

Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita

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

SAMIR MATTA EMAD¹

L'adolescenza è un periodo particolare, poiché spinge i ragazzi ad adattarsi ai cambiamenti fisici e psicologici, ma anche sociali tipici di questa età. In questa particolare fase di sviluppo, ricoprono un ruolo fondamentali due agenti educativi: la famiglia e la scuola.

A tal riguardo, si è deciso di analizzare e descrivere in che modo ed in quale misura l'influenza dei genitori e degli insegnanti possa incidere sulla motivazione ad apprendere e sulle aspettative rispetto al futuro e alla qualità della vita degli adolescenti in questione. Da quanto emerso, appare chiaro ed opportuno che, in vista di una vita di qualità dal punto di vista emotivo e professionale, scuola e famiglia dovrebbero lavorare sinergicamente per il benessere degli adolescenti, avendo uno sguardo a lungo termine sul loro sviluppo.

Adolescence is a special period, since it encourages children to adapt to physical and psychological changes, but also social typical of this age. In this particular phase of development, two educational agents play a fundamental role: the family and the school.

In this regard, it was decided to analyze and describe how and to what extent the influence of parents and teachers can affect the motivation to learn and expectations regarding the future and quality of life of the adolescents in question. From what has emerged, it is clear and opportune that, in view of a quality life from an emotional and professional point of view, school and family should work together for the well-being of adolescents, having a long-term view on their development.

1. Introduzione

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

¹ Università Salesiana, Roma; emad@unisal.it.

Col termine 'motivazione' si definisce "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni - Moè, 2000, 37). Questa può dunque venir concettualizzata come la 'spinta a fare' che dà vita e guida le scelte e le condotte di ogni singolo individuo e che varia sulla base degli obiettivi e delle mete che nel tempo questo si prefigge di raggiungere, risultando così mutevole e dipendente dalle varie situazioni e circostanze (Emad, 2016).

La motivazione costituisce così la spinta, la forza, che porta le persone ad agire e in ambito scolastico può esser considerata come uno dei principali fattori in grado di predire il successo o il fallimento dell'alunno nel raggiungimento degli obiettivi didattici previsti per il proprio percorso di studio. Secondo la definizione fornita da Brophy (2003), essa fa riferimento all'intenzione, da parte dello studente, di acquisire le conoscenze e le abilità proposte dal sistema scolastico cercando di ottenerne vantaggi utili all'apprendimento stesso.

In questa specifica fase evolutiva l'individuo è coinvolto in processi di definizione di sé, di sperimentazione delle proprie capacità e di verifica delle proprie scelte. Le azioni di rischio sono, a questo proposito, modalità dotate di senso e mirano a due obiettivi, ovvero lo *sviluppo dell'identità* (autostima, autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione del sé, trasgressione, percezione di controllo, esplorazione di sensazioni, coping e fuga) e la *partecipazione sociale* (comunicazione, condivisione, riti, emulazione, superamento, esplorazione di reazioni e limiti) (Becciu - Colasanti, 2003; 2010).

Tale sperimentazione si associa al rischio di non aver ancora del tutto maturato e strutturato una stabile identità morale. Rientrano in tale categoria comportamenti quali l'uso e l'abuso di alcool, il consumo di sostanze psicotrope, la precocità nei rapporti sessuali e la guida pericolosa, nonché, in ambito scolastico, atti di bullismo e violenza. Si tratta di condotte che fanno la loro comparsa perlopiù in adolescenza o in età giovanile e che possono stabilizzarsi prendendo la forma di veri e propri stili di vita non salutari (Pellai - Bonicelli, 2002).

Si tratta di condotte comuni e motivate da bisogni evolutivi (Di Cesare - Giammetta, 2011). Un ambiente scolastico supportivo dei bisogni dei discenti e caratterizzato da esperienze di successo favorisce la costruzione di un'immagine di sé forte e sicura.

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

2. Le dimensioni studiate

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

2.1. La qualità del clima familiare

La qualità del clima familiare ricopre un ruolo fondamentale all'interno del percorso di crescita e di costruzione dell'identità. Gli adolescenti infatti, pur oscillando fra la ricerca di autonomia e la dipendenza dalle figure di riferimento, necessitano della guida e dell'incoraggiamento di quest'ultime al fine di poter stabilire e raggiungere con perseveranza determinati obiettivi, specie quelli che riguardano la formazione ed il futuro (Bianchi, 2015). L'intero percorso di crescita e maturazione personale può essere considerato come una continua dialettica tra il processo di costruzione e definizione di sé e lo sviluppo e mantenimento di relazioni con la rete sociale di riferimento, compresa la famiglia (Ingoglia - Lo Cricchio - Liga, 2011).

