poter dirigere flessibilmente l'attenzione su di sé e sull'interlocutore. Il bambino e l'adulto sicuri hanno un controllo attentivo e volontario dell'attenzione e sono in grado di dirigerla sul *focus* attentivo che scelgono, in relazione alle loro intenzioni. Essi manifestano la capacità di regolare la direzione attentiva, sia verso l'esperienza interna soggettiva, che verso le istanze ambientali.

Nella situazione scolastica un allievo con un'analoga abilità saprà, ad esempio, valutare il compito svolto dal suo punto di vista e dal punto di vista dell'insegnante. La capacità di assumere la prospettiva dell'altro (*perspective taking*) è una componente essenziale della capacità di porsi in relazione e implica la capacità di spostare flessibilmente il *focus* attentivo da sé all'interlocutore o al contesto, in modo da poter rispondere ai cambiamenti nelle richieste ambientali.

Le capacità interpersonali di *perspective taking* possono essere analizzate attraverso il costrutto dell'autopresentazione, molto vicino al concetto di “*self-monitoring*” di Snyder (1974).

Secondo Snyder l'automonitoraggio è il processo attraverso il quale le persone controllano e manipolano la propria immagine e comportamento in modo tale da determinare le impressioni nei loro interlocutori, ponendosi dal punto di vista dell'altro. L'automonitoraggio sarebbe frutto della sensibilità sociale, intesa come l'attenzione a comportamenti e atteggiamenti appropriati al contesto e desiderabili e nell'abilità di modificare la propria immagine di sé a seconda dei segnali sociali recepiti.

Con il costrutto “auto presentazione efficace” precedentemente (Laghi, D'Alessio, Pallini, 2005) abbiamo stabilito dei nessi tra sensibilità sociale, capacità di modulazione della propria immagine e capacità di *perspective taking* (Flavell, 1974). Gli adolescenti per superare le modalità egocentriche infantili (Elkind, 1985) devono imparare ad assumere la prospettiva dell'altro, considerare punti di vista diversi dal proprio, denotare le differenze e considerare plausibili ambedue i punti di vista (Liotti e Pallini, 1990).

La capacità di modulare la propria immagine presuppone flessibilità cognitiva ed emotiva e plasticità interattiva e sarebbe connessa ad un più generale interesse e propensione ai rapporti interpersonali. e ad una più generale fiducia in se stessi e nell'approccio agli altri. Inoltre la capacità di gestione della propria immagine risente profondamente del concetto di sé sociale e corporeo e del livello di autovalutazione ed autoaccettazione. Gli atteggiamenti e sentimenti che le persone hanno nei confronti del loro sé anche corporeo si riflettono nelle loro relazioni interpersonali (Jones *et al.*, 2004).

3.5. La sicurezza interpersonale come riorganizzante la volizione

Così come le alterazioni dell'attenzione sono collegate alla disorganizzazione comportamentale e cognitiva, così la capacità di focalizzazione attentiva è possibile nel momento in cui lo studente può porsi delle finalità chiare e delimitate nei processi d'apprendimento senza confusioni emotive. Una chiara e univoca direzione attentiva consente la riorganizzazione cognitiva in un contesto di sicurezza affettiva. In tal caso l'attenzione dello studente avrà una qualità d'integrazione e di potenziamento del sé e delle proprie risorse personali, poiché sarà in grado di riorganizzare la propria esperienza percettiva alla luce di un unico *focus* attentivo.

La sicurezza interpersonale aumenta il benessere psicologico (Ryan, 2000) e contribuisce a potenziare un senso di autostima personale, che a sua volta si rifletterà sulla motivazione allo studio e sulla capacità di far fronte alle difficoltà.

Vorremmo sottolineare il ruolo degli insegnanti nell'influenzare lo sviluppo emotivo dei loro alunni verso nuovi assetti motivazionali. Gli insegnanti non sono soltanto dei passivi recettori delle modalità relazionali infantili, ma possono essere a loro volta fonte di cambiamento. E' stato infatti dimostrato che i bambini risentono positivamente, sia socialmente che nelle prestazioni scolastiche, di una relazione con i loro insegnanti calda e collaborativa. Le rappresentazioni dell'insegnante da parte dei bambini sono altamente correlate con il funzionamento in classe degli stessi. Nella visione di Bowlby(1988) le prime relazioni d'attaccamento influenzeranno lo sviluppo futuro non in senso deterministico: esperienze emotive positive con altri adulti significativi saranno in grado di correggere e modificare le modalità relazionali insicure e fare deviare lo sviluppo in una direzione più sana ed adeguata socialmente. In questo senso la responsabilità degli insegnanti è grande, come la loro influenza sull'assetto psicologico futuro dei loro allievi.

Sembrerebbe che le modalità d'interazione con l'insegnante siano ancora più determinanti ai fini della sicurezza emotiva nella situazione di classe, che non il tipo di attaccamento che gli stessi bambini hanno con i loro genitori. La stabilità emotiva che possono raggiungere nelle

interazioni di classe sarebbe a sua volta strettamente in relazione con la riuscita nei processi d'apprendimento.

Howes e collaboratori (1994) trovarono che l'attaccamento di bambini piccoli alle loro insegnanti era un miglior predittore di competenza sociale con i coetanei in un assetto scolastico, che non la sicurezza nell'attaccamento alle loro madri. Il comportamento dei bambini con i coetanei a scuola sarebbe influenzato maggiormente dalla fiducia negli insegnanti piuttosto che nelle loro madri.

Come hanno recentemente dimostrato Little e Kobak (2003), la relazione madre-figlio e la relazione insegnante-alunno sono due esperienze interpersonali distinte e differentemente associate con lo sviluppo ed adattamento sano del bambino. I sistemi di rappresentazione dell'insegnante svolgono una funzione di guida più rilevante nella situazione scolastica, di quanto non lo siano le relazioni con i genitori. Una relazione sicura con l'insegnante può aiutare i ragazzi a ritrovare quell'assetto motivazionale che consenta una riorganizzazione progettuale ed una modulazione efficace dell'attenzione.

L'insegnante può proporre allo studente le strategie di manipolazione attentiva quali l'ignorare le distrazioni ed evitare di ripensare agli sbagli passati. Può aiutare l'alunno ad apprendere ad escludere dal campo attentivo altri processi interni o eventi esterni distraenti, innanzitutto attraverso un'attività di autoosservazione delle proprie modalità di controllo attentivo. Soprattutto può agire sulla qualità della relazione, che di per sé può possedere una qualità riorganizzante.

In particolare l'insegnante potrà favorire un atteggiamento motivato, ed autodeterminato nel ragazzo, se ne coglierà con sensibilità le iniziative e vi risponderà in modo pertinente. Incoraggerà l'esplorazione, dando al ragazzo una base affettiva di sicurezza ed accettazione e non interferirà con comportamenti intrusivi nei suoi tentativi di autonomia. Fornendo questa base affettiva al ragazzo, l'insegnante influirà anche sui processi di volizione attentivi ed organizzativi.

A partire da una relazione di accettazione, l'insegnante ha infine vari strumenti per indirizzare l'attenzione dei propri alunni e per riorganizzare il loro apprendimento. Attraverso le modalità verbali e non verbali, l'insegnante può indicare gli elementi salienti, aiutare il ragazzo a padroneggiare la propria attenzione. Secondo Vygotskij (Vygotskij e Luria, 1984) l'atto indicativo permette di scegliere alcuni oggetti attentivi rispetto ad altri; nello stesso tempo l'uso del linguaggio consente lo spostamento temporale dell'attenzione ad un nuovo campo percettivo e rappresenta un sostegno anche emotivo all'apprendimento. Le parole svolgono una funzione indicativa attraverso la denominazione degli aspetti percettivi che vengono ritenuti più salienti. La condivisione di un oggetto comune di attenzione e d'apprendimento favorirà d'altra parte una relazione cooperativa, che renderà a sua volta più facile i processi d'apprendimento, in particolar modo motivati intrinsecamente (Liotti, Pallini; 2005).

Secondo D'Alessio (2002) sia gli sguardi che il comportamento locomotorio dell'insegnante in classe, è funzionale all'organizzazione e alla regolazione della vita del gruppo classe con la modulazione dei contatti, delle posture e dell'orientamento. Anche la capacità di entusiasinarsi dell'insegnante e di trasmetterlo ai propri alunni (D'Alessio, *op. cit.*) diviene un'istanza riorganizzante e capace di modulare l'attenzione dell'alunno; attraverso la trasmissione dell'entusiasmo l'insegnante protegge la motivazione e polarizza l'intenzione e l'attenzione degli alunni, organizzando il loro comportamento, non agendo direttamente su di una singola funzione cognitiva, ma sulla globalità della regolazione dell'apprendimento. L'attività volontaria d'apprendimento in quest'accezione diviene un'azione finalizzata sorretta dall'intenzione, che all'interno di un'esperienza emotiva di accettazione da parte dell'insegnante, attraverso l'atto indicativo dirige l'attenzione sul contenuto scelto e sostiene e incoraggia la volontà dell'alunno.

Capitolo IV

Motivazione, volizione, modalità interpersonali e riuscita scolastica

Molti studi sono stati, recentemente, dedicati all'analisi delle possibili interazioni tra i diversi assetti motivazionali e la riuscita scolastica (Bouffard e Couture, 2003; Diseth e Martinsen, 2003; Valle *et al.*, 2003; Linnenbrink, 2005). Gran parte di essi sono stati progettati all'interno della prospettiva teorica sugli obiettivi.

4.1. Obiettivi di padronanza e obiettivi di rendimento

Nei processi d'apprendimento sono stati distinti, in letteratura, gli obiettivi d'apprendimento o di padronanza, dagli obiettivi di rendimento, o di riuscita (Dweck e Leggett, 1988; Pajares *et al.*, 2000; Pintrich, 2000; Valle *et al.*, 2003; Bouffard e Couture, 2003).

Per Pintrich (2000) gli obiettivi di apprendimento sono implicati nei processi motivazionali di interesse per lo studio di per sé e non per i vantaggi che derivano da una riuscita scolastica; gli studenti con obiettivi d'apprendimento desiderano acquisire nuove abilità e migliorare le loro conoscenze anche commettendo degli sbagli.

Invece gli studenti impegnati in obiettivi di rendimento desiderano valutazioni positive di abilità ed evitano valutazioni negative. In molti casi preferiscono una valutazione positiva in compiti semplici, piuttosto che correre il rischio di una valutazione negativa in compiti più impegnativi e significativi. Piuttosto che il desiderio di apprendere riflettono il desiderio di mostrare agli altri la loro competenza. Pajares e altri (2000) affermano che gli studenti hanno obiettivi d'apprendimento, per sviluppare le loro capacità e obiettivi di rendimento per dimostrare le loro capacità.

Bouffard e Couture (2003) considerano gli obiettivi di padronanza quegli obiettivi orientati al compito, e gli obiettivi di rendimento, gli obiettivi orientati alla competizione e al sé.

Gli obiettivi di padronanza riguardano lo sviluppo di abilità collegate al campo d'apprendimento. Gli studenti con simili obiettivi considerano l'impegno come un modo efficace per riuscire nello studio e gli sbagli come una normale componente dei processi d'apprendimento. Hanno un alto livello d'impegno cognitivo e valorizzano e prediligono le attività che consentono loro di acquisire nuove conoscenze e abilità. Il loro interesse è sviluppare le competenze per potersi confrontare con compiti sempre nuovi e acquisire nuovi contenuti.

Gli obiettivi di rendimento riflettono l'interesse dei ragazzi di raggiungere delle votazioni elevate e al di sopra di quelle degli altri studenti, come prova della superiorità delle loro competenze. Questo aspetto può essere assimilato alla motivazione estrinseca.

Gli obiettivi di rendimento possono essere differenziati in obiettivi di vicinanza, volti ad ottenere giudizi positivi di competenza e obiettivi di evitamento volti ad evitare giudizi sfavorevoli o ad evitare situazioni d'inferiorità rispetto ai compagni (Elliot e Church, 1997; Pintrich, 2000). Questa distinzione è simile a quella operata da Atkinson (1964) rispetto alla distinzione tra componenti di avvicinamento e di evitamento nella motivazione al successo. Studenti con obiettivi di rendimento considerano negativamente un grande impegno nello studio perché questa tipologia di studenti considera che una buona riuscita deve essere raggiunta con il minore sforzo possibile.

Gli obiettivi di padronanza implicano un controllo metacognitivo sui processi d'apprendimento, mentre gli obiettivi di rendimento sembrerebbero associati all'uso di strategie

più superficiali d'apprendimento, quali la ripetizione e la memorizzazione del materiale (Valle *et al.*, 2003).

Gli obiettivi di padronanza possono anche essere considerati come obiettivi centrati sui processi d'interpretazione del compito, in questo caso vengono attivate le conoscenze metacognitive (cos'è e come va fatto il compito), mentre gli obiettivi di rendimento presuppongono una focalizzazione su di sé, in questo caso diventano prioritarie le convinzioni relative al sé e alle proprie abilità.

Più l'insegnante utilizza processi di valutazione, più gli studenti sono spinti a dimostrare la loro abilità per poter ottenere una valutazione positiva. In questo modo l'attenzione si sposta dai contenuti di studio, a sé stessi, e alla possibilità di ottenere buone valutazioni. Se l'attenzione viene posta sul timore di valutazioni negative lo studente avrà lo scopo prioritario di proteggere la propria autostima per preservare il benessere psicologico. Le strategie utilizzate non saranno allora più finalizzate all'apprendimento ma a fornirsi delle "giustificazioni" che consentano di affrontare eventuali fallimenti.

Meece e collaboratori (1994) hanno riscontrato che l'orientamento alla padronanza dei contenuti di studio era correlato con una percezione di competenza e con l'uso attivo di strategie mentre non lo era l'orientamento al rendimento.

Gli obiettivi d'apprendimento e di rendimento possono essere infatti diversamente interrelati. In una ricerca del 1990, Pintrich e collaboratori hanno distinto le seguenti categorie di studenti:

- gli studenti con elevati obiettivi di padronanza e bassi obiettivi di rendimento;
- gli studenti con bassi obiettivi di padronanza e con bassi obiettivi di rendimento;
- gli studenti con elevati obiettivi di padronanza e con elevati obiettivi di rendimento.

Essi hanno ottenuto i seguenti risultati:

- gli studenti con elevati obiettivi di padronanza e bassi obiettivi di rendimento usavano più strategie di approfondimento;
- gli studenti con bassi obiettivi di padronanza e con bassi obiettivi di rendimento non le usavano affatto;
- gli studenti con elevati obiettivi di padronanza e con elevati obiettivi di rendimento avevano livelli maggiori di autoefficacia rispetto agli studenti con alto apprendimento e bassi obiettivi di rendimento.

Obiettivi di apprendimento o di rendimento possono variare anche a seconda dei contenuti di studio. Uno studente può essere interessato ad esempio allo studio della storia e dedicarsi al suo approfondimento per un suo piacere personale e nello stesso tempo ad esempio studiare il latino solo per ottenere buone valutazioni.

4.2. Tipi di obiettivi e riuscita scolastica

Diseth e Martinsen (2003) hanno analizzato la relazione tra approcci all'apprendimento, stili cognitivi, motivazione e riuscita scolastica. Essi presentano una teoria sugli stili cognitivi secondo la quale gli studenti, sulla base della concezione piagetiana, vengono distinti in assimilatori ed esploratori. Gli assimilatori tendono ad interpretare nuovi eventi attraverso un'elaborazione preferenzialmente razionale e analitica e seguendo delle regole, gli esploratori utilizzano strategie di prova ed errore. Gli accomodatori combinano le due modalità di elaborazione a seconda delle caratteristiche del compito.

Nella visione degli autori, l'approccio all'apprendimento si differenzia in base alle intenzioni, motivazioni e all'utilizzazione di strategie corrispondenti. Tali approcci riflettono differenti livelli di elaborazione.

Gli autori distinguono un approccio:

1. *profondo* in cui vi è l'intenzione di comprendere il materiale, la motivazione dell'apprendimento è l'interesse, la strategia utilizzata è la ricerca di prove alle ipotesi poste e il collegamento fra idee;
2. *strategico*, vi è l'intenzione di avere i voti migliori adattandosi alle richieste con la corrispondente gestione del tempo e delle risorse intellettuali, la motivazione è di competere ed avere successo, le strategie utilizzate sono quelle considerate più funzionali allo scopo;
3. *superficiale*, vi è l'intenzione di riprodurre il materiale, la motivazione ad evitare il fallimento, la strategia prevalente è quella di memorizzare le parole.

Gli studiosi riscontrarono che tra i vari approcci all'apprendimento, inaspettatamente l'approccio profondo all'apprendimento non era predittivo di riuscita, mentre lo erano gli altri due.

Anche dagli studi di Bouffard e Couture (2003) in una scuola secondaria di Montreal è emerso che gli studenti con un obiettivo di rendimento, e non d'apprendimento, avevano una riuscita migliore scolastica. Questi risultati potrebbero essere collocabili esclusivamente all'interno dei contesti scolastici investigati, oppure potrebbero essere posti più in generale in relazione ad una logica scolastica ampiamente diffusa, dove la riuscita accademica tende a basarsi sul recupero rapido di informazioni e non sull'approfondimento dei contenuti.

Un sistema scolastico di tale sorta privilegierebbe una capacità di "vendita" dei propri prodotti d'apprendimento, piuttosto che un approfondimento critico delle materie. Una spiegazione alternativa ai dati di ricerca è che gli studenti con aspettative di basso rendimento scolastico possono avere una maggiore tendenza, analoga a quella illustrata nella famosa favola di Esopo della volpe e l'uva, ad affermare di non studiare per i risultati scolastici.

In realtà la distinzione tra obiettivi di padronanza e obiettivi di rendimento può essere considerata troppo netta: alcuni studi dimostrano che i due obiettivi sono indipendenti, ma non inversamente correlati, ma anzi complementari, in quanto è impossibile ottenere un giudizio positivo di capacità, senza aver prima raggiunto una qualche forma di padronanza del compito (Valle *et al.*, 2003).

Motivazioni intrinseche e motivazioni alla riuscita non si presentano in forma disgiunta, ma possono essere presenti contemporaneamente e contribuire entrambi al successo scolastico dello studente.

Uno studente caratterizzato **esclusivamente** da obiettivi di rendimento potrebbe avere una strategia più adattiva in determinate circostanze ma potrebbe avere una minore integrazione sociale, cognitiva ed emotiva.

In uno studio di Linnenbrink (2005) invece, mentre obiettivi di padronanza risultavano essere predittivi di riuscita, obiettivi di rendimento risultavano non esserlo. L'autore colloca i suoi risultati nell'ambito del più ampio e controverso dibattito della relazione tra successo scolastico e tipi di obiettivi affermando che non è possibile valutare la relazione tra tipi di obiettivi e successo scolastico, se non si tiene conto del contesto educativo e del tipo di obiettivi legati alle modalità d'insegnamento.

4.3. Competenza sociale e riuscita scolastica

Wentzel (1999) propone una prospettiva di studio degli obiettivi dal punto di vista dei contenuti, allo scopo di dirigere l'attenzione sulla molteplicità e la specificità degli obiettivi che

gli studenti si propongono di raggiungere a scuola, fra i quali hanno un rilievo particolare quegli obiettivi volti a stabilire e mantenere relazioni sociali positive e gratificanti.

L'autore osserva che gli studenti hanno molte ragioni per ottenere successi accademici e che alcune di queste ragioni sono sociali, quali ad esempio stabilire buone relazioni con gli insegnanti, sentirsi apprezzati dai genitori, guadagnare il rispetto dei compagni. Essere uno studente di successo va ben oltre l'aver un approccio allo studio intrinseco, orientato intellettivamente (Ryan *et. al.*, 1991) ma riflette anche un interesse verso altri individui e gruppi. Secondo la prospettiva osservazionale di Wentzel è possibile tenere conto delle componenti, sia individuali, che di contesto.

L'assunto di base è che la riuscita negli impegni scolastici, valutati socialmente, è un aspetto della competenza sociale. Gli obiettivi vengono definiti, a seconda dei contenuti, come obiettivi relativi all'interazione sociale, relativi al compito (raggiungere un determinato standard) o cognitivi (soddisfare la curiosità).

Wentzel (1999) ritiene che un orientamento alla padronanza può essere visto come un obiettivo cognitivo, mentre un orientamento alla riuscita può essere visto come un sistema gerarchico di obiettivi multipli, ove gli obiettivi cognitivi vengono raggiunti per un desiderio di avere risultati sociali. Una tale prospettiva porrebbe in relazione il successo accademico al maggiore desiderio di avere esiti sociali soddisfacenti. L'adozione di obiettivi multipli potrebbe essere considerata come l'esito di una minore rigidità cognitiva ed una maggiore capacità di coordinazione e flessibilità nello stabilire delle priorità, nel raggiungere i propri obiettivi. In tal senso potremmo considerare come interdipendenti le competenze sociali e le competenze collegate al compito.

Il perseguimento di obiettivi sociali può esitare in forme positive d'interazione sociale che promuovono l'uso di abilità cognitive. E' osservazione comune che vi sia una correlazione positiva fra forme di comportamento responsabile e prosociale in classe e risultati accademici. Le teorie contestualiste sovietiche hanno in questo senso sottolineato il ruolo dell'interazione sociale nella crescita intellettuale.

Le interazioni collaborative possono introdurre un conflitto cognitivo che favorisce l'attività di pensiero. La capacità di coordinare gli obiettivi sociali e gli obiettivi relativi al compito possono avere effetto sulla motivazione alla riuscita accademica.

Gli obiettivi vengono definiti, a seconda dei contenuti, obiettivi relativi all'interazione sociale, obiettivi relativi al compito (raggiungere un determinato standard) o obiettivi cognitivi (soddisfare la curiosità). Possiamo distinguere in ambito scolastico fra obiettivi collegati ad aspetti sociali e obiettivi collegati ad aspetti scolastici.

I processi *socio-motivazionali* influenzano le motivazioni a raggiungere esiti sociali così come i processi *motivazionali accademici* influenzano gli esiti. Gli stili di attribuzione e le convinzioni di efficacia (la competenza sociale, incluso il comportamento d'aiuto, il controllo dell'aggressione, l'accettazione dei pari e l'assertività sociale) devono essere messi in relazione agli esiti sociali.

Valle e altri (2003) hanno raccolto l'istanza di Wentzel nel considerare gli obiettivi d'apprendimento non come dicotomici ma come variamente interconnessi e o organizzati gerarchicamente. Essi riscontrarono, in una ricerca su studenti universitari, tre orientamenti motivazionali che caratterizzavano tre gruppi distinti di studenti.

Nel primo gruppo di studenti vi è la predominanza di obiettivi di rendimento, nel secondo gruppo vi è una predominanza di obiettivi d'apprendimento e un terzo gruppo è caratterizzato da obiettivi multipli.

I gruppi di studenti con *obiettivi multipli e con obiettivi d'apprendimento* possiedono:

- una maggiore percezione di abilità;
- un livello più elevato di coinvolgimento e impegno all'apprendimento;

- preferiscono compiti in cui vi sia un maggior grado di difficoltà;
- hanno una maggiore perseveranza e utilizzano con maggiore frequenza strategie di approfondimento;
- prendono in maggiore considerazione le caratteristiche del compito nel pianificare le strategie;
- attribuiscono il loro successo alle capacità.

I gruppi di studenti con *obiettivi multipli e con* obiettivi di rendimento prendono in maggiore considerazione i criteri di valutazione.

Il gruppo con obiettivi multipli risulta avere il maggior successo accademico.

Gli obiettivi di rendimento sarebbero molto legati al vissuto sociale dei soggetti e al naturale senso di appartenenza al proprio gruppo. Infatti, per quanto gli obiettivi possano riflettere i bisogni individuali, essi costituiscono costrutti che non possono essere studiati senza tenere conto delle regole sociali, della cultura e del contesto.

In tutti gli studi considerati, il successo scolastico non è stato posto semplicemente in relazione a variabili motivazionali, ma considerato all'interno di una più ampia gamma di fattori quali anche l'uso di strategie, la perseveranza, e la capacità di pianificazione, variabili che richiamano processi volitivi.

4.4. Processi volitivi, fattori emotivi e riuscita scolastica

Focalizzare l'analisi della riuscita scolastica anche sui processi volitivi può offrire nuovi spunti di ricerca e di riflessione sull'annoso dibattito delle relazioni fra successo scolastico e assetti motivazionali e soprattutto consente d'introdurre un nuovo elemento di discussione su tale problematica. Uno studente può fallire a scuola, pur avendo sufficienti motivazioni e capacità, se non possiede risorse volitive, soprattutto se incorre in condizioni di stress e frustrazione.

In un lavoro di Perry e collaboratori (2001), come fattori predittivi di riuscita scolastica, venivano considerate oltre alle variabili motivazionali, alcune variabili di controllo sull'azione, imputabili a fattori volitivi. Gli autori affermano, infatti, che studenti con un alto controllo, rispetto a studenti con un basso controllo esercitavano un maggiore impegno, riportavano minori sentimenti di noia, esprimevano una più alta motivazione, usavano maggiori strategie di autoregolazione, avvertivano un maggior controllo sui compiti assegnati loro e avevano una migliore riuscita scolastica. In uno studio di Nota e collaboratori (2004) venivano analizzate le capacità di autoregolazione degli studenti e la loro relazione con la riuscita scolastica. Tra le strategie analizzate vi erano la capacità di pianificazione e di auto-valutazione, e di organizzare e trasformare le informazioni. Solo quest'ultimo aspetto risultava correlato alla riuscita scolastica.

Nello studio dei fattori che intervengono sul rendimento scolastico occorre infine considerare la qualità delle relazioni interpersonali in classe e quali ricadute esse abbiano su processi di apprendimento.

Le modalità interpersonali dello studente giocano un'influenza diretta ed indiretta sullo studio: le modalità relazionali di sicurezza/insicurezza nell'attaccamento permeano infatti i processi motivazionali e volitivi, incrementano la motivazione e rafforzando la volizione. Come anche sostiene Kuhl (2000) le capacità volitive sono in stretta relazione, infatti, ad aspetti emotivi quali ad esempio la fiducia in sé e le aspettative positive sul proprio operato.

Allo stesso tempo i modelli d'attaccamento influenzano profondamente la qualità della relazione alunno insegnante e alunno coetanei, che a sua volta si riflette sulla possibilità di riuscita scolastica.

Diversi studi nell'ambito della teoria dell'attaccamento dimostrano che processi di apprendimento e processi emotivi sono strettamente interrelati e la sicurezza nell'attaccamento sembra in relazione ad un migliore adattamento cognitivo.

Sroufe e collaboratori (Sroufe et al., 2005) hanno dimostrato nello studio longitudinale del Minnesota che la qualità della relazione all'ingresso a scuola era correlata significativamente con le votazioni scolastiche all'età di 16 anni. Gli autori sostengono naturalmente che tali risultati sono mediati da una serie di variabili, quali la frequenza scolastica più assidua, il maggior coinvolgimento dei genitori e una migliore relazione insegnante alunno.

In uno studio longitudinale di Cooper e collaboratori (Cooper et al., 2004) gli autori hanno riscontrato una inequivocabile interrelazione tra modello di attaccamento sicuro /insicuro e votazioni scolastiche, oltre che ad una forte interrelazione con la competenza sociale e con i livelli di autostima.

Nell'adolescenza ragazzi con modelli di attaccamento sicuro hanno rispetto a ragazzi insicuri delle competenze cognitive maggiori, tanto che adolescenti sicuri risultano più competenti ed efficienti ed hanno una migliore capacità di *problem solving* (Englund, Levy e Hyson, 1997).

In classe un adolescente sicuro sarebbe caratterizzato da coerenza e fluidità dell'orientamento e dell'attenzione, tra contenuti di studi e interazione sociale, con una capacità di assumere prospettive diverse di focalizzazione attentiva (flessibilità e *perspective taking*). L'attenzione dello studente sicuro costituisce l'epifenomeno della possibilità infantile di direzionare la coscienza, intenzionalmente, verso determinati contenuti e di poter organizzare le sue attività. Il poter focalizzare l'attenzione flessibilmente su di sé e sull'altro è a sua volta il presupposto per poter stabilire una relazione, che influenza anche la capacità di assumere punti di vista diversi, presupposto questo per la genesi delle capacità metacognitive.

In modo analogo, in uno studio di Jacobsen e colleghi del 1994, adolescenti di 17 anni, che erano stati valutati precedentemente con un attaccamento insicuro, mostravano difficoltà di autoregolazione nei compiti che richiedevano abilità nelle operazioni formali.

Le differenze cognitive a seconda della sicurezza dell'attaccamento e le maggiori difficoltà incontrate da adolescenti insicuri nell'attaccamento sono state poste in relazione dagli autori con sentimenti di minore fiducia in se stessi e nei confronti dell'ambiente scolastico.

Infatti i ragazzi con un attaccamento sicuro possiedono una maggiore capacità di elaborare soluzioni nuove e una maggiore resistenza dell'Io, ossia una maggiore capacità di affrontare i cambiamenti e le frustrazioni (Sroufe, 1983).

La sicurezza nell'attaccamento si riflette nelle reazioni negative più forti al fallimento. Dodgson e Wood (1998) hanno riscontrato che gli studenti con un'elevata autostima superano il fallimento più facilmente di coloro dotati di una bassa autostima.

Studenti insicuri tendono invece ad essere altamente autocritici e si sentono peggio di fronte ad un'interrogazione e ad un esame.

Anche le differenze di genere sembrano però influenzare i livelli di autostima, in accordo agli studi citati precedentemente. In uno studio di Davies e Breber (1999) è stato riscontrato un risultato analogo: studenti maschi ottenevano punteggi di autostima globale maggiori rispetto alle studentesse. I livelli d'autostima significativamente minori nelle femmine rispetto ai maschi tendono a diminuire ulteriormente nel corso dell'adolescenza (Kling et al. 1999; Knox et al., 1998; Quatman e Watson, 2001; Schmidt e Padilla, 2003). Sroufe e colleghi (2005) hanno ottenuto un risultato estremamente significativo, conducendo un'intervista a ragazzi di 19 anni, in cui veniva richiesto se avessero avuto un insegnante "speciale" nella loro esperienza scolastica, che avesse nutrito un particolare interesse per loro. La stragrande maggioranza dei ragazzi che avevano completato le scuole superiori diedero il nome di uno o più insegnanti. La maggior parte dei ragazzi che era stato bocciato risposero di no, con la reazione tipica di chi ritiene che gli sia

stata fatta una domanda assurda. In questo studio qualità della relazione con l'insegnante ed esito scolastico sono risultate strettamente interrelate.

Giunti al termine del nostro lavoro di analisi di alcune delle numerose variabili che influiscono sui processi d'apprendimento, presenteremo ora i risultati della nostra indagine empirica. Coerentemente con la nostra elaborazione teorica essa tenderà ad analizzare non soltanto l'influenza dell'assetto motivazionale sulla riuscita scolastica, ma l'interrelazione con aspetti ben più complessi quali i processi volitivi, la fiducia in sé e nelle relazioni e le abilità interpersonali.

Scopo dello studio

L'obiettivo generale del presente lavoro è stato quello di analizzare, alla luce delle più recenti teorie sui processi motivazionali e volitivi, alcune variabili che sono implicate nei processi di apprendimento e il peso da esse esercitate sulla riuscita scolastica. Più specificatamente abbiamo individuato tre componenti volitive (controllo attentivo, pianificazione e controllo cognitivo) che abbiamo posto in relazione ai due diversi aspetti motivazionali legati alle aspettative sui processi d'apprendimento e al valore attribuito al compito.

Abbiamo inoltre analizzato un'altra importante relazione che abbiamo ritenuto potesse darci nuove informazioni nello studio della volizione, quale il rapporto tra volizione e valutazioni emotive relative alla propria autostima e alla fiducia nelle relazioni sociali.

Infine abbiamo cercato di enucleare delle costellazioni psicologiche, motivazionali, volitive e di personalità che avessero un valore predittivo sulla riuscita scolastica.

1.1. Variabili investigate e definizioni operative

Alla luce delle considerazioni teoriche precedentemente delineate abbiamo considerato le seguenti variabili indipendenti:

1. Componenti motivazionali

- motivazione intrinseca, interesse per la conoscenza e per lo studio di per sé;
- motivazione strumentale, ricerca di una ricompensa al di là dello studio;
- demotivazione, difficoltà emotiva ed intenzionale nel perseguire un'attività;
- attribuzione del successo a cause interne;
- attribuzione di successo a cause esterne;
- attribuzione d'insuccesso a cause interne;
- attribuzione d'insuccesso a cause esterne.

2. Componenti volitive

- controllo attentivo, capacità di rimanere selettivamente focalizzati sui contenuti di studio;
- pianificazione, selezione delle attività pertinenti con l'obiettivo;
- controllo cognitivo, selezione delle procedure utili allo svolgimento del compito.

3. Componenti di personalità

- abilità di modificare l'immagine di sé, capacità del soggetto di adattare l'immagine di sé alle situazioni sociali specifiche;
- sensibilità al comportamento altrui, capacità di cogliere i segnali relativi all'interazione con l'interlocutore;
- immagine di sé (corporea), fiducia e cura del sé corporeo;
- immagine di sé (sociale), fiducia e cura della propria immagine sociale;
- desiderabilità sociale, generale tendenza ad adeguarsi alle richieste sociali;
- accettazione di sé, sentimenti e giudizi positivi relativi al sé;
- apertura verso gli altri, disponibilità e facilità nei rapporti sociali;

- fiducia nelle relazioni, sicurezza e sentimenti positivi di sé nella relazione con gli altri;
- fiducia nell'agire, valutazione e sentimenti positivi nel confrontarsi con le difficoltà e le novità;
- autostima totale, come sommatoria dell'accettazione di sé, fiducia nell'agire e fiducia nelle relazioni.

Come variabile dipendente abbiamo considerato il voto di maturità.

In particolare, a partire dalle considerazioni teoriche che abbiamo formulato precedentemente, ci siamo proposti di verificare la presenza di:

1. una correlazione tra i seguenti ambiti psicologici

- motivazione intrinseca ed estrinseca vs. attribuzione di causalità interna dei propri successi e fallimenti;
- componenti volitive vs. attribuzione interna dei propri successi e fallimenti;
- componenti volitive vs. motivazione intrinseca, estrinseca e demotivazione;
- componenti volitive e caratteristiche di personalità quali l'autostima e la fiducia nell'agire;
- componenti volitive vs. processi interpersonali;
- componenti motivazionali vs. aspetti emotivi ed interpersonali.

2. un valore predittivo delle dimensioni, motivazionali e volitive trattate precedentemente, sulla riuscita scolastica.

1.2. Ipotesi della ricerca

In particolare abbiamo formulato le seguenti ipotesi riguardanti le interrelazioni tra quattro diversi ambiti:

- motivazioni X le attribuzioni di causalità
- motivazioni X attribuzioni X caratteristiche di personalità
- volizioni X motivazioni
- volizioni X aspetti di personalità

1. Le interazioni fra le variabili motivazionali

1a. In accordo con la letteratura abbiamo ipotizzato che motivazione intrinseca e motivazione strumentale siano correlate positivamente con un'**attribuzione di causalità** dei propri successi e fallimenti **interna**.

1b. Abbiamo ipotizzato invece che alla **demotivazione** corrisponda un'**attribuzione esterna sia dei propri successi che dei propri fallimenti**.

1c. In particolare ipotizziamo che alla **motivazione intrinseca** corrisponda un atteggiamento altamente autodeterminato (Deci e Ryan 1985, 2000) che troverebbe risponienza in un'**attribuzione di causalità dei propri successi e fallimenti interna**.

2. Interazioni tra variabili motivazionali e di personalità

2a. Ipotizziamo inoltre che la **demotivazione** sia associata a sentimenti di **bassa autostima e di scarsa fiducia nelle abilità sociali e nelle relazioni**.

2b. Ipotizziamo che ad un'alta **attribuzione interna in caso di successo** corrispondano sentimenti di maggiore **fiducia in se stessi e nelle relazioni**.

3. Interazioni tra variabili volitive e motivazionali

3a. Ipotizziamo inoltre che le capacità di **volizione** siano direttamente interrelate ad un senso di autodeterminazione e dunque ad **un'attribuzione di causalità interna**.

3b. Ipotizziamo in accordo a Ryan (1998) e a Kuhl (1998, 2000) che una **difficoltà volitiva** sia associata ad una **demotivazione** nello studio.

3c. In particolare, in continuità con le analisi teoriche di diversi autori citati, quali ad esempio Csikszentmihalyi (1988) e Wild (1993) ipotizziamo che **assetto motivazionale e controllo attentivo** siano in stretta relazione.

4. Interazioni tra variabili volitive e di personalità

In relazione a quanto affermato da Ryan (1998) e anche alla luce dell'analisi dei comportamenti attentivi e organizzativi dei diversi modelli d'attaccamento, ipotizziamo che vi sia una stretta interrelazione tra **volizione vs. fiducia nell'agire e nelle relazioni interpersonali**. Un benessere psicologico interpersonale e personale si rifletterebbe positivamente sulle capacità di rimanere aderenti all'obiettivo propostosi, sia nelle proprie capacità organizzative e di pianificazione, che di controllo attentivo e cognitivo.

4a In particolare una percezione di maggiore **competenza sociale**, di capacità di **sensibilità al comportamento altrui** e una **fiducia in sé** più elevata sarebbero correlate positivamente con la percezione di **controllo attentivo**, come precedentemente analizzato nel modello di attaccamento sicuro.

6. Specifiche modalità di approccio allo studio e valore predittivo sulla riuscita scolastica

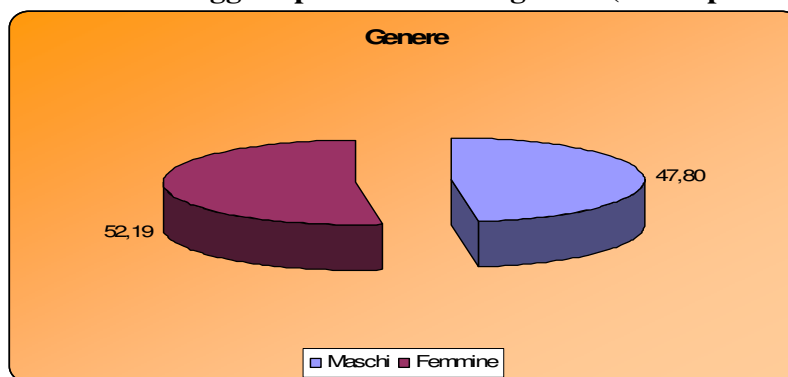
Ipotizziamo che le diverse disposizioni motivazionali, volitive e di personalità configurino atteggiamenti ed orientamenti verso lo studio ben distinte diversamente collegati alla riuscita scolastica

2. Metodo

2.1. Soggetti

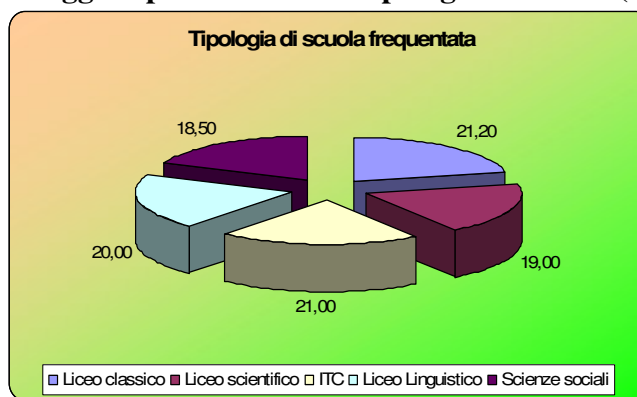
Il campione è composto da 410 studenti (196 maschi e 214 femmine), frequentanti il penultimo anno di alcune scuole secondarie di Roma e Provincia. L'età media dei soggetti è di 16,61 (d.s.=0,74).