2.2. I livelli di autoefficacia percepiti dall'adolescente

L'autoefficacia si caratterizza come un'autovalutazione delle proprie competenze che influenza la scelta dei comportamenti da adottare dinanzi a ogni singola situazione, ambiente o sfida (D'Onofrio, 2013) e riguarda le modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente (Emad, 2016; Schunk - Meece, 2007). La percezione della propria efficacia, pur essendo il frutto di esperienze passate determina infatti il futuro, in quanto incide sull'atteggiamento con cui ogni nuova situazione viene affrontata (Mason, 2006).

In ambito familiare l'autoefficacia sembra svilupparsi a partire dalla qualità delle interazioni, dal clima emotivo e dai rimandi provenienti dall'ambiente domestico (Schunk - Miller, 2002).

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

Anche l'ambiente scolastico incide fortemente sull'autoefficacia percepita. Le esperienze maturate in ambito scolastico contribuiscono a modellare le convinzioni in merito alle proprie competenze e possibilità. Specialmente in età adolescenziale, assumono un'importanza crescente le valutazioni e i *feedback* in merito alle proprie prestazioni scolastiche. La motivazione acquisisce un ruolo

decisivo nel determinare l'impegno e lo sforzo personale verso l'autoregolazione dello studio e il successo scolastico (Bandura et al., 2008; Caprara et al., 2012; Schunk - Meece, 2007).

Interventi di promozione della motivazione ad apprendere prevengono e riducono l'abbandono scolastico (Cozzolino, 2014; Laghi et al., 2012). Rientrano in tale categoria l'adozione di specifici libri di testo, l'uso di interrogativi aperti o problemi da risolvere durante le lezioni, o ancora la strutturazione di ambienti e situazioni stimolanti quali laboratori e gite scolastiche (Cornoldi - Zaccaria, 2015).

2.3. La percezione di senso e qualità della propria vita

La ricerca di senso assume una particolare importanza nella fase adolescenziale, a fronte del processo di costruzione di identità tipico di questa fase evolutiva e della gestione di cambiamenti a livello fisico (sviluppo puberale), cognitivo (acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dialettica identificazione-differenziazione) (Erikson, 1968; Palmonari, 2011). Durante l'adolescenza il senso della propria esistenza ruota intorno a interrogativi quali 'chi sono io?', 'cosa mi succede?' o ancora 'qual è il mio posto nella società?' (Crocetti, 2014). Il processo di significazione si concretizza secondo Frankl (2005) come desiderio di: conferire un *orientamento all'esistenza*, che dia coerenza al progetto di vita stesso; percepire un *appagamento esistenziale*, cogliendo appieno ciò che dà benessere, entusiasmo e soddisfazione; sentirsi *artefice delle proprie stesse scelte* e condotte di vita, definite in autonomia e con responsabilità.

Se gli adolescenti non si impegnassero nel perseguimento di qualcosa che dia senso alla loro vita, qualcosa che li attivi e mobiliti, diverrebbero persone demotivate, annoiate e ciniche e avrebbero costantemente bisogno di fonti di stimolazione esterne per dare significato alle proprie giornate (Bandura, 2012).

Il processo di significazione delle esperienze si lega alla percezione della qualità della propria vita, intesa come "grado di autonomia, di realizzazione personale e di integrazione sociale di una persona" (Schalock et al., 1989, 25) e al contempo come grado di controllo che la persona riesce ad esercitare sull'ambiente circostante (Brown - Bayer - MacFarlane, 1989).

2.4. La percezione di qualità del clima scolastico

Il clima scolastico rappresenta la qualità relativamente duratura dell'ambiente interno, il valore della rete a carattere emotivo che lega i soggetti tra di loro e il gruppo con l'organizzazione (Tagiuri - Litwin, 1968). Tale valore non è unicamente di tipo relazionale, ma deriva dalla interazione di diversi fattori caratteristici di uno specifico contesto collettivo. Fondamentale a tal riguardo è il

concetto di *processo causale circolare* di Schneider (1975), per cui esiste una mutua influenza reciproca fra clima e comportamenti individuali. In tale ottica, “i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso” (Santinello - Bertarelli, 2002, 259). Secondo quanto espresso sarà dunque fondamentale attuare un’analisi a più livelli, che consideri sia le caratteristiche del singolo studente, quali rendimento o abilità sociali, sia i rapporti interpersonali del contesto classe, sia la scuola nel suo insieme, considerando cioè il tipo di offerta formativa e di organizzazione didattica, le relazioni tra il corpo docente e il dirigente scolastico, i rapporti con il quartiere e le modalità di interazione e coinvolgimento delle famiglie degli alunni iscritti.

3. Ipotesi

L’ipotesi da cui prende forma il lavoro è che vi sia una correlazione fra le quattro variabili sopra descritte di clima familiare, autoefficacia percepita, senso della vita e clima scolastico e il processo di crescita e motivazione ad apprendere dell’adolescente. Partendo dalla qualità dell’ambiente familiare si ipotizza che questa possa incidere sull’atteggiamento e l’approccio allo studio degli adolescenti e dunque sulla motivazione ad apprendere, considerata come fattore predisponente al perseguimento del successo formativo e al benessere emotivo dei discendenti.