Figura 1a
Distribuzione dei soggetti per la variabile genere (valori percentuali)



M		F		Totale	
N	%	N	%	N	%
196	52,19	214	47,80	410	100

Figura 1b
Distribuzione dei soggetti per la variabile tipologia di scuola (valori percentuali)



Tipologia di scuola	N	%
Liceo Classico	87	21,2
Liceo Scientifico	78	19,0
I.T.C.	86	21,0
Linguistico	83	20,2
Istituto Professionale	76	18,5
Totale	410	100

Gli studenti risultavano iscritti a differenti indirizzi di scuola secondaria (21,2% liceo classico; 19% liceo scientifico, 21% istituto tecnico commerciale, 20% liceo linguistico, 18,5% Istituto professionale).

2.2. Strumenti

E' stata somministrata una batteria comprendente i seguenti questionari di auto-valutazione (D'Alessio, Laghi, Pallini, 2003; D'Alessio, Laghi, Pallini, 2005)⁵:

1. **“Mi presento”** (Laghi, D'Alessio, Pallini, 2005) per l'analisi dell'autopresentazione efficace
2. **“Cosa penso di me”**, per la valutazione dell'autostima.
3. **“Le ragioni per studiare”** per l'analisi della motivazione intrinseca ed estrinseca.
4. **“Quando studio”** per l'analisi di alcune componenti della volizione.
5. **“Come è andata scuola”** per l'analisi dei processi di attribuzione causale.

Tutti questionari sono stati formulati con espressioni molto semplici e colloquiali che ne consentissero una piena comprensione degli scopi e di conseguenza una partecipazione attiva da parte degli studenti e degli insegnanti.

In tutti i questionari il soggetto deve rispondere su una scala Likert a 5 passi che va da “Assolutamente Falso per me” ad “Assolutamente vero per me”.

- **“Mi presento”** (Laghi, D'Alessio, Pallini, 2005)

La matrice di correlazione relativa ai quesiti della scala **“Mi presento”** (Laghi, D'Alessio, Pallini, 2005), per l'analisi dell'autopresentazione efficace, come riportato nel lavoro citato, è stata sottoposta ad analisi fattoriale mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di individuare eventuali dimensioni latenti. La misura dell'adeguatezza (indice di Kaiser) della matrice di correlazione è .84. Successivamente all'analisi dello *scree test* e a considerazioni di natura teorica, è stato deciso di estrarre sei fattori che spiegano il 51,04% della varianza totale della scala.

Il costrutto dell'auto-presentazione è stato articolato in cinque distinte dimensioni e una scala di controllo per la desiderabilità sociale (scala *Lie*): F1 Abilità di modificare l'immagine di sé; F2 Sensibilità al comportamento altrui; F3 Apertura verso gli altri; F4 Immagine di sé corporea; F5 Immagine di sé sociale.

La struttura fattoriale evidenziata coincide con la definizione operativa che si è fornita dell'autopresentazione per la costruzione della scala stessa. Gli item afferenti ad ognuna delle sei dimensioni hanno infatti (nella maggioranza dei casi) una saturazione elevata su un unico fattore e saturazioni vicino allo zero sugli altri fattori.

Il primo fattore che spiega il 16,07% della varianza, è saturato dagli *items* afferenti all'indicatore **“Immagine di sé sociale”**. Gli *items* che compongono il fattore sono strettamente coerenti con esso: si veda ad esempio l'item 31 “Se ho un incontro importante raramente riesco a curare ogni cosa nel migliore dei modi” o l'item 28 “Sono una persona dall'aspetto trascurato”.

Il secondo fattore estratto spiega l'8,9% della varianza totale della scala. Hanno saturazioni elevate su tale fattore tutti gli item che si riferiscono all'area definita come **“Abilità di modificare l'immagine di sé”**. Il contenuto degli stimoli di tale indicatore si riferisce alla capacità del soggetto di modificare l'immagine di sé in situazioni specifiche che richiederebbero

⁵ In appendice sono riportati i dati relativi all'analisi fattoriale, all'attendibilità e alla validità convergente e divergente delle singole scale che compongono il questionario.

un'immagine diversa. Hanno, ad esempio, saturazioni elevate su questo fattore l'item 13 "So dare con facilità un'immagine di me diversa se sono costretto/a a farlo".

Il terzo fattore (8,16% della varianza) è saturato dagli item che descrivono la dimensione "*Immagine di sé corporea*". Gli item con saturazioni elevate su tale fattore sono ad esempio l'item 11 "Sono contento del mio aspetto".

Il quarto fattore (7,35% della varianza) è stato definito "*Sensibilità al comportamento altrui*". Gli item con correlazioni elevate su tale fattore sono l'item 3 "Capisco con facilità quello che prova una persona quando parla con me", oppure l'item 18 "Quando parlo con qualcuno presto particolare attenzione al suo modo di porsi."

Il quinto fattore (5,43% della varianza) è saturato dagli item della scala di controllo che valuta la *desiderabilità sociale*, ossia la tendenza a dare un'immagine favorevole di sé. Esempi di item con saturazione elevata su tale fattore sono l'item 9 "In qualsiasi momento ho sempre mantenuto le promesse fatte".

L'ultimo fattore (5,37% della varianza) è stato interpretato come "*Apertura verso gli altri*". Esempi di item con saturazione elevata su tale fattore sono l'item 14 "Se incontro una persona nuova faccio subito amicizia".

Il questionario comprende 36 *items*. E' possibile calcolare un punteggio per ognuna delle 5 sotto-dimensioni e per la dimensione di controllo. Il punteggio totale, definibile come un indice generale di autopresentazione, si ottiene sommando il punteggio ottenuto dal soggetto nelle cinque dimensioni considerate.

Lo strumento mostra una buona validità convergente con la *Revised Self-monitoring Scale* (R-SMS; Lennox e Wolfe, 1984), come riportato nell'appendice II.

- Il questionario "**Cosa penso di me**", per la valutazione dell'autostima, è costituito da 15 item che misurano 3 dimensioni principali: "*Accettazione di sé*", "*Fiducia nell'agire*" e "*Fiducia nelle relazioni*".

La matrice di correlazione relativa ai quesiti della scala è stata sottoposta ad analisi fattoriale mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di individuare eventuali dimensioni latenti. Successivamente all'analisi dello *scree test* e a considerazioni di natura teorica, è stato deciso di estrarre fattori che spiegano il 57,25% della varianza totale della scala.

Il primo fattore che spiega il 39,52% della varianza, è stato denominato "*Accettazione di sé*", definito come un atteggiamento di valutazione positiva su se stessi. Ne costituisce un esempio l'item: "*Ci sono molte cose di me che non mi piacciono*".

Il secondo fattore che spiega il 9,48% della varianza, è stato denominato "*Fiducia nell'agire*" e indica la capacità di mantenere un sentimento positivo di sé nelle difficoltà o nelle situazioni impreviste. Ne costituisce un esempio l'item: "*Mi sento sempre sicuro di cavarmela*".

Il terzo fattore che spiega l'8,26% della varianza, è stato denominato "*Fiducia nelle relazioni*", implica un atteggiamento di fondamentale fiducia nelle proprie possibilità d'interazione con gli altri. Ne costituisce un esempio l'item: "*A scuola esprimo liberamente le mie opinioni*".

I dati sulla validità convergente dello strumento riportati nell'appendice II evidenziano una correlazione elevata tra le tre dimensioni di "Cosa penso di me" e le dimensioni "Sé emotivo", "Sé sociale" e "Sé corporeo" del "Test sulla stima di sé" (Castelli *et al.*, 2003).

- "**Le ragioni per studiare**" per l'analisi della motivazione intrinseca ed estrinseca.

La matrice di correlazione relativa ai quesiti della scala è stata sottoposta ad analisi fattoriale mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di individuare eventuali dimensioni latenti. Successivamente all'analisi dello *scree test* e alle considerazioni di natura

teorica sopra enunciate, è stato deciso di estrarre tre fattori che spiegano il 53,32% della varianza totale della scala.

I costrutti motivazionali relativi al valore attribuito al compito, sono stati articolati nelle seguenti dimensioni: “*motivazione intrinseca*”, “*motivazione strumentale*”, e “*demotivazione*” o difficoltà motivazionale .

La struttura fattoriale evidenziata coincide con i presupposti teorici utilizzati per la costruzione della scala stessa. Gli item afferenti ad ognuna delle tre dimensioni hanno infatti (nella maggioranza dei casi) una saturazione elevata su un unico fattore, e saturazioni vicino allo zero sugli altri fattori.

Il primo fattore che spiega il 27,17% della varianza, esplora la “*Motivazione intrinseca*”. Ne costituisce un esempio l’item, “*Perché ho il desiderio di conoscere tante cose*”

Il secondo fattore che spiega il 15,85% della varianza, esplora la “*Motivazione strumentale*”. Ne costituisce un esempio l’item, “*Per ottenere buoni voti*”

Il terzo fattore che spiega il 10,30 % della varianza, esplora la “*Demotivazione*”. Ne costituisce un esempio l’item, “*Perché studiare è molto stressante*”.

I dati sulla validità divergente e convergente, riportati nell’appendice II, evidenziano un’elevata correlazione fra le tre dimensioni della scala e la scala “*Motivazione alla riuscita*” del “*Questionario Motivazione e metodo*” (Mancinelli, 2002).

- **“Quando studio”** per l’analisi di alcune componenti della volizione.

I ventiquattro *items* descrivono tre dimensioni: il controllo attentivo, la pianificazione e il controllo cognitivo.

La matrice di correlazione relativa ai quesiti della scala è stata sottoposta ad analisi fattoriale mediante l’Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di individuare eventuali dimensioni latenti. La misura dell’adeguatezza (indice di Kaiser) della matrice di correlazione è .84. Successivamente all’analisi dello *scree test* e a considerazioni di natura teorica, è stato deciso di estrarre tre fattori che spiegano il 40,74 % della varianza totale della scala.

La struttura fattoriale evidenziata coincide con la definizione teorica che si è fornita sugli atteggiamenti di volizione nei confronti dello studio.

Il primo fattore che spiega il 23,07% della varianza, è definito come la “*Capacità di pianificazione*” intesa come capacità di scegliere e organizzare le attività pertinenti all’obiettivo di studio. Ne costituisce un esempio l’item: “*Rispetto le scadenze dei compiti assegnatimi*”.

Il secondo fattore che spiega l’8,59% della varianza, è definito come la “*controllo cognitivo*” intesa come capacità di scegliere le modalità di studio pertinenti all’obiettivo di studio. Ne costituisce un esempio l’item: “*Prima di fare un compito decido quale modalità utilizzare*”.

Il terzo fattore che spiega l’8,28% della varianza, è definito come “*Controllo attentivo*” inteso come capacità di focalizzare l’attenzione su determinati contenuti, pertinenti all’obiettivo di studio. Ne costituisce un esempio l’item: “*Mentre studio mi capita di mettermi a fantasticare*”.

I dati sulla validità convergente e divergente riportati nell’appendice II evidenziano un’elevata correlazione negativa tra la scala “*Controllo attentivo*” e le dimensioni “*Disorientamento*” (-0.40**) difficoltà di concentrazione (-0.59**) oltre che con la scala denominata “*Volizione*” (0,24*) del QSA(Pellerey, 1996).

Come riportato nell’appendice II, tutte e tre le dimensioni di “*Quando studio*” mostrano elevate correlazioni con le scale sull’atteggiamento verso lo studio” e le “*strategie di apprendimento*” del “*Questionario di Motivazione e metodo*” (Mancinelli, 2002), e con le scale “*Organizzazione*”, “*Strategie*”, “*Autovalutazione*”, “*Sensibilità metacognitiva dell’ A.M.O.S. (De Beni et al., 2003)*”.

- “Come è andata a scuola” per l’analisi dei processi di attribuzione causale.

La scala comprende due sezioni di sei *items* ciascuna: La prima sezione è denominata: “Quando è andata male penso che...”) e investiga le attribuzioni causali dello studente in caso di insuccesso scolastico. La seconda sezione è denominata: “Quando è andata bene penso che...” e investiga le attribuzioni causali in caso di successo scolastico. In ciascuna delle due sezioni tre item si riferiscono a spiegazioni causali interne. “*Non ho capito la materia*” e tre item si riferiscono ad attribuzioni causali esterne: “*Sono simpatico all’insegnante*”.

I dati sulla validità convergente e divergente, riportati nell’Appendice II, evidenziano un’elevata correlazione tra le due dimensioni di “Come è andata scuola” e il “Social Reaction Inventory” (Rotter, 1966).

2.3. Procedura

I questionari sono stati somministrati collegialmente durante l’orario scolastico con il permesso dei dirigenti scolastici. E’ stata fornita una breve ma completa descrizione dell’indagine condotta, specificandone la natura scientifica e gli obiettivi più generali. Allo scopo di aumentare il livello di motivazione degli alunni rispondenti, è stata, inoltre, garantita la restituzione dei risultati ottenuti sotto forma di sintetici profili.

Per la compilazione dei questionari sono stati impiegati mediamente 30 minuti.

Alla fine dell’anno scolastico successivo sono state raccolti i voti di diploma conseguiti dagli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

3.3. Elaborazione dei dati

Le elaborazioni statistiche effettuate sono state eseguite con il pacchetto statistico SPSS 11.0 per Windows, utilizzando, per ogni test psicologico, i punteggi grezzi e calcolando i parametri di statistica descrittiva di Curtosi e Asimmetria e il Coefficiente di Variazione per verificare il carattere gaussiano della distribuzione dei dati.

Per verificare la presenza di differenze di genere e di tipologia di scuola frequentata sono stati computati disegni di analisi della varianza fattoriale 2x5, considerando il genere e la scuola frequentata come variabili indipendenti e le dimensioni motivazionali, volitive e di personalità come variabili dipendenti, considerate singolarmente.

Le relazioni tra le dimensioni motivazionali, volitive e di personalità sono state indagate con il coefficiente di correlazione lineare r di Pearson.

Per verificare la presenza di fattori di II ordine è stata effettuata un’Analisi delle Componenti Principali (Rotazione Varimax) sui punteggi aggregati di scala (dimensioni motivazionali, volitive e di personalità).

Per verificare la presenza di differenze statisticamente significative ai punteggi medi alle eventuali dimensioni di secondo ordine evidenziate dall’ACP, è stata condotta un’Analisi della Varianza Multivariata (con metodo *Lambda di Wilk*) considerando come variabile indipendente il genere e la tipologia di scuola, e come variabili dipendenti i punteggi ai 4 fattori.

Per verificare il valore predittivo delle dimensioni emerse dall’ACP sul voto di maturità, sono stati computati modelli di equazione di regressione multipla (metodo *stepwise*), differenziati per genere, considerando come predittori i punteggi fattoriali e come misura criterio il voto di maturità.

3. Risultati

3.1. Statistiche descrittive

Le statistiche descrittive essenziali e i coefficienti di attendibilità delle dimensioni misurate sono riportate nella tabella 2.

Tabella 2
Statistiche descrittive e coefficienti di attendibilità delle dimensioni motivazionali volitive e di personalità

Dimensioni	Media	DS	Asimmetria	Curtosi	Coef. di variazione	Alpha di Cronbach
Abilità di modificare l'immagine di sé	17,80	4,51	-0,20	-0,14	25,31	0,72
Sensibilità al comportamento altrui	22,13	3,26	-0,22	-0,09	14,74	0,75
Apertura verso gli altri	20,02	5,07	-0,16	-0,69	25,33	0,77
Immagine di sé (corporea)	21,42	4,45	-0,39	0,05	20,76	0,78
Immagine di sé (sociale)	19,56	4,65	-0,31	-0,43	23,74	0,76
Desiderabilità sociale	15,55	3,21	0,20	-0,19	20,63	0,74
Organizzazione	30,06	4,93	-0,45	-0,09	16,41	0,68
Controllo Metacognitivo	30,13	3,88	-0,01	-0,34	12,88	0,72
Attenzione	26,41	4,23	-0,08	0,62	16,01	0,71
Motivazione Intrinseca	21,41	2,24	-0,37	1,15	10,45	0,75
Motivazione Strumentale	22,96	5,34	-0,36	-0,33	23,28	0,73
Demotivazione	15,12	4,26	0,09	0,06	28,19	0,69
Insuccesso Interno	8,87	1,83	0,08	-0,12	20,66	0,77
Insuccesso Esterno	8,05	1,92	-0,07	-0,18	23,81	0,75
Successo Interno	11,02	1,72	0,11	-0,09	15,58	0,72
Successo Esterno	8,34	1,77	0,03	0,08	21,17	0,77
Accettazione di sé	16,56	5,07	0,16	-0,03	30,60	0,72
Fiducia nelle relazioni	14,83	3,50	-2,11	0,29	23,63	0,70
Fiducia nell'agire	20,33	4,29	-0,03	-0,18	21,11	0,68
Autostima totale	53,33	8,14	-0,11	0,43	15,27	0,74
Voto di maturità	82,70	13,38	-0,205	-0,96	16,18	

Oltre al calcolo della media e deviazione standard e dei valori di asimmetria e curtosi, è stato calcolato per ogni dimensione il Coefficiente di Variazione, che indica se la proporzione di deviazione standard è molto elevata rispetto alla media aritmetica. Tale indice consente di individuare se le scale stimolano risposte così disperse da non potersi considerare “misure”. In linea generale, le scale con un coefficiente accettabile non dovrebbero avere un coefficiente di variazione ≥ 65 . Come si potrà notare dalla tabella 2, tutte le dimensioni soddisfano le caratteristiche psicometriche individuate, come prerequisiti minimi rispetto alla validità di contenuto delle dimensioni misurate.

L’attendibilità, calcolata sul campione della presente ricerca, è stata indagata, come si è detto, mediante il coefficiente alfa di Cronbach, un indice che può essere interpretato come media delle intercorrelazioni degli *items* tra loro.

I coefficienti di attendibilità alfa di Cronbach delle dimensioni raggiungono valori soddisfacenti

Sono stati computati disegni di analisi della varianza fattoriale per verificare l’effetto del genere e della tipologia di scuola frequentata sulle variabili dipendenti considerate. Come è possibile rilevare dalla tabella 3, sono stati riscontrati effetti principali legati alla tipologia di scuola, per ciò che riguarda i processi organizzativi e attentivi.

Tabella 3
Effetti principali legati alla tipologia di scuola

Dimensioni	Gruppo	M	DS	F	p	Duncan (p<.05)
Pianificazione	A) Scientifico	29,80	5,14	4,77	0,04	E< (A=B=C=D)
	B) Classico	30,71	4,84			
	C) ITC	30,03	4,28			
	D) Linguistico	28,93	5,92			
	E) Professionale	27,56	5,96			
Controllo attentivo	A) Scientifico	26,10	3,95	3,86	0,03	B> (A=C=D) >E
	B) Classico	27,89	4,27			
	C) ITC	25,95	4,48			
	D) Linguistico	26,50	4,45			
	E) Professionale	24,64	3,32			

Rispetto agli effetti principali legati alla tipologia di scuola, emergono differenze statisticamente significative soltanto per la dimensione “pianificazione” come capacità di organizzazione e “controllo attentivo”. Dall’analisi dei post-hoc (Duncan test; p<.05) gli studenti dell’Istituto Professionale ottengono punteggi medi statisticamente inferiori agli studenti delle altre tipologie di scuola; gli studenti del Liceo Scientifico, ITC e del Linguistico (che non si differenziano tra di loro) ottengono punteggi medi inferiori alla dimensione Attenzione rispetto agli studenti del Liceo Classico. Entrambi i gruppi ottengono punteggi medi superiori agli studenti dell’Istituto Professionale.

In particolare risulta che gli studenti provenienti dall'istituto professionale ritengono di avere in modo significativo meno capacità di pianificazione e di controllo attentivo. Gli studenti provenienti dal liceo classico, rispetto agli studenti provenienti dalle altre tipologie di scuola ritengono invece, in modo significativo di avere una maggiore capacità attentiva.

Non risultano differenze statisticamente significative in base alla tipologia di scuola relativamente alle variabili motivazionali e di personalità investigate.

Sembrerebbe quindi che le componenti volitive siano le uniche discriminative rispetto alla tipologia di scuola superiore, mentre non è stata riscontrata nessuna differenza in base alla differente tipologia di scuola frequentata, relativa ad un diverso assetto motivazionale ed interpersonale.

In base a questi risultati potremmo ritenere che all'interno di ciascun indirizzo scolastico, come è anche logico, ci sia un'ampia variabilità di assetti motivazionali e di personalità, con differenti livelli di autostima e capacità interpersonali. Gli aspetti volitivi sembrerebbero invece influenzare la scelta del tipo di scuola secondaria. E' possibile che i licei e gli istituti professionali siano associati nella rappresentazione degli alunni e dei genitori a richieste diverse d'impegno attentivo e organizzativo.

Si rilevano invece diversi effetti principali legati al genere (Tabella 4).

Tabella 4
Effetti principali legati al genere

Dimensioni	Gruppo	M	DS	F	p
Organizzazione	Femmine	30,74	4,96	4,41	0,040
	Maschi	28,49	4,53		
Locus of control (Insuccesso Interno)	Femmine	9,05	1,74	3,96	0,030
	Maschi	8,45	1,98		
Immagine di sé (sociale)	Femmine	18,79	4,71	4,91	0,020
	Maschi	21,34	3,99		
Fiducia nelle relazioni	Femmine	14,12	3,88	6,53	0,010
	Maschi	15,38	2,55		
Fiducia nell'agire	Femmine	18,00	4,39	8,72	0,010
	Maschi	20,66	4,24		
Autostima totale	Femmine	48,35	9,74	10,33	0,010
	Maschi	53,36	9,01		
Voto di maturità	Femmine	84,96	12,71	12,44	0,000
	Maschi	77,52	13,53		

In particolare si rilevano differenze significative per le dimensioni Immagine di sé, Organizzazione, Insuccesso Interno, Fiducia nell'agire, Fiducia nelle abilità sociali, Punteggio Totale di Autostima e Voto di maturità.

In accordo con la letteratura citata, le studentesse, rispetto ai loro compagni maschi, affermano di avere una minore fiducia nella loro immagine sociale, minore fiducia nelle proprie abilità sociali, ed un senso minore di autostima globale.

D'altra parte relativamente all'ambito scolastico, le studentesse ritengono di essere maggiormente organizzate nello studio, rispetto ai loro compagni maschi e infine risultano di avere mediamente un voto di maturità più elevato.

Sembra in questo senso che si verifichi una dicotomia in base ai ruoli e gli stereotipi sessuali tra autostima nelle proprie competenze sociali e abilità scolastiche

Il maggiore successo scolastico femminile e la minore autostima potrebbero essere associate alla più marcata tendenza da parte delle studentesse femmine ad attribuire a se stessi i propri fallimenti, aspetto che può sia incidere negativamente sui propri livelli di autostima, sia incidere positivamente sulla capacità di assumersi le responsabilità nei risultati scolastici e quindi di attivarsi per modificarli in meglio.

Una diversità nelle modalità di attribuzione fra maschi e femmine trova una rispondenza in uno studio di Philips (1984). L'autore aveva rilevato, infatti, che le ragazze attribuivano la loro riuscita al loro impegno, mentre i ragazzi alle loro abilità. Il rapportare i propri successi all'impegno potenzierebbe nelle ragazze un atteggiamento volitivo nei confronti dello studio e influenzerebbe in tal modo i risultati scolastici.

3.3. Analisi delle variabili motivazionali

Coerentemente con la trattazione teorica iniziale e con le ipotesi precedentemente formulate esamineremo ora le variabili motivazionali nella loro interrelazione fra aspetti di attribuzione e motivazione intrinseca ed estrinseca (ipotesi 2a, b, c) e successivamente esamineremo le relazioni tra variabili motivazionali e variabili di personalità.

3.3.1. Le interazioni fra le variabili motivazionali.

Dall'analisi dei risultati, come è possibile osservare dalla tabella 5, è possibile stabilire una stretta relazione tra attribuzioni causali e valore attribuito all'apprendimento (Ipotesi 1a).

Tabella 5
Matrice di correlazione
tra valore attribuito al compito e attribuzioni causali

	Insuccesso Interno	Insuccesso Esterno	Successo Interno	Successo Esterno
Motiv. intrinseca	0,18**	0,04	0,03	0,07
Mot. Strumentale	0,09	0,17**	0,26**	0,16**
Demotivazione	0,05	0,34**	-0,02	0,32**

La demotivazione risulta, coerentemente con l'ipotesi (1b), correlata positivamente ad una causalità esterna, sia in caso di successo che d'insuccesso. Lo studente che ritiene che il suo successo o insuccesso scolastico è indipendente dai suoi sforzi o dalle sue abilità, è sicuramente più demotivato nello studio e particolarmente propenso a ritenere che i suoi sforzi siano inutili e che il suo impegno maggiore o minore nello studio comporti solo fatica e non influisca sui suoi risultati.

Al contrario di quanto affermato nella prima ipotesi (1c) la motivazione intrinseca risulta legata soltanto alla percezione di causalità interna in caso d'insuccesso e non di successo.

L'attribuzione di causalità nella motivazione strumentale ha un andamento del tutto opposto. Lo studente che studia per ottenere buoni risultati ritiene, con ogni probabilità, che i suoi successi possano essere attribuiti sia a cause esterne che interne, mentre i suoi insuccessi siano maggiormente imputabili a cause esterne.

3.3.2. Le interazioni fra le variabili motivazionali e di personalità

Come è possibile osservare nelle tabelle 6° e 6b, in accordo alla 2° ipotesi, le dimensioni motivazionali e le dimensioni di fiducia in sé e nelle relazioni risultano anch'esse strettamente interrelate per ciò che riguarda la motivazione strumentale e la demotivazione.

Tabella 6a

Matrice di correlazione tra variabili motivazionali (valore) e variabili di personalità

	Sensibilità al comport. altrui	Immagine di sé corporea	Accettazione di sé	Fiducia nelle relazioni	Fiducia nell'agire	Auto stima Totale
Mot. Intrinseca	0,03	0,17	-0,08	0,04	-0,01	-0,03
Mot.Strumentale	-0,02	0,37**	-0,11	0,06	-0,07	-0,07
De Motivazione	-0,20**	-0,18*	-0,29**	-0,15*	-0,34**	-0,36**

Tabella 6b

Matrice di correlazione tra variabili motivazionali (attribuzione causale) e variabili di personalità

	Sensibilità al comport. altrui	Immagine di sé corporea	Accettazione di sé	Fiducia nelle relazioni	Fiducia nell'agire	Auto stima Totale
Insuccesso Interno	0,02	-0,13	-0,25**	-0,17*	-0,32**	-0,34**
Insuccesso Esterno	-0,11	0,05	-0,10	-0,09	-0,16*	-0,16*
Successo Interno	0,31**	0,20**	0,23**	0,20**	0,21**	0,29**
Successo Esterno	-0,11	-0,04	-0,10	0,00	-0,05	-0,08

** La correlazione è significativa allo 0.01 (2-code).

* La correlazione è significativa allo 0.05 (2-code).

In particolare (Tab.6a) demotivazione e fiducia in sé ed abilità interpersonale sono correlate negativamente. I sentimenti di demotivazione risultano dunque associati a sentimenti di inefficacia sociale e di disistima (ipotesi 2a).

Lo studente che ha un senso svilito di sé e che ha sentimenti di scarsa efficacia sociale sarebbe il candidato ideale ad essere profondamente demotivato nei confronti dello studio.

Il non credere in se stesso e l'aver formulato un giudizio negativo su di sé e sulle proprie capacità interpersonali, mina la motivazione allo studio e risulta correlato alla percezione di stress e di fatica in tale attività.

Questo risultato fa riflettere ancora una volta sulla necessità di stabilire un clima sociale positivo all'interno della classe, in cui ciascuno studente possa sentirsi riconosciuto, apprezzato e competente socialmente. Tale risultato è anche in linea con quanto affermato da Deci e Ryan della possibilità di sperimentare una motivazione allo studio solo se viene soddisfatto il bisogno di autonomia, competenza e relazione.

E' possibile notare nella tabella 6b, in accordo all'ipotesi **2b**, la presenza di una stretta relazione tra punteggi di autostima e la tendenza netta ad attribuire i propri successi scolastici a cause interne, e una relazione inversa tra autostima e la tendenza ad attribuire i propri insuccessi a cause interne.

Gli studenti che riferiscono i propri insuccessi a cause interne hanno una minore fiducia in sé, una minore fiducia nelle relazioni e nell'agire e un punteggio minore di autostima globale.

Mentre gli studenti che attribuiscono i successi a cause interne hanno un maggior senso di autostima e di fiducia nelle relazioni. Secondo l'accezione di Deci e Ryan sembrerebbero aver soddisfatto i bisogni di competenza, relazione ed autonomia.

Risulta anche una correlazione inversa, meno significativa, tra autostima e tendenza ad attribuire i propri insuccessi a cause esterne. Tanto più si ha fiducia in sé e nelle relazioni, tanto meno si attribuiranno all'esterno i propri fallimenti. Tali dati sono coerenti con la letteratura citata, secondo la quale l'attribuzione interna dei propri successi e l'attribuzione esterna dei propri fallimenti sono strategie atte a preservare l'autostima (Kelley, 1972).

Dai dati risulta anche una relazione fra la fiducia nella propria immagine corporea e la motivazione strumentale. I due aspetti sembrerebbero elementi di una più ampia tendenza a dare rilievo a ciò che appare esternamente.

3.4. Interazioni tra variabili volitive e motivazionali

Ci rivolgiamo ora a verificare la quarta ipotesi, relativa all'analisi delle variabili volitive, nelle sue interconnessioni con le variabili motivazionali e con gli aspetti di personalità considerati.

3.4.1. Volizione ed attribuzione di causalità

Come viene affermato nella quarta ipotesi, caratteristiche motivazionali e volitive sono nel nostro gruppo di soggetti strettamente interrelate (tabella 7a e 7b).

Possiamo distinguere l'analisi delle relazioni tra variabili volitive e motivazionali secondo i due classici ambiti relativi all'aspettativa e al valore: il rapporto tra volizione e l'attribuzione di causalità (tabella 7a) e l'eventuale relazione tra volizione e valore intrinseco o strumentale attribuito al compito (tabella 7b).

In accordo all'ipotesi 4a, relativamente ai rapporti fra attribuzione di causalità e volizione, abbiamo riscontrato una correlazione positiva, altamente significativa tra aspetti volitivi e attribuzione dei propri *successi a fattori interni* e una correlazione negativa, altamente significativa tra componenti volitive e attribuzione dei *successi a variabili esterne* (Tabella 7a).

Tabella 7a

Matrice di correlazione tra componenti volitive e attribuzioni causali

	Insuccesso Interno	Insuccesso Esterno	Successo Interno	Successo Esterno
Piani- ficazione	- 0,03	- 0,21**	0,35**	- 0,24**
Controllo cognitivo	- 0,09	- 0,13*	0,31**	- 0,08
Attenzione	- 0,26**	- 0,32**	0,31**	- 0,28**

Gli studenti che ritengono di avere una capacità di controllo volitivo si percepiscono anche i principali fattori dei propri successi e dunque non ritengono che i loro successi derivano da aspetti esterni.

Le varie componenti volitive hanno un andamento leggermente diverso rispetto all'attribuzione interna dei propri *insuccessi*. Infatti mentre la capacità attentiva risulta addirittura correlata negativamente con l'attribuzione *interna* anche dei propri *insuccessi*, non è correlata, in modo statisticamente significativo, con la capacità di pianificazione e il controllo cognitivo.

Gli studenti che ritengono di essere più capaci di controllo attentivo ritengono di essere fattori solo dei propri successi, ma non ritengono di essere fattori dei propri insuccessi, secondo il famoso errore fondamentale attributivo citato da Nisbett e Ross (1980) per il quale vengono poste in campo cause di tipo interno per il successo e di tipo esterno per il fallimento.

Possiamo considerare fondamentalmente confermata l'ipotesi che volizione ed attribuzione causale interna possano essere considerati come aspetti implicati ambedue in una più generale percezione di autodeterminazione

Deci e Ryan (2000) infatti sostengono che lo studente che ritiene di poter attribuire a se stesso i propri successi e fallimenti ha sicuramente una percezione di se più attiva ed autonoma, a sua volta tale atteggiamento si esprimerebbe in una maggiore capacità di volizione.

Il risultato da noi riscontrato sulla presenza di un'associazione tra la capacità volitive nel rimanere aderenti agli obiettivi prefissati e *locus of control* interno, solo in caso di successo, è solo parzialmente in linea con la teoria di Kuhl e Fuhrmann (1998) secondo i quali il termine volizione è applicabile a tutti quei comportamenti che vengono percepiti come causati internamente, da cui ne conseguirebbe che l'assenza di una percezione di causalità interna in caso d'insuccesso implicherebbe un comportamento meno autodeterminato.

Tale risultato potrebbe essere in parte spiegato in base ad un più generale *bias* attributivo, in cui i ragazzi che tendono ad amplificare le proprie capacità volitive tendono anche ad amplificare la loro responsabilità nei successi e negare la parte che hanno nei loro insuccessi.

All'opposto tale tendenza potrebbe essere imputata al fatto che i ragazzi con una migliore competenza volitiva sono oggettivamente sicuri della qualità delle loro prestazioni e come tali, in caso d'insuccesso, in modo realistico attribuiscono il fallimento ad elementi esterni.

Maggiori informazioni sull'interpretazione di questi risultati può derivare dall'esito scolastico. Se i ragazzi con una maggiore capacità volitiva hanno un migliore esito scolastico, ne deriverebbe una visione più oggettiva delle loro capacità di contribuire ai successi scolastici.

3.4.2. Volizione e motivazione intrinseca ed estrinseca

Esamineremo ora, in base all'ipotesi 3b e 3c, i rapporti tra componenti volitive e valore attribuito all'apprendimento (Tabella 7b).

Tabella 7b**Matrice di correlazione tra componenti volitive e valore attribuito al compito**

	Motivazione Intrinseca	Motivazione Strumentale	De Motivazione
Pianificazione	0,14*	0,25**	-0,43**
Controllo cognitivo	0,02	0,02	-0,29**
Attenzione	-0,03	- 0,22**	-0,52**

In accordo all'ipotesi 3b, e capacità volitive sono correlate negativamente con la demotivazione in modo statisticamente significativo. Le capacità attentive, di pianificare ed organizzare del proprio tempo di studio e di controllo cognitivo, sembrerebbero antitetiche alla percezione di fatica e di stress e ad un minore senso d'inutilità e fatica nell'apprendimento.

In particolare la capacità di pianificazione risulta strettamente interrelata alla motivazione strumentale e moderatamente interrelata alla motivazione intrinseca. Le capacità di pianificare ed organizzare del proprio tempo di studio sembrerebbe legata al desiderio di raggiungere esiti scolastici positivi e all'interesse per lo studio.

Le capacità di controllo attentivo sembrerebbero invece antitetiche ad uno studio volto ad ottenere risultati. Si potrebbe ipotizzare che gli studenti con una forte motivazione strumentale concentrerebbero maggiormente la loro attenzione di avere un buon effetto sugli altri, e sulla loro riuscita scolastica, piuttosto che concentrarla sull'oggetto di studio, secondo l'accezione classica degli obiettivi strumentali, che comprendono obiettivi di vicinanza, volti ad ottenere giudizi positivi di competenza e obiettivi di evitamento volti ad evitare giudizi sfavorevoli o situazioni d'inferiorità rispetto ai compagni (Atkinson, 1957; Elliot, 1997; Pintrich, 2000). Tale attenzione sulla riuscita si rifletterebbe su di una percezione di minore controllo attentivo.

Di rilievo infine è la mancanza di relazione tra motivazione intrinseca e processi volitivi, per ciò che riguarda le componenti di controllo attentivo. Il controllo attentivo sembra addirittura inversamente proporzionale all'esperienza di motivazione intrinseca. Vero è che il tipo di attenzione coinvolto nei processi di motivazione intrinseca è un'attenzione che è *assorbita* dall'oggetto d'attenzione e non sottoposta a controllo consapevole.

L'attenzione in un'esperienza di motivazione intrinseca lungi da essere sottoposta ad un controllo volontario è catturata dall'oggetto di attenzione. Tali risultati potrebbero dar luogo a speculazioni di estremo rilievo sulla assenza di aspetti di controllo volitivo nell'esperienza di fruizione intrinseca dei contenuti di conoscenza.

Per ciò che riguarda le variabili motivazionali possiamo concludere che aspetti volitivi sembrano in relazione ad un'attribuzione causale interna dei propri successi e ad una mancanza di difficoltà motivazionali. Le motivazioni strumentali sarebbero invece correlate negativamente ad un controllo attentivo, ma correlate positivamente con una capacità di pianificazione.

3.4.3. Le interazioni fra variabili volitive e di personalità

Come è possibile osservare dalla tabella 8, variabili volitive e di personalità risultano strettamente interrelate, tale dato è a conferma della nostra quinta ipotesi.

Tabella 8

Matrice di correlazione tra variabili volitive e variabili di personalità

	Sensibilità al comportamento altrui	Fiducia Immagine corporea	Accettazione di sé	Fiducia nelle abilità sociali	Fiducia nelle relazioni	Autostima Totale
Organizzazione	0,15*	0,26**	0,03	0,18*	0,10*	0,13*
Controllo cognitivo	0,30**	0,10	0,12	0,21**	0,25**	0,26**
Attenzione	0,22**	0,25**	0,34**	0,21**	0,36**	0,42**

In accordo all'ipotesi 4a, il controllo attentivo risulta la componente volitiva in maggiore relazione ad una competenza interpersonale e ad un senso positivo di autostima.

Tale risultato è perfettamente in linea con le considerazioni teoriche precedentemente delineate, sia riguardo alla rilevanza attribuita da Kuhl e Fuhrmann (1998) al controllo attentivo all'interno dei processi volitivi, che all'impatto fondamentale delle variabili interpersonali ed emotive sulla regolazione attentiva.

Le differenze nella capacità di modulazione attentiva sono state infatti precedentemente analizzate all'interno della teoria dell'attaccamento, rispetto alla quale abbiamo affermato che un attaccamento sicuro presuppone una flessibilità attentiva, mentre un attaccamento insicuro può essere messo in relazione ad uno scarso controllo attentivo.

In particolare dai presenti dati il controllo attentivo e il controllo cognitivo risultano in stretta relazione con la fiducia in sé e la competenza sociale, quale la sensibilità al comportamento altrui, la fiducia nelle relazioni e nelle proprie capacità d'agire.

Con questi risultati sembrerebbe quindi pienamente confermata l'ipotesi **4a**, che la flessibilità attentiva e le capacità di auto-riflessione si rifletterebbero in una maggiore competenza sociale e un maggiore benessere nel sentimento di sé. La qualità attentiva sembrerebbe particolarmente in connessione alla sicurezza nelle relazioni interpersonali.

La capacità di prestare attenzione ai contenuti d'apprendimento potrebbe inoltre essere posta in relazione, coerentemente con la trattazione teorica iniziale ad una flessibilità attentiva interpersonale, come capacità di prestare attenzione ai segnali relazionali dell'altro. Anche in conseguenza di ciò, la percezione di controllo attentivo risulta collegata ad una fiducia nelle proprie abilità interpersonali.

Infine controllo attentivo e autostima sembrerebbero costruiti in relazione fra di loro, sia rispetto ad aspetti quali la fiducia nell'agire e l'accettazione di sé e i punteggi di autostima globale. In linea con quanto affermato da Kuhl (2000) la competenza volitiva sembrerebbe essere strettamente legata a sentimenti positivi di sé. Sentimenti depressivi e di disistima sono classicamente collegati con una sensazione di abulia e di mancanza di controllo volitivo.

La maggiore capacità di pianificazione e organizzazione dell'attività di studio non risulta invece in relazione ad un'accettazione di sé.

3.5. L'individuazione di quattro modalità di approccio allo studio

A questo punto della nostra analisi delle variabili psicologiche associate ai processi d'apprendimento abbiamo tentato di delineare alcune tipologie di approccio allo studio che potessero avere un valore predittivo rispetto alla riuscita scolastica.

Come è possibile osservare nella tabella 9, la matrice di correlazione relativa ai punteggi aggregati delle singole dimensioni è stata sottoposta ad analisi fattoriale mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP) al fine di individuare i fattori di II ordine, che individuassero costellazioni di atteggiamenti peculiari ai processi di studio.

Tabella 9
Analisi fattoriale di II ordine sui punteggi ottenuti alle varie scale

Dimensioni	Orientamento al compito	Orientamento alla relazione	Orientamento all'immagine	Orientamento alla conoscenza
Attenzione	0,75	0,26	0,18	
Demotivazione	-0,74	-0,19		
Organizzazione	0,67		0,30	0,26
Insuccesso esterno	-0,59		0,22	
Successo esterno	-0,57		0,26	
Controllo Metacognitivo	0,40	0,21		0,28
Fiducia nell'agire	0,23	0,76		
Immagine di sé sociale		0,72		
Apertura sociale		0,70	0,15	
Accettazione di sé	0,20	0,65		
Fiducia nelle relazioni	0,16	0,42	0,25	0,17
Immagine di sé corporea		0,26	0,73	
Mot. Strumentale		-0,22	0,72	0,25
modulazione immagine di sé		0,19	0,53	
Sensibilità al comportamento altrui	0,19	0,20	-0,15	0,57
Insuccesso Interno	-0,24	-0,21	-0,16	0,54
Successo Interno	0,20	0,24	0,23	0,52
Motivazione Intrinseca				0,48

La misura dell'adeguatezza (indice di Kaiser) della matrice di correlazione è 0.86; la matrice può quindi ritenersi appropriata per l'analisi fattoriale.

Successivamente all'analisi dello *scree test* e in base alle considerazioni di natura teorica precedentemente formulate, è stato deciso di estrarre 4 fattori di II ordine che spiegano il 50,13% della varianza totale (Tabella 9).

Il primo fattore che spiega il 21,97% della varianza, è saturato dalle seguenti dimensioni:

- il controllo attentivo,
- la pianificazione,

- il controllo metacognitivo,
- la demotivazione (saturazione negativa),
- l'attribuzione causale esterna dei propri successi ed insuccessi (saturazione negativa).

Abbiamo definito questo fattore come *Orientamento al compito*, in cui tutte le componenti volitive sono rappresentate. Tale costellazione è quindi caratterizzata da una forte percezione di controllo volitivo, con una percezione di capacità di pianificazione del proprio studio, da una stabile applicazione attentiva, e una capacità di monitoraggio sulle proprie strategie cognitive. Tale assetto volitivo sarebbe totalmente contrapposto a sentimenti di demotivazione e d'inutilità e di stress rispetto allo studio. Infine tale assetto psicologico di volizione sarebbe caratterizzato dalla decisa tendenza a non attribuire esternamente né i propri successi né i propri insuccessi.

Si configura insomma una forte autodeterminazione caratterizzata da grande volizione e l'assenza di processi di attribuzione esterni sia in caso di successo che d'insuccesso.

Il secondo fattore spiega l'11,01% della varianza, ed è saturato dalle seguenti dimensioni:

- la fiducia nell'agire,
- l'immagine di sé sociale,
- l'apertura verso gli altri,
- l'accettazione di sé,
- la fiducia nelle relazioni.

E' stato denominato come *Orientamento alla relazione* e sembra tipico di quegli studenti che "stanno bene con se stessi e con gli altri" hanno una grande fiducia nelle proprie abilità sociali, una forte autostima ed apertura verso gli altri.

Il terzo fattore spiega il 10,52% della varianza ed è saturato dalle seguenti dimensioni:

- l'immagine di sé corporea,
- la motivazione strumentale,
- l'abilità a modificare l'immagine di sé.

E' stato denominato *Orientamento all'immagine* e apparirebbe tipico di quegli studenti che mirano ad avere risultati migliori a prescindere dai contenuti d'apprendimento. Quest'atteggiamento nei confronti dello studio troverebbe una rispondenza in un'attenzione alla manipolazione della propria immagine sociale. Gli studenti caratterizzati da un tale orientamento sarebbero quegli studenti che mirano a dare un'impressione di sé positiva e e nello stesso tempo ritengono di avere un'abilità di modulare la propria immagine sociale, valorizzando quegli aspetti di sé che possono apparire esternamente.

Il quarto fattore spiega il 6,63% della varianza ed è saturato dalle seguenti dimensioni:

- la sensibilità al comportamento altrui;
- l'insuccesso interno;
- il successo interno;
- la motivazione intrinseca.

E' stato denominato come *Orientamento alla conoscenza*, ed è tipico di quegli studenti che sono fortemente autodeterminati nel loro studio: i processi d'apprendimento non sono legati ad un desiderio strumentale, ma allo studio portato avanti per il piacere di farlo, sentendosi fautori dei propri successi ed insuccessi. Non vi è nessuna relazione fra questo tipo di orientamento e la fiducia in sé e nelle proprie competenze sociali strumentali. Tali studenti ritengono però di avere una sensibilità ed un'attenzione ai segnali sociali, anche se il loro comportamento di studio è svolto indipendentemente dalle richieste contestuali. Sembrano interessati, più che ai risvolti sociali dei processi d'apprendimento, ai contenuti di studio.

In continuità con la teoria di Wentzel (1999) tali studenti non rivelano particolari propensioni sociali se non nella forte sensibilità agli atteggiamenti degli altri. Attribuiscono al proprio operato, e non a fattori contestuali i propri successi ed insuccessi scolastici.

Tabella 10

Autovalori e Percentuale di varianza

Componente	Autovalori	% di Varianza	Var. Cum. %
1	3,95	21,97	21,97
2	1,98	11,01	32,98
3	1,89	10,52	43,50
4	1,19	6,63	50,13

3.5.1. Differenze di genere e di tipologia di scuola nei Fattori di II ordine

Per verificare la presenza di differenze di genere e di tipologia di scuola significative ai punteggi medi ottenuti alle 4 dimensioni emerse dall'ACP, si è deciso di effettuare un disegno dell'analisi della varianza multivariata (Manova con *Wilks' Lambda*).

Tabella 11

Effetti univariati. Differenze di genere

Dimensioni	Gruppo	M	DS	F _{1,408}	P
Orientamento al compito	Femmine	55,83	14,42	5,98	0,020
	Maschi	53,37	14,03		
Orientamento alla relazione	Femmine	86,73	15,72	17,74	0,000
	Maschi	95,81	14,49		
Orientamento all'immagine	Femmine	62,38	9,71	0,06	0,796
	Maschi	62,01	11,14		
Orientamento alla conoscenza	Femmine	63,71	4,90	1,41	0,237
	Maschi	62,84	6,04		

La MANOVA con il metodo Lambda di Wilks ha evidenziato l'effetto principale del fattore genere (Lambda di Wilk=0,95; p=.004) e non della Tipologia di scuola (Lambda di Wilk=1,30; p=.186).

Non emergono effetti di interazione (Wilks Lambda=0,72; p=.080). La scomposizione degli effetti univariati relativi al genere evidenzia delle differenze statisticamente significative in riferimento alla dimensione Orientamento al compito (F =5,98; p=.02) dove sono le femmine ad ottenere punteggi medi superiori ai maschi mentre questi ultimi ottengono punteggi medi superiori alla dimensione Orientamento alla relazione (F_{1,408} =17,74; p=.000) (Tab. 11).

3.5.2. Il valore predittivo delle variabili considerate sulla riuscita scolastica

Le analisi sono state computate sul campione di 410 studenti. Prima di procedere ad effettuare l'analisi sul campione totale, abbiamo verificato il peso che assume il genere nella predizione del voto di maturità. Il sesso, utilizzato in questa analisi come variabile *dummy*, assume un peso significativo nel modello di equazione della regressione (peso Beta=.26; $p<.0003$). Per questo motivo sono state effettuate analisi di predizione differenziate, suddividendo il campione totale in base al genere. La misura-criterio considerata è il voto di maturità.

Sono stati utilizzati come predittori i punteggi fattoriali delle 4 dimensioni ottenute dall'ACP:

- orientamento al compito,
- orientamento alla relazione,
- orientamento all'immagine,
- orientamento alla conoscenza.

I dati (Tab. 12) che si riferiscono al subcampione maschile (N=196) sono stati sottoposti ad un'analisi della regressione multipla *step-wise* ed evidenziano un coefficiente di correlazione multiplo $R=.37$ che spiega il 14% della devianza del voto di maturità.

I predittori che entrano nel modello di equazione e assumono un peso significativo sono il fattore Orientamento al compito (peso Beta=.028; $p=.014$) e l'Orientamento all'immagine (peso Beta= -.23; $p<.042$).

I dati del subcampione femminile (N=214) sono stati sottoposti all'analisi della regressione multipla *step-wise*, considerando gli stessi predittori utilizzati nell'analisi precedente. Si evidenzia un coefficiente di correlazione multiplo $R=.39$, che spiega il 15% della devianza del voto di maturità.

I predittori che entrano nel modello di equazione e assumono un peso significativo sono il fattore *Orientamento alla conoscenza* (peso Beta= .24, $p=.002$) *Orientamento all'immagine* (peso Beta= -.19, $p=.009$) e *Orientamento al compito* (peso Beta= .19, $p<.01$).

Tabella 12
Regressione multipla step-wise (subcampione maschile) $R=.37$ $R^2= 0,14$

	B	Std. Error	Beta	t	P
Costante	74,05	9,701		7,633	0
Orientamento al compito	1,109	0,44	0,28	2,52	0,014
Orientamento all'immagine	-1,57	0,76	-0,23	-2,067	0,042

Sia nei maschi che nelle femmine risulta predittivo di successo scolastico l'orientamento al compito. Risulta anche un valore predittivo negativo dell'orientamento all'immagine. Quanto più i maschi e le femmine sono preoccupati dell'apparenza, tanto più hanno risultati scolastici scarsi.

Tabella 13
Regressione lineare subcampione femminile

R=.39 R²= 0,15

	B	Std. Error	Beta	T	P
Costante	80,957	11,622		6,966	0
Orientamento alla conoscenza	0,633	0,198	0,247	3,201	0,002
Orientamento all'immagine	-1,29	0,486	-0,193	-2,653	0,009
Orientamento al compito	0,78	0,313	0,191	2,493	0,014

Nelle femmine anche l'orientamento alla conoscenza ha un valore predittivo di riuscita scolastica.

In conclusione le nostre osservazioni consentono di discriminare quattro tipi di studenti: studenti caratterizzati da un orientamento alla conoscenza e quindi dalla motivazione intrinseca, studenti caratterizzati da una motivazione strumentale, e studenti con prevalenti motivazioni sociali. Oltre a questi si configura un quarto gruppo che è fortemente orientato al compito con una grande percezione di controllo volitivo. Sono questi gli studenti che riescono ad avere risultati migliori. Nel subgruppo femminile anche l'orientamento alla conoscenza sembra però predittivo di successo. Questo risultato appare di rilevanza teorica, anche se richiederà un lungo lavoro di riflessione e di approfondimento teorico ed empirico.

Conclusioni

Vorremmo riassumere i principali risultati emersi in quattro punti essenziali:

- le relazioni tra una più generale capacità volitiva, l'attribuzione causale, l'autostima e le capacità interpersonali;
- i rapporti fra demotivazione, attribuzione di causalità;
- la componente attentiva e le sue relazioni con aspetti motivazionali e di fiducia personale ed interpersonale;
- il valore predittivo del successo scolastico della volizione.

4.1. Volizione, motivazione e causalità

Attribuzione causale e volizione sono concetti che in letteratura, come abbiamo precedentemente esaminato, appaiono essere profondamente interconnessi: anche dai nostri dati risulta che i ragazzi che percepiscono di avere una maggiore capacità di pianificazione, attenzione e controllo cognitivo ritengono che i loro successi e i loro fallimenti dipendano da loro stessi. Atteggiamento volitivo e attribuzione interna sembrerebbero strettamente interrelati come facenti parte di una più ampia caratteristica di autodeterminazione (Deci e Ryan, 2000).

Un aspetto rilevante è risultato l'associazione tra la percezione di capacità volitive e la tendenza ad attribuire a se stessi i propri successi, un po' sulla linea della tipologia di pensiero "Se ce la metto tutta avrò sicuramente successo".

Tale aspetto si accompagna alla tendenza a negare l'influenza, sui propri insuccessi e successi, di variabili esterne, come il caso o l'umore del professore. Le componenti volitive sembrano cioè associate ad una grande autodeterminazione.

Tale dato appare ancora più incontrovertibile se poniamo in relazione i processi di attribuzione e i sentimenti di autostima. Come affermato in letteratura forti sentimenti di autostima si accompagnano ad una tendenza ad attribuire a se stessi le cause dei propri successi. La percezione della propria capacità di autodeterminazione sarebbe influenzata da livelli elevati di autostima, che non consentono di attribuire a sé eventuali fallimenti.

All'opposto gli studenti demotivati risultano in modo incontrovertibile avere un'attribuzione di causalità esterna. Le difficoltà motivazionali risultano così strettamente interrelate ad una visione di sé come passivo e in balia degli eventi.

L'atteggiamento volitivo sembra interrelato ad un atteggiamento assolutamente lungi dalla demotivazione e da sentimenti di stress e d'inutilità dello studio.

4.2. Volizione, demotivazione e fiducia in sé e nelle relazioni

Ugualmente interessante è la forte interrelazione tra componenti volitive e fiducia in sé. Uno studente con un senso di disistima personale e d'inefficienza interpersonale cadrebbe più facilmente vittima di uno stato di demotivazione e di assenza di volontà. Sentimenti di disistima e d'inefficacia relazionale minano la motivazione e l'impegno.

Vi sono numerose prove sperimentali ed osservazioni cliniche che ragazzi con problemi emotivi hanno difficoltà nella regolazione della loro attenzione e del loro comportamento in classe (Forness *et al.*, 1993; Little Kobak, 2003). Anche secondo Kuhl (2000) volizione, fiducia in sé e benessere emotivo sono aspetti profondamente interrelati. Secondo l'autore, infatti, sentimenti depressivi sono interrelati a problemi di volizione.

Un assetto volitivo adeguato è anche funzione di una sicurezza ed una fiducia nelle relazioni. I ragazzi che affermano di avere una buona visione di se stessi e dei rapporti interpersonali riferiscono una maggiore capacità di attenzione, di pianificazione e di controllo cognitivo.

Come afferma anche Ryan (1998) le condizioni sociali facilitano il verificarsi degli atti di volizione soprattutto quelli caratterizzati da una capacità più ampia di autoregolazione.

Potremmo a questo punto concludere alla luce della teoria dell'attaccamento che le difficoltà interpersonali hanno un effetto disorganizzante anche sulle proprie prestazioni, secondo due separati aspetti.

Il primo riguarda l'effetto di detrimento che comporta uno stato emotivo ed interpersonale negativo sulla prestazione. In tale ambito intendiamo considerare tutte quelle situazioni di disagio personale ed interpersonale in cui può imbattersi uno studente con un insegnante poco attento e accogliente o con difficoltà relazionali coi compagni. Se questo ipotetico studente si ritrova in simili difficoltà emotive ed interpersonali farà una grande fatica ad applicare la sua attenzione ed il suo impegno nello studio.

Il secondo aspetto, più complesso, implica, invece che lo sviluppo di un assetto cognitivo organizzativo e attentivo possa essere in parte considerato come funzione dell'esperienza interpersonale. Nelle esperienze con le figure di accudimento il bambino impara, infatti, ad organizzare le sue esperienze anche cognitive e a modularle emotivamente. Tali capacità risultano potenziate in una relazione sicura, perché in tale caso la figura di riferimento, che può essere rappresentata dall'insegnante, agirà come un'istanza riorganizzante.

Il bambino e poi lo studente sicuro nelle relazioni interpersonali sarà facilitato nel suo compito di esplorazione concreta e continua del suo mondo, perché disporrà di una base sicura che costituisce un punto di riferimento prima tangibile, con la presenza fisica della madre, in seguito, interiorizzato. Questo punto di riferimento costituirà un elemento organizzante l'esperienza interpersonale, ma anche cognitiva. L'insegnante se sarà in grado di porsi come base sicura nel processo di apprendimento a sua volta potrà costituire un'istanza riorganizzante.

Credo che sia importante riflettere sul significato che tale risultato abbia sui programmi di orientamento nella scuola e dell'inutilità di discutere soltanto aspetti metodologici dell'apprendimento, se non vengono tenuti in debito conto fattori emotivi e interpersonali. Al di là di tutto uno studente fiducioso e sicuro in ambito scolastico studia con una maggiore capacità di pianificazione, impegno e controllo cognitivo.

4.3. Attenzione e fiducia nelle relazioni

Il dato più di rilievo, è relativo alla stretta interrelazione tra percezione di controllo attentivo e tutte le variabili relative alla fiducia in sé e nelle relazioni. Tale dato è pienamente coerente alle considerazioni fatte inizialmente sulle differenze di stile attentivo a seconda del grado di sicurezza dell'attaccamento. Ragazzi con un attaccamento sicuro sarebbero dotati di maggiore flessibilità attentiva, sarebbero cioè in grado di modulare la loro attenzione a seconda delle necessità, sia sulle istanze interpersonali che sui contenuti di studio.

Per ciò che riguarda il controllo attentivo risulta anche una forte associazione con la capacità di cogliere i segnali sociali negli altri. Flessibilità attentiva, *perspective taking* e abilità nel cogliere i segnali sociali sembrerebbero competenze fortemente interrelate: *perspektive taking* e abilità di cogliere i segnali sociali presupporrebbero una capacità attentiva.

Attualmente è stato più volte affermato il ruolo della metacognizione e del monitoraggio cognitivo sulle capacità interpersonali, ma lo studio dell'interrelazione tra controllo attentivo e qualità delle relazioni interpersonali ci sembra un campo nuovo di esplorazione.

4.4. Attenzione e motivazione

Fra le componenti volitive, particolare interesse abbiamo dedicato in questo lavoro al tema dell'attenzione. Il controllo attentivo risulta dai dati inversamente proporzionale alla motivazione strumentale. Il coinvolgimento attentivo nello studio sembrerebbe antitetico ad uno studio volto ad ottenere risultati che esulano dai contenuti di studio. Sembrano essere rilevanti, invece per la motivazione strumentale le capacità di pianificazione del proprio studio.

Tale dato potrebbe essere interpretato secondo la teoria degli obiettivi: gli obiettivi di rendimento, a cui è possibile ricondurre la motivazione strumentale, presuppongono infatti una focalizzazione su di sé, e non sul compito. In questo senso gli studenti che hanno una preoccupazione per i risultati del loro studio, più che un interesse per lo studio in se stesso, riferirebbero di avere anche un minore controllo attentivo sui contenuti stessi di studio.

L'atteggiamento volitivo non sembra invece avere nessun tipo di relazione con il piacere dello studio in quanto tale. La motivazione intrinseca rappresenterebbe, infatti, una modalità d'approccio ai processi d'apprendimento indipendente da un impegno ed un'applicazione volontaria. Un'esperienza di gratificazione nello studio può verificarsi o può anche non verificarsi in studenti con una forte componente volitiva. Lo studente che studia per il piacere di farlo attiverrebbe aspetti diversi di sé, indipendenti dall'impegno e dalla determinazione posta.

In realtà modalità esperienziali dell'apprendimento di tipo intrinseco, sarebbero determinate più da un *assorbimento* nell'oggetto attentivo, da una sensazione gratificante d'integrazione dell'intelletto con l'emotività e sarebbero in questo senso indipendenti da un atto di volizione. Probabilmente si potrebbe auspicare la creazione di uno strumento atto a valutare soggettivamente i propri livelli attentivi che consenta di distinguere di diversi parametri attentivi, quali ad esempio la flessibilità attentiva o la capacità di farsi assorbire dall'oggetto attentivo, insieme alla capacità di controllo sull'attenzione. Tale aspetto potrebbe essere oggetto di studi successivi.

4.5. Chi ha un maggiore successo a scuola? Il nostro contributo al dibattito

Infine la nostra analisi sui fattori predittivi della riuscita scolastica pone in primo piano le componenti volitive. Le capacità relazionali e un atteggiamento strumentale non sembrano predittivi di successo scolastico.

Si potrebbe ipotizzare a questo punto che le componenti sociali abbiano una relazione soltanto indiretta sul successo scolastico. Tale influenza si giocherebbe nel rafforzare i processi motivazionali e le modalità volitive, che a loro volta garantirebbero il successo. La predizione di riuscita scolastica in studenti orientati al compito, non esclude, infatti, l'importanza delle variabili motivazionali e di personalità. Quest'ultime sembrerebbero però esercitare un'influenza indiretta sulla riuscita scolastica, rafforzando o minando la capacità volitiva degli studenti.

Si delinea così un modello sui processi volitivi come determinante per lo studio della riuscita scolastica.

Un altro aspetto interessante è la relazione inversa tra orientamento all'immagine e riuscita scolastica. Sembrerebbe che, negli studenti intervistati, un'eccessiva preoccupazione sulla riuscita scolastica e sull'immagine sociale, accompagnata da una percezione di abilità di gestione della propria immagine sociale, non si rifletta positivamente sul rendimento scolastico. Sembra che in tal caso l'attenzione e gli sforzi non siano tanto volti al compito, ma all'effetto che la riuscita può avere sugli altri, con la convinzione di riuscire a produrre l'effetto voluto. Sembrerebbe che questi studenti siano caratterizzati da obiettivi di evitamento, volti ad evitare

giudizi sfavorevoli o ad evitare situazioni d'inferiorità rispetto ai compagni (Atkinson, 1957; Elliot, 1997). Altra considerazione è sul minore valore predittivo dell'orientamento alla conoscenza, che risulta avere un valore predittivo solo nel sub campione femminile.

Questi risultati vanno ad aggiungersi ad altri lavori dai risultati controversi. Riteniamo però che lo studio dei processi volitivi possa contribuire a risolvere questa classica e annosa dicotomia tra motivazioni intrinseche e motivazioni strumentali nel loro contributo alla riuscita scolastica.

Ricordiamo però che non sempre l'esito scolastico riflette il reale apprendimento dei ragazzi, e che il piacere della conoscenza, anche se non ha una ricaduta sul successo sociale, rappresenta di per sé un esito premiante, che non richiede ulteriori ricompense.

Nell'esperienza di motivazione intrinseca, come anche afferma S. Agostino si è portati "ad amare, a cercare, a raggiungere a possedere, ad abbracciarsi alla sapienza per se stessa, qualunque essa sia" (cit. in Amann, 2004).

Al di là del successo scolastico, quando questo assetto motivazionale si unisce ad una profonda consapevolezza volitiva, vi è il maggior benessere psicologico nell'esperienza d'apprendimento.

Esprimendo questi concetti in altre parole possiamo affermare che gli studenti dotati di determinazione nel raggiungere gli obiettivi scolastici avranno i migliori risultati, gli studenti che però amano lo studio in quanto tale, certamente si "divertiranno di più", mentre gli studenti preoccupati esclusivamente della loro immagine sociale saranno probabilmente i più penalizzati.

Sicuramente quando al piacere per lo studio si unisce un forte atteggiamento volitivo, lo studente sperimenterà un senso d'integrazione tra il proprio "sentire" e il proprio agire. Tali aspetti d'integrazione e di coerenza del proprio sé potrebbero essere a loro volta funzione di un'esperienza interpersonale sicura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E. e Wall, S. (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Hillsdale, Elbaum.
2. Amann Gainotti M. (2004), *L'accesso al pensiero formale nelle narrazioni autobiografiche della letteratura*. In M. Amann, V. Biasci (a cura di), *Essere insegnanti in classe di adolescenti*, Milano, Guerini,.
3. Amann Gainotti M. (2005), *Dispense di psicologia dello sviluppo*, (in corso di pubblicazione).
4. Ashman A. F.e Conway R.N.F. (1991), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson.
5. Atkinson J.W. (1964), *An introduction to motivation*, Princeton, New York, Van Nostrand.
6. Atkinson J.W. e Feather N.T. (1966), *A theory of achievement motivation*, New York, Wiley.
7. Avia M. D., Sanchez-Bernardos, M.L., Sanz J., Carrello J. e Rojo N. (1998), *Self-presentation strategies and the Five-factor Model*, "Journal of research and Personality", n. 32, pp.108-114.
8. Baldwin M.W., Holmes J.G. (1987), *Salient Private Audiences and awareness of the self*, "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 52, n.6, pp.1087-1098.
9. Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé ed azione*, Trento, Erickson.
10. Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Trento, Erickson.
11. Bouffard T. e Couture N. (2003), *Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different Schooling*, "Educational Studies", vol. 29, n. 1, pp. 19-38.
12. Bowlby J. (1988), *A secure base*, London, Routledge. Tr. it. *Una base sicura*, Milano 1989, Cortina.
13. Brophy J. (1998), *Motivating students to learn*, Mc Graw Hill, New York. Tr.it. *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, 2003, L.A.S.
14. Brown J. D.e Dutton K. A. (1995), *The thrill of victory, the complexity of defeat: self esteem and people's emotional reactions to success and failure*, "Journal of Personality and Social Psychology", n.68, pp.712-722.
15. Butler R. e Neuman O. (1995), *Effects of task and ego achievement goals on help seeking behaviors and attitudes*, "Journal of Educational Psychology", n. 87, pp.261-271.
16. Carlson E.A. (1998), *A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment*, "Child development", n.69, pp.1970-1979.
17. Castelli et. al. (2003), *Test sulla stima di sé*, Vita e Pensiero, Milano.
18. Cooper M.L., Albino A. W., Orcutt H.K., Williams N. (2004), *Attachment styles an intrapersonal Adjustment*. In Rholes W.S., Simpson J.A. (Eds.), *Adult attachment*, New York-London, Guilford press, pp.438-466.
19. Cooley C.H. (1902), *Human nature and the social order*, New York, Schoken.
20. Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
21. Csikszentihalyi M. (1988), *The flow experience and its significance for human psychology*. In Csikszentihalyi M. Csikszentihalyi I.S. (a cura di), *The Psychology of Optimal Experience*, Cambridge, Cambridge University press.
22. Csikszentihalyi M. (1993), *The evolving self: A psychology for the third millennium*, New York, Harper Collins.
23. D'Alessio M. (2002), *Psicologia scolastica*, Roma, Carocci.

24. D'Alessio M., Laghi F., Pallini S. (2004), *Lo studio dell'indecisione accademica in un intervento di orientamento universitario*, "Orientamenti Pedagogici", vol. 51, n. 6, pp. 1049-1062.
25. D'Alessio M., Laghi F., Pallini S. (2005), *L'orientamento nella scuola media*, Roma, Amore.
26. De Beni R. e Moe' A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino.
27. De Beni R., Moe' A., Cornoldi C (2003), *Amos. Abilità e motivazione allo studio prove di valutazione e orientamento*, Trento, Erickson.
28. Deci E., Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in Human behaviour*, New York, Plenum.
29. Deci E., Ryan R. (2000), *The "what" and the "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of behaviour*, "Psychological Inquiry", vol. 11, n.4, pp. 227-268.
30. Derry J. (2004), *The Unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza*, "Educational Review", vol. 56, n. 2, pp. 113-120.
31. Diseth A. e Martinsen O. (2003), *Approaches to learning, cognitive Style, and motives as predictors of academic achievement*, "Educational Psychology", vol.22, n. 2, pp.195-207.
32. Dodgson P. G. e Wood J.V. (1998), *Self-esteem and the cognitive accessibility of strength and weakness after failure*, "Journal of Personality and Social Psychology", n. 75, pp178-197.
33. Dweck C.S. (2000), *Self-theories: their role in motivation, personality and development*, Taylor & Francis, London. Tr.it. *Teorie del sè, intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Erickson.
34. Dweck C.S., Leggett E.L. (1988), *A social cognitive approach to motivation and personality*, "Psychological Review", n.95, pp.256-273.
35. Eccles J. e Wigfield A. (2002), *Motivational beliefs, values and goals*. In S.T. Fiske, D.L. Schacter e C. Sahn-Waxler (a cura di), *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, PP.109-132.
36. Elkind D. (1985), *Egocentrism redux*, "Developmental Review", n. 5, pp. 218-226.
37. Elliot A. J. e Church, M. A. (1997), *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*, "Journal of Personality and Social Psychology", n. 70, p. 968-980.
38. Englund M. Levy A. e Hyson D. (1997), *Development of adolescent social competence; a prospective longitudinal study of family and peer contributions*, "Posters biennial meeting of the Society for Research in Child Development", Washington, DC.
39. Enright R. D. (1979), *Social perspective taking as a component of identity formation*, "Adolescence", n. 55, pp.517-522.
40. Epley N., Morewedge C. K. e Keysar B. (2004), *Perspective taking in children and adults: equivalent egocentrism but differential correction*, "Journal of experimental Social Psychology", 40, pp.760-768.
41. Falk D. R., Wagner P.N. (1985), *Intimacy of self-Disclosure and response processes as factors affecting the development of interpersonal relationships*, "The Journal of Social Psychology", n. 125, pp.557-570.
42. Fishkin S. M. e Jones B.M. (1978), *Drugs and consciousness: An attentional model of consciousness with application to drug-related altered states*. In A.A. Sugeran & R. E. Tarter (Eds.) *Expanding dimensions of consciousness*, New York, Springer, pp. 273-298.
43. Flavell J.K. (1963), *The developmental psychology of Jean Piaget*, Princeton, Nj. Tr.it. *La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di Jean Piaget*, Roma, Astrolabio, 1971.
44. Flavell J.K. (1974), *The development of inferences about others*. In T. Mischel (Ed.) *Understanding other persons*, Oxford, Blackwell, Basil e Mott, pp.66-116.
45. Forness S. R., Kavale K. A. e Lopez M. (1993), *Conduct disorders in school: special education eligibility and comorbidity*, "Journal of Emotional and behavioural disorders", n. 1, pp.101-108.

46. Frankenberger K.D. (2000), *Adolescent egocentrism: a comparison among adolescents and adults*, "Journal of Adolescence", n.23, pp.343-354.
47. Gangestad S.W., Snyder M. (2000), *Self-monitoring: Appraisal and reappraisal*. "Psychological Bulletin", vol. 126, n.4, pp.530-555.
48. Garcia T., McCann E. J., Turner J.E., Roska L. (1998), *Modeling the mediating role of volition in the learning process*, "Contemporary Educ. Psychol.", vol. 23, n. 4, pp.392-418.
49. Goldberg S. (1995), *Introduction*. In S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr (Eds.), *Attachment theory, social, developmental, and clinical perspectives*, New York, The Analytic Press, Inc.
50. Gottfried A. E., Fleming J. S. e Gottfried A. W. (1994), *Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement*, "Journal of Educational Psychology", n. 86, pp.104-113.
51. Grossmann, K. E. e Grossmann, K. (1991), *Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective*. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde e P. M. Marris (a cura di), *Attachment across the life cycle*, Tavistock, Routledge. Tr.it. in C.M. Parkes, J. Stevenson e P. M. Morris (a cura di), *L'attaccamento nel ciclo di vita*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1995.
52. Harter S., Jackson B.J. (1992), *Trait vs. non trait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation*, "Motivation and emotion", n. 16, pp.209-230.
53. Heckhausen H. (1991), *Motivation and action*, Heidelberg Germany, Springer –Verlag.
54. Heckhausen H. e Schulz R. (1998), *Developmental regulation in adulthood: selection and compensation via primary and secondary control*. In J. Heckhausen e C.S. Dweck (a cura di), *Motivation and self-regulation across the life span*, Cambridge, Cambridge University press.
55. Hesse, E. e Van Ijzendoorn, M.H. (1999), *Propensities towards absorption are related to lapses in monitoring of reasoning or discourse during the Adult Attachment: A preliminary investigation*. "Attachment & Human Development", n. 1, pp.67-91.
56. Higgins E.T., Lee J., Kwon J. e Trope Y. (1995), *When combining intrinsic motivations undermines interest: a test of activity engagement Theory*. "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 68, n. 5, pp.749-767.
57. Howes C., Matheson C. C. e Hamilton C. E. (1994), *Maternal, teacher and children history correlates of children's relationships with peers*. "Child Development", n. 65, pp. 264-273.
58. Huit W. (2001), *Motivation to Learn: An Overview*, "Educational Psychology interactive".
59. James W. (1890/1950), *The principles of psychology*, New York, Dover press.
60. Jacobsen, T., Edelstein W. e Hofmann V. (1994), *A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence*. "Developmental Psychology", n. 30, pp.112-124.
61. Jones D.C., Vigfusdottir T.H. e Lee Y. (2004), *Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals*, "Journal of adolescent research", vol. 19, n. 3, pp. 323-339.
62. Kelley H.H. (1972), *Causal schemata and the attribution process*, Morristown, General Learning Press.
63. Kilduff M., Day D.V. (1994), *Do chameleons get ahead? The effects of self-monitoring on managerial careers*, "Academy of management Journal", n. 37, pp. 1047-1060.
64. Kliewer W., Fearnow M.D. e Walton M.N. (1998), *Dispositional, environmental, and context-specific predictors of children's threat perceptions in every day stressful situations*, "Journal of Youth and adolescence", n. 27, pp. 83-100.
65. Kling K.C., Hyde J.S., Showers C.J. e Busnell B. N. (1999), *Gender differences in Self-esteem: a meta-*

- analysis, "Psychol. Bull.", vol. 125, n. 4, pp.470-500.
66. Knox M., Funk J., Elliott e Greene Bush E. (1998), *Adolescents' Possible selves and their relationship to global Self-esteem*, "Sex Roles", vol. 39, n. 112, pp. 61-80.
 67. Kuhl J. (1985), Volitional mediators of cognition behaviour consistency: self regulatory processes and action control. In J.Kuhl e J.Beckmann (Eds.), *Action control: from cognition to behaviour*, Berlin, Springer, pp.121-128.
 68. Kuhl J. (1987), *Action control: The maintenance of motivational states*. In F, Halisch e J.Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition*, Berlin, Springer-Verlag, pp.279-292.
 69. Kuhl J. (2000), *A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions*. In M.Boekaerts, P.R.Pintrich e M.Zeidner (Eds.), *Hand book of self regulation*, San Diego Academic Press, pp.11-170.
 70. Kuhl J. e Fuhrmann, A. (1998), *Decomposing self regulation and self control: the volitional Components Inventory*. In J.Hekhausen e C.S. Dweck (Eds.) *Motivation ad self-regulation across the life span*, Cambridge, Cambridge University press, pp.15-49.
 71. Ladd G. e Burgess K. B. (1999), *Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/ withdrawn children during early grade school*, "Child Development", n. 70, pp.910-929.
 72. Laghi F., D'Alessio M., Pallini S. (2005), *L'Autopresentazione, Immagine di sé e Relazioni interpersonali in un campione di adolescenti*, Ricerche.
 73. Ley K., Young D.B. (1998), *Self-regulation behaviours in underprepared (developmental) and regular admission college students*, "Contemporary Educational Psychology", n. 23, pp. 42-64.
 74. Lennox R., Wolfe R. (1984), *Revision of the self-monitoring Scale*, "Journal of Personality and Social Psychology", n. 46, pp. 1349- 1364.
 75. Linnenbrink E. (2005), *The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning*, Journal of educational Psychology, vol. 97, n.2, pp.197-213.
 76. Liotti G., Pallini S. (1990), *Lo sviluppo della conoscenza di sé e la psicopatologia*. In F. Mancini, A. Semerari (a cura di), *Teorie cognitive dei disturbi emotivi*, Roma, N.I.S., pp.55-78.
 77. Liotti G., Pallini S. (2005), *I fondamenti della relazione umana*. In Amann M., Pallini S. (a cura di), *La relazione con l'altro*, Roma, Anicia.
 78. Little M., Kobak R. (2003), *"Emotional security with teachers and Children's Stress Reactivity: A comparison of Special- and Regular- Education Classrooms"*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32, 1, pp.127-138.
 79. Main, M. e Cassidy, J. (1988), *Categories of response to reunion with the parent at age 6: predicted from infant attachment classifications and stable over a 1-month period*. "Developmental Psychology", 24, pp. 415-426.
 80. Main, M. e Goldwyn, R. (1984/1994), *Adult attachment scoring and classification system*, Manoscritto non pubblicato, Berkeley, University of California.
 81. Main, M., Solomon, J. (1990), *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation*. In M.T. Greenberg, D.Cicchetti, e E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 16-182.
 82. Mancinelli M.R. (a cura di) (2001), *L'orientamento nel biennio della scuola superiore: un percorso guidato*, Milano, Alpha test.
 83. Mancinelli M.R. (a cura di) (1999), *L'orientamento in pratica*, Milano, Alpha test.
 84. Mancinelli M.R. (2002), *Questionario di motivazione e metodo*, Vita e pensiero, Milano.
 85. Mandler G. (1984), *Mind and body : Psychology of emotion and stress*, New York, W.W. Norton.
 86. Marzocchi G. M. e Poli S. (2000), *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione in*

- classe, Trento, Erikson,.
87. Maslow A. H. (1943), *A theory of human motivation*, "Psychological Review", 50, pp.370-396.
 88. McClelland, D. C. 1961. *The achieving society*. New York, Free Press.
 89. Mc Crae R. R. e Costa P.T. (1987), *Validation of the five factor model of personality across instruments and observers*. "Journal of Personality and Social Psychology", 52, pp.81-90.
 90. Meece J. L., Blumenfeld, P.C. e Hoyle R.H. (1994), *Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities*. "Journal of Educational Psychology", 80, pp.514-523.
 91. Meece J.L., Blumenfeld P.C. E Hoyle R.K. (1988), *Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities*, "Journal of Educational Psychology", 80, pp.514-523.
 92. Meichenbaum D. (1977), *Cognitive-behavior modification An integrative approach*, New York, London, Plenum Press.
 93. Nichols J.G., Miller R.B. (1994), *Cooperative learning and student motivation*, "Contemporary Educational Psychology", 63, pp. 414-430.
 94. Nisbett R.E. e Ross L.(1980), *Human inference: strategies and shortcomings of social judgements*, New York, Prentice Hall, Englewood Cliffs,.
 95. Nolen S. B. e Nicholls J. G. (1993), *Elementary school pupils'beliefs about practices for motivating pupils in mathematics*, "British Journal of Educational Psychology" , 63, pp.414-430.
 96. Nota L., Mann L., Soresi S., Friedman I.A. (2002), *Scelte e decisioni scolastico-professionali*, Firenze, Giunti O.S.
 97. Nota L., Soresi S., Zimmerman B. J.(2004), *Self-regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study*, "International Journal of Educational Research", 41, pp.198-215
 98. Orbell S. (2003), *Personality systems interactions theory and the theory of planned behaviour: evidence that self-regulatory volitional components enhance enactment of studying behaviour*, "British Journal of Social Psychology", 42, pp.95-112.
 99. Pajares F., Britner S.L. e Valiente G. (2000), *Relation between achievement goals and self beliefs of middle school students in writing and science*, "Contemporary Educational Psychology", 25, pp.406-422.
 - 100.Pallini S., Schimmenti V. (2005), *Itinerari d'orientamento educativo*. In D'Alessio M. De Stasio S. (a cura di), *Psicologia e processi educativi*, Roma, Carocci, pp.179-186.
 - 101.Pazzaglia F., Moè A., Frisio G., Rizzato R. (2002), *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso*, Trento, Erikson.
 - 102.Pekala R. J. (1991), *Quantifying consciousness. An empirical approach*, London e New York, Plenum Press.
 - 103.Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, L.A.S.
 - 104.Pellerey M.(2003a), *Processi autoregolativi ed attribuzioni causali*, "Orientamenti Pedagogici", 50, 4, pp.651-677.
 - 105.Pellerey M. (2003b), *Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi*. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi. Esperienze e riflessioni*, Milano, FrancoAngeli.
 - 106.Pellerey M., e Iorio F. (2001), *QPCC Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro.
 - 107.Perry R.P. e Hladky J., Petrun R. H., Pelletier S.,T. (2001), *Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study*, "Journal of Educational Psychology", 93, 4, pp.776-789.
 - 108.Perrine R. M. e King A.S. (2004), *"Why do you want to see me? Students' reactions to a professors' request as a function of attachment and note clarity"*, 73, pp.5-20.
 - 109.Pianta R. C. (1999), *Enhancing relationships between children and teachers*. Tr.it. *La relazione*

- bambino insegnante Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Cortina, 2001.
110. Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Milano, Cortina.
 111. Pintrich P.R. e De Groot E.V. (1990), *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*, "Journal of Educational Psychology", 82, pp.33-40
 112. Pintrich P.R. (2000), *An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research*, "Contemp. Educ. Psychol." 25, pp.92-100.
 113. Pombeni M.L. (1998), *Analisi delle risorse personali*. In Sighinolfi M. (a cura di) (1998), *Saper minimo sull'orientamento*, Milano, FrancoAngeli.
 114. Quatman, T. and Watson C.M. (2001), *Gender differences in adolescent self-esteem: an exploration of domains*, J. Genet. Psychol. 162 (1), pp.93-117.
 115. Roche S., e Mc Conkey K. (1990), *Absorption: nature, assessment and correlates*. "Journal of Personality and Social Psychology", 59, pp.91-101.
 116. Rotter J.B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, "Psychological Monographs", 80, pp.1-28.
 117. Ryan R. M. (1998), *Commentary: human needs and the issues of volition control, and outcome focus*. In J. Hekhausen e C.S.Dweck (Eds.), *Motivation ad self-regulation across the life span*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.114-133.
 118. Ryan R. M. e Stiller J. (1991), *The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, and learning*. In Maehr e Pintrich P.R. (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 7 Greenwich, Jai Press, CT, pp. 86-114.
 119. Ryan R. M., Stiller J. e Lynch J. H. (1994), *Representations of relationships to teacher, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem*, "Journal of Early Adolescence", 14, pp.226-249.
 120. Ryan R.M., e Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing*, "American Psychologist", 55, pp. 68-78.
 121. Schmidt J.A., Padilla B. (2003), *Self-esteem and family challenge: an investigation of their effects on achievement*, "Journal of youth and adolescence", 32, 1, pp.37-46.
 122. Scropo J.C., Weinberg J.L., Drob S. L., Eagle P. (1998), *Identifying Dissociative Identity Disorder: A Self-report and Projective Study*, "Journal of Abnormal Psychology", 107, 2, pp. 272-284.
 123. Shallice T. (1988), *From neuro-psychology to mental structure*, Cambridge, Cambridge University Press.
 124. Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J., Connell J.P. (1998), *Individual differences and the development of perceived control*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 63, 254, 2-2.
 125. Snyder M. (1974), *Self-monitoring of expressive behaviour*. "Journal of Personality and Social Psychology", 30, pp. 526-537.
 126. Soresi S., Nota L. (2000), *Interessi e scelte*, Firenze, Giunti, O.S.
 127. Sroufe L. A. (1983), *Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence*. In M. Perlmutter (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol.16, Development and policy concerning children with special needs, New York, Hillsdale, Erlbaum, pp. 41-83.
 128. Sroufe L. A. e Fleeson J. (1986), *Attachment and the construction of relationships*. In W. Hartup e Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development*, New York, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 51-72.
 129. Sroufe L.A., Egeland B., Carlson E.A. e Collins W.A. (2005), *The development of the person*, New York, Guilford press.
 130. Steers, R. M. and Porter, L. W. (1987), *Motivation and work behavior*. 4th ed. New York: McGraw-Hill.

131. Tedeschi J.T., Melburg V. (1984), *Impression management and influence in the organization*, "Research in the Sociology of Organizations", 3, 31-58.
132. Tellegen A., e Atkinson, G. (1974), *Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility*, "Journal of Abnormal Psychology", 83, pp.268-277.
133. Troy M. e Sroufe, L.A. (1987), *Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history*, "Journal of the American Academy of Child Psychiatry", 26, pp.166-172.
134. Urban J., Carlson E., Egeland B., B. e Sroufe L.A. (1991), *Patterns of individual adaptation across childhood*, "Development and Psychopathology", 3, pp.445-460.
135. Valle A., Cabanach R. G., Nunez J.C. (2003), *Multiple goals, motivation and academic learning*, "British Journal of Educational Psychology", 73, pp.71-87.
136. Vygotskij L. S., e Luria A.R. (1984), *Orudie i znak v razviti rebenka, in sobranie socinenij*, vol.VI . Pedagogika, Moskva. Tr.it. *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, Roma-Bari, Laterza.
137. Vygotsky L.S. (1954), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti Barbera, 1980.
138. Walsh, R.N. (1983), *Meditation Practice and Research*, "Journal of Humanistic Psychology" 23, 1 pp. 18-50.
139. Weiner B. (1985), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, "Psychol. Rev." 92, pp.548-73
140. Weiner B. (1986), *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer.
141. Weiner B. (1995), *Judgements of responsibility: a foundation for a theory of social conduct*, New York, Guildford press.
142. Wentzel K.R (1999), *Social Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding motivation at school*, "Journal of Educational Psychology", 91, pp.76-97.
143. Whang P.A., e Hancock G.R. (1994), *Motivation and mathematic achievement: comparisons between Asian/American and non Asian students*, "Contemporary Educational Psychology", 19, pp.302-322.
144. Wigfield A. e Eccles J. (1992), *The development of achievement task values: A theoretical analysis*, "Developmental Review", 12, pp.265-310.
145. Wild T.C. (1993), *Aesthetic attitude and variations in reported experience of a painting*, " Empirical Studies of the arts", 10, pp.57-78.
146. Wolters C.A. (1998), *Self-regulated learning and college students' regulation of motivation*, Journal of Educational Psychology, 90, 2, pp.235-245.
147. Zimmerman B.J. (2000), *Attaining self-regulation*. In Boekaerts M. P. R. Pintrich e Zeidner M. (Eds), *Hand book of self regulation*, San Diego, Academic Press

APPENDICE 1

| *IL QUESTIONARIO “IO E LA SCUOLA”*

IO E LA SCUOLA

di M. D'Alessio, F. Laghi e S. Pallini, 2005

Cognome	<input type="text"/>	Nome	<input type="text"/>	Scuola	<input type="text"/>
---------	----------------------	------	----------------------	--------	----------------------

classe	età	sesso	Data compilazione	-2005
--------	-----	-------	-------------------	-------

In queste pagine troverai affermazioni che descrivono la relazione possibile con i compagni e con lo studio.

Non ci sono risposte "giuste" o "sbagliate", poiché ognuno possiede caratteristiche che lo rendono differente dagli altri. Dopo aver letto l'affermazione, devi segnare il numero che corrisponde alla risposta che consideri vera per te.

Roma, 2006

|

MI PRESENTO....

		Falso	Piutto sto falso	Né vero né falso	Piutto sto vero	Vero
1.	Appena si avvicinano le vacanze mi inizio a sentire male: penso che il mio fisico non sia per nulla "da spiaggia".	①	②	③	④	⑤
2.	Penso di scegliere l'abbigliamento giusto per ogni occasione.	①	②	③	④	⑤
3.	Capisco con facilità quello che prova una persona quando parla con me.	①	②	③	④	⑤
4.	Se non conosco bene qualcuno sto sulla difensiva.	①	②	③	④	⑤
5.	Non mi piace affatto guardarmi allo specchio: il mio corpo è pieno di difetti.	①	②	③	④	⑤
6.	Non capita quasi mai che venga sgridato da qualcuno.	①	②	③	④	⑤
7.	Quando qualcuno mente me ne accorgo dallo sguardo.	①	②	③	④	⑤
8.	Ho bisogno di molto tempo per fare amicizia con qualcuno.	①	②	③	④	⑤
9.	In qualsiasi momento ho sempre mantenuto le promesse fatte.	①	②	③	④	⑤
10.	Mi è difficile capire le emozioni e i sentimenti degli altri.	①	②	③	④	⑤
11.	Sono contento del mio aspetto.	①	②	③	④	⑤
12.	Non ho mai offeso nessuno.	①	②	③	④	⑤
13.	So con facilità dare un'immagine di me diversa se sono costretto/a a farlo.	①	②	③	④	⑤
14.	Se incontro una persona nuova faccio subito amicizia.	①	②	③	④	⑤
15.	Mi sento quasi sempre in forma.	①	②	③	④	⑤
16.	Penso che sia difficile presentarmi in modo diverso a seconda delle circostanze.	①	②	③	④	⑤
17.	Resto sempre uguale anche quando mi accorgo che forse dovrei dare un'altra immagine di me stesso/a.	①	②	③	④	⑤
18.	Quando parlo con qualcuno presto particolare attenzione al suo modo di porsi.	①	②	③	④	⑤
19.	Dinnanzi agli altri mi pongo sempre allo stesso modo.	①	②	③	④	⑤
20.	Mi basta guardare negli occhi una persona e capire quello che si aspetta da me	①	②	③	④	⑤
21.	Provo un forte senso di imbarazzo a mostrare il mio corpo ad altri, anche ad una persona a me intima.	①	②	③	④	⑤
22.	A scuola non ho mai preso un voto basso.	①	②	③	④	⑤
23.	Sono incapace di cambiare l'immagine di me in alcuni momenti in cui dovrei.	①	②	③	④	⑤
24.	Sono a mio agio solo se sono con poche persone.	①	②	③	④	⑤
25.	Cambio facilmente modo di pormi quando penso che sia il caso di farlo.	①	②	③	④	⑤
26.	Penso che gli insegnanti abbiano sempre ragione.	①	②	③	④	⑤
27.	Preferisco stare da solo/a piuttosto che con altri.	①	②	③	④	⑤
28.	Sono una persona dall'aspetto trascurato.	①	②	③	④	⑤
29.	Sono abile nel capire, da pochi gesti, quello che una persona vuole dirmi.	①	②	③	④	⑤
30.	Penso di avere un peso forma.	①	②	③	④	⑤
31.	Se ho un incontro importante raramente riesco a curare ogni cosa nel migliore dei modi.	①	②	③	④	⑤
32.	Non ho mai litigato con nessuno.	①	②	③	④	⑤
33.	Penso di essere una persona molto socievole.	①	②	③	④	⑤
34.	Sono un ragazzo/a che veste alla moda.	①	②	③	④	⑤
35.	Di solito curo molto il modo di presentarmi.	①	②	③	④	⑤
36.	Do poca importanza alla cura di me stesso/a.	①	②	③	④	⑤

Capacità di modulare l'immagine di sé

Item	Punteggi		Item	Punteggi	
13	+		16	+	
25			17	+	
			19	+	
			23		
Tot A		+ 24 -	Tot B		= Modulazione Imm.agine

Sensibilità al comportamento altrui

Item	Punteggi		Item	Punteggi	
3	+		10		
7	+				
18	+				
20	+				
29					
Tot A		+ 6 -	Tot B		= Sensib. Comp.

Apertura verso gli altri

Item	punteggi		Item	punteggi	
14	+		4	+	
33			8	+	
			24	+	
			27		
Tot A		+ 24 -	Tot B		= Apertura vs. gli altri

IC: Immagine corporea

Item	punteggi		Item	punteggi	
11	+		1	+	
15	+		5	+	
30			21		
Tot A		+ 18 -	Tot B		= Immagine corporea

IS: Immagine di sé sociale

Item	punteggi		Item	punteggi	
2	+		28	+	
34	+		31	+	
35			36		
Tot A		+ 18 -	Tot B		= Immagine sociale

D: Desiderabilità sociale

Item	punteggi
6	+
9	+
12	+
22	+
26	+

Le ragioni per studiare....						
	Studio perché...	Falso	Piuttosto falso	Né vero né falso	Piuttosto vero	Vero
1.	...mi piace capire cose nuove	①	②	③	④	⑤
1.	...voglio ottenere un titolo di studio	①	②	③	④	⑤
2.	...ho desiderio di sapere tante cose	①	②	③	④	⑤
3.	...voglio avere votazioni positive	①	②	③	④	⑤
4.	...provo interesse per gli argomenti più vari	①	②	③	④	⑤
5.	... i miei genitori siano contenti di me	①	②	③	④	⑤
6.	... provo curiosità verso cose nuove	①	②	③	④	⑤
7.	...voglio avere più possibilità di trovare un lavoro di prestigio	①	②	③	④	⑤
8.	...voglio avere strumenti di crescita personale	①	②	③	④	⑤
9.	... ho l'incubo dei risultati scolastici	①	②	③	④	⑤
10.	... mi piace avere modi diversi di vedere la realtà	①	②	③	④	⑤
11.	...voglio sentirmi contento di me	①	②	③	④	⑤
12.	... mi piace sperimentare e risolvere problemi	①	②	③	④	⑤
13.	...voglio essere stimata/o dagli insegnanti	①	②	③	④	⑤

...e quelle per non studiare						
	Non studio perché...	Falso	Piuttosto falso	Né vero né falso	Piuttosto vero	Vero
15.	...studiare è molto stressante	①	②	③	④	⑤
16.	...ci vogliono un sacco di energie che io non ho	①	②	③	④	⑤
17.	...non mi appassionano a ciò che studio	①	②	③	④	⑤
18.	...lo studio mi sottrae energie per fare altre cose	①	②	③	④	⑤
19.	...tanto non capisco	①	②	③	④	⑤
20.	...mi annoio	①	②	③	④	⑤
21.	...mi basta prendere la sufficienza	①	②	③	④	⑤

Item	punteggio	Item	punteggio
1	+	2	+
3	+	4	+
5	+	6	+
7	+	8	+
9	+	10	+
11	+	12	+
13		14	
TotM.I		Tota MS	

Item	punteggio
15	+
16	+
17	+
18	+
19	+
20	+
21	
Totale	
Dem.	

Quando studio.....

	Mai	Quasi mai	Qualche volta	Quasi sempre	Sempre
1. Cerco di completare anche i compiti più noiosi	①	②	③	④	⑤
2. Prima di fare un compito decido quale modalità utilizzare	①	②	③	④	⑤
3. Mi ritrovo a fantasticare	①	②	③	④	⑤
4. Il mio pomeriggio è organizzato tenendo conto dello studio	①	②	③	④	⑤
5. Modifico le strategie di studio in relazione al compito da affrontare	①	②	③	④	⑤
6. Studiando mi accorgo che passa il tempo senza aver combinato nulla	①	②	③	④	⑤
7. Lo studio mi richiede molto impegno e coinvolgimento	①	②	③	④	⑤
8. Sono capace di prevedere i risultati che potrò ottenere	①	②	③	④	⑤
9. Ho difficoltà a fissare la mia attenzione sul compito	①	②	③	④	⑤
10. Faccio il minimo indispensabile	①	②	③	④	⑤
11. So benissimo quando ho approssimato nel fare un compito	①	②	③	④	⑤
12. Mi concentro con facilità	①	②	③	④	⑤
13. Rispetto le scadenze dei compiti assegnati	①	②	③	④	⑤
14. Ci sono modi diversi per arrivare alla soluzione di un problema	①	②	③	④	⑤
15. Mi accorgo di procedere automaticamente perché vago con la mente altrove	①	②	③	④	⑤
16. Quando un compito è molto lungo gli dedico tutto il tempo necessario	①	②	③	④	⑤
17. Fare degli sbagli mi aiuta ad imparare	①	②	③	④	⑤
18. In classe mi capita di estraniarmi e non seguire quello che dice l'insegnante	①	②	③	④	⑤
19. Preferisco completare un compito prima di iniziarne un altro	①	②	③	④	⑤

20. Mentre sto facendo un compito evito di verificare la procedura che utilizzo	①	②	③	④	⑤
21. Perdo il filo del discorso e devo ricominciare	①	②	③	④	⑤
22. Nel fare i compiti trascuro l'ordine e la precisione	①	②	③	④	⑤
23. Di solito analizzo criticamente i risultati delle mie azioni	①	②	③	④	⑤
24. Faccio molti errori di distrazione	①	②	③	④	⑤

P: Pianificazione

Item	Punteggi		Item	Punteggi	
1	+		10	+	
4	+		22		
7	+				
13	+				
16	+				
19					
Totale A		+ 12 -	Totale B		= Pianificazione

CC: Controllo Cognitivo

Item	Punteggi		Item	Punteggi	
2	+		20		
5	+				
8	+				
11	+				
14	+				
17	+				
23					
Totale A		+ 6 -	Totale B		= Controllo cognitivo

At: Controllo Attentivo

Item	Punteggi		Item	Punteggi	
12			3	+	
			6	+	
			9	+	
			15	+	
			18	+	
			21	+	
			24		
Totale A		+ 42 -	Totale B		= Controllo attentivo

Come è andata a scuola?

Quando è andata male, penso che.....

	Mai	Quasi mai	Qualche volta	Quasi sempre	Sempre
1. gli insegnanti fanno delle ingiustizie	①	②	③	④	⑤
2. non ho capito la materia	①	②	③	④	⑤
3. sono stato sfortunata/o	①	②	③	④	⑤
4. non mi sento un granchè	①	②	③	④	⑤
5. l'insegnante ha spiegato male	①	②	③	④	⑤
6. non mi piace la materia	①	②	③	④	⑤

Quando è andata bene, penso che

7. sono in gran forma	①	②	③	④	⑤
8. sono simpatica/o all'insegnante	①	②	③	④	⑤
9. capisco facilmente	①	②	③	④	⑤
10. sono stata/o fortunata/o	①	②	③	④	⑤
11. ce l'ho messa tutta	①	②	③	④	⑤
12. la lezione era facile	①	②	③	④	⑤

Item	Punteggi
1	+
3	+
5	
Totale Ins. est.	

Item	Punteggi
2	+
4	+
6	
Totale Ins. int.	

Item	Punteggi	Item	Punteggi
7	+	8	+
9	+	10	+
11		12	
Totale Succ. Int.		Totale Succ. est.	

Cosa penso di me

	Falso	Piuttosto falso	Né vero né falso	Abbastanza vero	Vero
1. Ci sono molte cose di me che non mi piacciono	①	②	③	④	⑤
2. So inserirmi facilmente in un nuovo ambiente	①	②	③	④	⑤
3. Credo di aver realizzato diverse cose fino ad oggi	①	②	③	④	⑤
4. Mi ritrovo spesso a considerare i miei compagni migliori di me	①	②	③	④	⑤
5. In un nuovo gruppo non so come comportarmi	①	②	③	④	⑤
6. Con ciò che faccio ottengo sempre la stima degli altri	①	②	③	④	⑤
7. Vorrei diventare una persona differente	①	②	③	④	⑤
8. Non ho paura di confrontarmi con i miei compagni	①	②	③	④	⑤
9. Ho molte buone qualità	①	②	③	④	⑤
10. Vorrei cambiare alcuni aspetti di me	①	②	③	④	⑤
11. Mi sento sempre sicuro di cavarmela	①	②	③	④	⑤
12. A scuola esprimo liberamente le mie opinioni	①	②	③	④	⑤
13. Quando affronto delle novità non sono certo di farcela	①	②	③	④	⑤
14. Vorrei avere un carattere completamente diverso	①	②	③	④	⑤
15. Riesco a non scoraggiarmi di fronte alle critiche altrui	①	②	③	④	⑤

I miei amici pensano che....

16. ci siano molte cose di me che a loro non piacciono	①	②	③	④	⑤
17. so inserirmi facilmente in un nuovo ambiente	①	②	③	④	⑤
18. io abbia realizzato diverse cose fino ad oggi	①	②	③	④	⑤
19. gli altri compagni siano migliori di me	①	②	③	④	⑤
20. in un nuovo gruppo non so come comportarmi	①	②	③	④	⑤
21. con ciò che faccio ottengo sempre la loro stima	①	②	③	④	⑤
22. dovrei diventare una persona differente	①	②	③	④	⑤
23. non ho paura di confrontarmi con i miei compagni	①	②	③	④	⑤
24. che io abbia molte buone qualità	①	②	③	④	⑤
25. dovrei cambiare alcuni aspetti di me	①	②	③	④	⑤
26. io sia sempre capace di cavarmela	①	②	③	④	⑤
27. a scuola esprimo liberamente le mie opinioni	①	②	③	④	⑤
28. non si sa mai se ce la faccio ad affrontare le novità	①	②	③	④	⑤
29. dovrei avere un carattere completamente diverso	①	②	③	④	⑤
30. non mi scoraggio di fronte alle critiche	①	②	③	④	⑤

COSA PENSO DI ME

Accettazione di sé

Item	Punteggi
1	+
4	+
7	+
10	+
14	

30 -	Totale B		= Accettazione di sé
-------------	-----------------	--	-----------------------------

Fiducia nell'agire

Item	Punteggi
3	+
6	+
9	+
12	

			Tot. Fiducia agire
--	--	--	---------------------------

Fiducia nelle relazioni

Item	Punteggi
2	+
8	+
11	+
15	

Item	Punteggi
5	+
13	

Totale A		+ 12 -	Totale B		= Fiducia relazioni
-----------------	--	---------------	-----------------	--	----------------------------

I MIEI AMICI PENSANO CHE...

Accettazione di sé

Item	Punteggi
16	+
19	+
22	+
25	+
29	

30 -	Totale B		= Accettazione di sé
-------------	-----------------	--	-----------------------------

Fiducia nell'agire

Item	Punteggi
18	+
21	+
24	+
27	

			Tot. Fiducia nell'agire
--	--	--	--------------------------------

Fiducia nelle relazioni

Item	FS		Item	FS	
17			20		
23			28		
26					
30					
Totale A		+ 12 -	Totale B		= Fiducia relazioni

APPENDICE II

VALIDITA' E ATTENDIBILITA' DEL QUESTIONARIO⁶

⁶ I dati di validazione del questionario Io e la scuola riportati di seguito si riferiscono al lavoro di ricerca effettuato in collaborazione con il Dr. Fiorenzo Laghi e con la supervisione scientifica della Prof. Maria D'Alessio.

Scala "Mi Presento" (L'autopresentazione efficace)
Attendibilità

Dimensioni	Attendibilità
CS: Capacità di modificare l'immagine di sé	0,78
SA: Sensibilità al comportamento degli altri	0,74
AP: Apertura verso gli altri	0,77
IC: Immagine di sé corporea	0,80
IS: Immagine di sé sociale	0,81
D: Desiderabilità sociale	0,83

Validità convergente e divergente dello strumento

Matrice di correlazione tra le dimensioni del questionario Mi presento e la Revised Self-Monitoring Scale (R-SMS; Lennox e Wolfe, 1984).

Mi presento RMS	CS	SA	AP	IS	IC	D
Abilità nel modificare la presentazione di sé	0,74**	0,27*	0,14	0,37**	0,39**	0,11
Sensibilità al comportamento altrui	0,36**	0,71**	0,24*	0,42**	0,04	0,12

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Legenda: CS: Abilità di modificare l'immagine di sé; SA: Sensibilità al comportamento altrui; AP: Apertura verso gli altri; IS: Imm. di sé (sociale); IC: Imm. di sé (corporea); D: Scala *Lie*

Matrice di correlazione tra le dimensioni di “ Mi presento” e il BFQ

	Amicalità	Coscienziosità	Stabilità Emotiva	Apertura Mentale	LIE
Abilità di modificare l'immagine di sé	-0,01	0,04	-0,07	-0,08	-0,12
Sensibilità al comportamento	0,16	0,16	-0,16	0,15	-0,11
Apertura verso gli altri	0,34**	0,00	-0,01	0,14	-0,14
Immagine di sé (corporea)	0,06	0,11	-0,28*	-0,15	-0,08
Immagine di sé (sociale)	-0,11	0,11	0,38**	-0,01	0,23*
LIE	0,19	0,06	0,13	0,13	0,50**

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Matrice di correlazione tra le dimensioni del questionario MPr e delle Scale di Autoefficacia Sociale e Regolatoria

	Autoeff. Sociale	Autoeff. Regolatoria
Abilità di modificare l'immagine di sé	0,16	-0,07
Sensibilità al comportamento altrui	0,32**	-0,03
Apertura verso gli altri	0,45**	0,01
Immagine di sé (corporea)	0,33**	0,19*
Immagine di sé (sociale)	0,44**	0,01
LIE	-0,10	0,13

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Scala “Le ragioni per studiare”

Attendibilità

Dimensione	Attendibilità
Motivazione Intrinseca	0,90
Motivazione strumentale	0,78
Demotivazione	0,77

Validità convergente e divergente dello strumento

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Le ragioni per studiare e il Questionario di Motivazione e Metodo (Mancinelli, 2002)

	Motivazione alla riuscita	Atteggiamento verso lo studio	Strategie di apprendimento
Motivazione Intrinseca	0,46**	0,58**	0,43**
Motivazione strumentale	0,32*	0,19	0,23*
Demotivazione	-0,48**	-0,41**	0,15

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Le ragioni per studiare e il QES

	Prontezza negli impegni	Metodo di lavoro	Atteggiamento verso gli insegnanti	Condivisione dei fini
Motivazione Intrinseca	0,53**	0,45**	0,25*	0,66**
Motivazione strumentale	0,21**	0,19	0,33**	0,18*
Demotivazione	-0,42**	-0,33*	-0,46**	-0,38*

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Le ragioni per studiare e il QSA (Pellerey, 1996).

	Motivazione Intrinseca	Motivazione Strumentale	Demotivazione
Strat. Elaborative	0,45**	-0,13	-0,27*
Autoregolazione	0,18	0,32**	-0,37**
Disorientamento	0,02	0,31**	0,26*
Dispon. alla collaborazione	0,27*	-0,38**	-0,29*
Uso di organizzatori semantici	0,21*	0,09	-0,21*
Difficoltà di concentrazione	-0,15	0,25*	0,48**
Autointerrogazione	0,18	0,06	-0,02
Ansietà di base	0,23*	0,48**	-0,04
Volizione	0,21*	0,26**	-0,5
Attr. A cause controllabili	-0,03	0,39**	-0,01
Attr. A cause incontrollabili	-0,13	0,45**	0,32**
Mancanza di perseveranza	-0,14	0,06	0,50**
Percezione di competenza	-0,03	0,30*	-0,04
Interferenze emotive	0,09	0,41**	0,06

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Scala ‘Quando studio’

Attendibilità

Dimensione	Attendibilità
Pianificazione	0,78
Controllo Cognitivo	0,70
Controllo Attentivo	0,76

Validità convergente e divergente dello strumento

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Quando studio e il QSA (Pellerey, 1996).

QSA	Pianificazione	Controllo Cognitivo	Controllo Attentivo
Strat. Elaborative	0,05	0,51**	-0,03
Autoregolazione	0,54**	0,17	0,19*
Disorientamento	-0,23	0,05	-0,40**
Dispon. Alla collaborazione	-0,11	0,20	-0,02
Uso di organizzatori semantici	0,29*	0,20	0,06
Difficoltà di concentrazione	-0,31*	0,13	-0,59**
Autointerrogazione	0,14	0,13	-0,02
Ansietà di base	0,15	-0,05	-0,13
Volizione	0,56**	0,22	0,24*
Attr. A cause controllabili	0,19	0,09	-0,12
Attr. A cause incontrollabili	-0,09	-0,10	-0,35*
Mancanza di perseveranza	-0,50**	-0,13	-0,49**
Percezione di competenza	0,05	0,04	0,04
Interferenze emotive	0,17	0,04	-0,19

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Quando studio e il QES

	Prontezza negli impegni	Metodo di lavoro	Att. verso gli insegnanti	Condivisione dei fini
Pianificazione	0,41**	0,55**	0,35*	0,46**
Controllo Cognitivo	0,41**	0,49**	0,23	0,28*
Controllo Attentivo	-0,46**	-0,43**	0,16	-0,29*

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Quando studio e il Questionario di Motivazione e Metodo

	Motivazione alla riuscita	Att. verso lo studio	Strategie di apprendimento
Pianificazione	0,58**	0,48**	0,33**
Controllo cognitivo	0,34*	0,39*	0,43**
Controllo Attentivo	0,38**	0,31*	0,42**

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Quando studio e l' A.M.O.S. (De Beni et al., 2003).

	Organizzazione	Strategie	Elaborazione	Autovalutazione	Sens. Metacognitiva
Pianificazione	0,68**	0,49**	0,22	0,38**	0,42**
Controllo cognitivo	0,36*	0,53**	0,45**	0,55**	0,45**
Controllo Attentivo	0,61**	0,43**	0,22	0,38*	0,22

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Scala “Com’è andata a scuola?”

Attendibilità

Dimensione	Attendibilità
Successo Interno	0,80
Successo Esterno	0,85
Insuccesso Interno	0,83
Insuccesso Esterno	0,84

Validità convergente e divergente dello strumento

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Com’è andata a scuola e il QSA (Pellerey, 1996)

	Ins. Esterno	Ins. Interno	Succ. Esterno	Succ. Interno
Strat. Elaborative	-0,15	-0,35*	-0,07	0,04
Autoregolazione	0,07	-0,13	-0,05	0,39*
Disorientamento	0,47***	0,35*	0,43***	-0,02
Dispon. alla collaborazione	-0,07	0,04	-0,06	0,00
Uso di organizzatori semantici	-0,05	-0,14	-0,11	0,18
Difficoltà di concentrazione	0,49***	0,22	0,35*	0,06
Autointerrogazione	0,27	0,02	0,09	0,16
Ansietà di base	0,14	0,15	-0,07	-0,01
Volizione	-0,25	-0,11	-0,17	0,31*
Attr. A cause controllabili	0,20	0,12	0,13	0,36*
Attr. A cause incontrollabili	0,4***	0,26*	0,43***	0,19
Mancanza di perseveranza	0,50***	0,29	0,28	0,08
Percezione di competenza	0,10	-0,07	0,14	0,48***
Interferenze emotive	0,28*	0,18	0,01	0,12

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Com’è andata a scuola e il questionario

SRI (Social Reaction Inventory, Rotter, 1966)

	Ins. Esterno	Ins. Interno	Succ. Esterno	Succ. Interno
SRI	0,45**	-0,36*	0,41*	-0,31*

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

Scala “Cosa penso di me”

Attendibilità

Dimensione	Attendibilità
Accettazione di sé	0,74
Fiducia nelle relazioni	0,78
Fiducia nell’ Agire	0,82

Validità convergente dello strumento

Matrice di correlazione tra le dimensioni della scala Cosa penso di me e il Test sulla stima di sé

	Sé emotivo	Sé sociale	Sé scolastico	Sé corporeo	Sé futuro
Accettazione di sé	0,35**	0,46**	0,20	0,62**	0,28*
Fiducia nelle abilità sociali	0,34*	0,43**	0,01	0,30*	0,26
Fiducia nell’agire	0,37**	0,10	0,27	0,29*	0,32**

**** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).**

*** La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).**

APPENDICE III

ANALISI FATTORIALE DELLE SINGOLE SCALE

Tabella I
Scala Mi presento
Analisi delle Componenti Principali (rotazione Oblimin)

Immagine di sé sociale	Abilità modificare l'immagine di sé	Immagine di sé corporea	Sensibilità Al comportamento altrui	Lie	Apertura verso gli altri
0,79		0,24			0,32
-0,73	0,19	-0,15			-0,16
0,69		0,19			0,17
-0,65		-0,15			
-0,59	0,36	-0,15	0,23		-0,22
0,49				-0,16	0,27
	-0,80	0,17			
	0,75		0,20	-0,17	
0,22	-0,75				
	-0,73				
-0,24	0,72		0,21		
0,30	-0,42				0,33
0,17	-0,18	0,83			0,19
-0,26		-0,80	0,18		-0,17
		0,79			
		0,75		0,19	0,19
-0,19		-0,71			
-0,31		-0,55			-0,27
		-0,19	0,77		
			0,73		
			0,72		
			0,71		-0,22
			-0,59		0,20
-0,21			0,52		
		0,24		0,71	
-0,16				0,68	
0,27				0,67	0,21
-0,18	-0,29			0,47	-0,23
0,20				0,42	
				0,40	
-0,25					-0,83
		0,21	-0,18		0,80
-0,22					-0,75
0,34					0,63
0,26		0,23			0,57
		0,21		0,15	0,46
16,07	8,9	8,16	7,35	5,43	5,14

Tabella II
Scala Quando studio
Analisi delle Componenti Principali (Rotazione *Oblimin*)

Dimensione	Quesito	1	2	3
Pianificazione	Cerco di completare anche i compiti più noiosi	0,75	0,20	-0,19
	Il mio pomeriggio è organizzato tenendo conto dello studio	0,73	0,17	-0,17
	Lo studio mi richiede molto impegno e coinvolgimento	0,73		
	Faccio il minimo indispensabile	-0,67		0,28
	Rispetto le scadenze dei compiti assegnatomi	0,65	0,21	-0,16
	Quando un compito è molto lungo gli dedico tutto il tempo necessario	0,63	0,19	-0,18
	Preferisco completare un compito prima di iniziarne un altro	0,54		-0,26
	Nel fare i compiti trascuro l'ordine e la precisione	-0,50		0,27
Controllo Cognitivo	Prima di fare un compito decido quale modalità utilizzare	0,23	0,69	-0,22
	Modifico le strategie di studio in relazione al compito da affrontare		0,66	-0,19
	Sono capace di prevedere i risultati che potrò ottenere		0,61	-0,24
	So benissimo quando ho approssimato nel fare un compito		0,48	
	Ci sono modi diversi per arrivare alla soluzione di un problema		0,47	
	Fare degli sbagli mi aiuta ad imparare		0,43	-0,27
	Mentre sto facendo un compito evito di verificare la procedura che utilizzo	-0,22	-0,40	0,26
	Di solito analizzo criticamente i risultati delle mie azioni	0,20	0,37	
Controllo Attentivo	Mi ritrovo a fantasticare	-0,20		0,74
	Studiando mi accorgo che passa il tempo senza che ho combinato niente	-0,25		0,72
	Ho difficoltà a fissare la mia attenzione sul compito	-0,23	-0,21	0,66
	Mi concentro con facilità	0,29	0,21	-0,63
	Mi accorgo di procedere automaticamente perché vago con la mente altrove	-0,28		0,63
	In classe mi capita di estraniarmi e non seguire quello che dice l'insegnante	-0,25		0,56
	Perdo il filo del discorso e devo ricominciare		-0,19	0,55
	Faccio molti errori di distrazione		-0,21	0,44

P=Pianificazione; CM: Controllo cognitivi; A= Controllo attentivo

Tabella III
Scala Le ragioni per studiare
Analisi delle Componenti Principali (Rotazione Oblimin)

MI= Motivazioni Intrinseca; MS: Motivazione strumentale; DM: demotivazione

Dimensione	Quesito	1	2	3
MI	...mi piace capire cose nuove	0,88		-0,23
MI	... ho desiderio di sapere tante cose	0,86		-0,24
MI	... provo interesse per gli argomenti più vari	0,82		-0,24
MI	...provo curiosità verso cose nuove	0,78		-0,21
MI	...voglio avere strumenti di crescita personale	0,77		-0,23
MI	... mi piace avere modi diversi di vedere la realtà	0,76		-0,23
MImi piace sperimentare e risolvere problemi	0,74		-0,23
MS	...voglio ottenere un titolo di studio		0,74	
MS	...voglio avere votazioni positive		0,73	
MS	...i miei genitori siano contenti di me		0,72	
MS	...voglio più possibilità di trovare un lavoro di prestigio		0,66	
MS	... ho l'incubo dei risultati scolastici	-0,18	0,66	0,24
MS	...voglio sentirmi contento di me		0,64	-0,25
MS	...voglio essere stimata/o dagli insegnanti		0,63	0,20
DEM	... è molto stressante	-0,23		0,75
DEM	...ci vogliono un sacco di energie che io non ho			0,73
DEM	... non mi appassionano a ciò che studio	-0,28		0,63
DEM	...lo studio mi sottrae energie per fare altre cose	-0,24		0,62
DEM	...tanto non capisco			0,61
DEM	.. mi annoio	-0,12		0,60
DEM	...mi basta prendere la sufficienza	-0,19	0,25	0,47

Tabella IV
Come è andata a scuola

Analisi delle Componenti Principali (Rotazione Oblimin)

Attribuzione del Successo a cause controllabili e incontrollabili

Componente	Autovalore	% of Varianza	Cum. %
1	1,57	26,20	26,20
2	1,55	25,87	52,08

Quando è andata bene penso che...	SI	SE
Sono in gran forma	0,84	
Capisco facilmente	0,80	
Ce l'ho messa tutta	0,42	-0,25
Sono simpatica/o all'insegnante	0,16	0,75
Sono stata/o fortunata/o	-0,15	0,68
La lezione era facile		0,63

Analisi delle Componenti Principali (Rotazione Oblimin)

Attribuzione dell'Insuccesso a cause controllabili e incontrollabili

Componente	Autovalore	% of Varianza	Cum. %
1	1,81	30,11	30,11
2	1,25	20,79	50,90

Quando è andata male penso che...	InsE	InsI
Gli insegnanti fanno delle ingiustizie	0,78	
Sono stato sfortunata/o	0,69	
L'insegnante ha spiegato male	0,66	0,25
Non ho capito la materia		0,76
Non mi sento un granchè		0,72
Non mi piace la materia	0,21	0,57

Tabella V

Cosa penso di me
Analisi delle Componenti Principali. Rotazione Oblimin

Quesito	Accett. di sé	Fiducia nelle relazioni	Fiducia nell'agire
Ci sono molte cose di me che non mi piacciono	0,81	-0,26	
Mi ritrovo spesso a considerare gli altri compagni migliori di me	0,75	-0,25	
Vorrei diventare una persona differente	0,74	-0,22	-0,20
Vorrei cambiare alcuni aspetti di me	0,74	-0,17	
Vorrei avere un carattere completamente diverso	0,70	-0,23	-0,23
So inserirmi senza difficoltà in un nuovo ambiente		0,76	0,28
Non so come comportarmi in un gruppo nuovo		-0,67	-0,16
Non ho paura di confrontarmi con i miei compagni	-0,25	0,62	
Mi sento sempre sicuro di cavarmela	-0,22	0,60	0,16
Quando affronto delle novità non sono certo di farcela	0,20	-0,56	-0,15
Riesco a non scoraggiarmi di fronte alle critiche altrui	-0,23	0,56	
Credo di aver realizzato diverse cose fino ad oggi			0,81
Con ciò che faccio ottengo sempre la stima degli altri	-0,20		0,77
Ho molte buone qualità	-0,22	0,22	0,60
A scuola esprimo liberamente le mie opinioni		0,28	0,53

Componente	Totale	% di Varianza	Cumulativa %
1	5,93	39,52	39,52
2	1,42	9,48	48,99
3	1,24	8,26	57,25