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

4. Strumenti d’indagine per le singole dimensioni considerate

Per valutare la qualità del rapporto degli adolescenti con i propri genitori è stato somministrato il *Questionario sull’Ambiente familiare* (Vergati, 2003), che concerne la qualità del clima e dei rapporti del nucleo familiare di appartenenza dello studente. Tale strumento indaga 3 diverse aree: la *Facilità di relazione*, la *Partecipazione e attenzione al futuro*, *l’Influenza dei genitori sulle scelte* (o in alternativa *Condizionamento vs. libertà nelle scelte*).

Per valutare la dimensione dell’autoefficacia, è stato somministrato il questionario di autovalutazione *Quanta fiducia ho in me - Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni* (Soresi - Nota, 2001) e che costituisce un riadattamento del *Career Search Self-Efficacy Scale* di Solber, Good e Nord (1994). Lo strumento

prende in esame 4 distinti fattori che concorrono nel determinare il livello percepito di autoefficacia: la *Fiducia nelle proprie capacità di prendere decisioni*, la *Fiducia nelle proprie capacità di controllo emozionale*, la *Fiducia nelle proprie capacità di portare a termine attività e compiti*, la *Fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare con successo situazioni ed attività diverse*. (Nota – Pace – Ferrari, 2016).

Per valutare il senso della vita è stato somministrato il questionario *La mia vita da studente – Versione per gli studenti dagli 11 ai 14 anni*, un riadattamento italiano ad opera di Soresi e Nota (2001) del *Quality of Life Model* (Dennis et al., 1993). Lo strumento indaga sei macro-fattori che determinano la qualità della vita degli studenti (Soresi – Nota – Ferrari, 2011): la *Soddisfazione per la qualità del proprio ambiente di vita*, l'*Autonomia decisionale*, la *Percezione di benessere emotivo*, la *Soddisfazione per la propria situazione*, la *Soddisfazione per la propria esperienza di apprendimento scolastico*, la *Soddisfazione per le relazioni con i propri compagni di classe*.

Per valutare il clima scolastico è stato somministrato il *Questionario sulla Situazione Scolastica (QSS)* elaborato dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Lo strumento si compone di tre sezioni indipendenti per studenti, genitori e personale docente. Il questionario si compone di nove sottoscale: *Rapporto con i compagni*, *Rapporto con gli insegnanti*, *Aspettative dei genitori*, *Futuro occupazionale*, *Interesse verso lo studio*, *Aspetti fisici e strutturali*, *Autostima scolastica*, *Metodo di studio*, *Manifestazioni fisiche ed emotive* (Cornoldi – De Beni – Gruppo MT, 1993; Pettenò – Tressoldi – Gardinale, 1990).

5. Campione

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

6. Risultati della ricerca

A seguito dell'analisi dei punteggi ottenuti, è emersa una significativa influenza esercitata dalle famiglie nelle scelte degli adolescenti, incluse quelle che riguardano il loro futuro scolastico e le amicizie frequentate. Gli studenti in esame, dunque, si sentono incoraggiati e sostenuti dai propri genitori.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autoefficacia percepita, la maggior parte degli studenti coinvolti nella ricerca tende a percepirsi come in grado di operare scelte autonome, funzionali sia per il momento attuale che per il futuro. Crede inoltre di saper gestire le situazioni frustranti o fonte di stress riuscendo ad autoregolare la propria emotività, di saper perseguire gli obiettivi prefissati con perseveranza, costanza e tenacia e di poter far fronte con successo a qualsiasi ostacolo o difficoltà futura. Crede dunque in sé, nelle proprie capacità di *decision making* e di *problem solving* e dunque nelle proprie possibilità di riuscita, sia nel presente che nel futuro.

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

Infine, per quanto concerne l'analisi dei punteggi attribuiti dal campione al *Questionario sulla Situazione Scolastica – versione per studenti (QSS-S)*, ciò che si evince è che buona parte del campione si sente agitato in prossimità di una verifica o degli incontri genitori-insegnanti, stress riconducibile in primis alla paura di deludere i genitori. Inoltre, si evince un grado di aleatorietà piuttosto elevato, come se non fosse stato compreso dagli studenti il valore intrinseco delle domande loro poste.

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

7. Conclusioni

È stato dimostrato che la maggior parte degli adolescenti coinvolto nella ricerca: 1) percepisce pieno sostegno e supporto da parte dei propri genitori, disponibili all'ascolto e al dialogo e a svolgere la funzione di guida dinanzi alle decisioni più impegnative (specie quelle che riguardano la realizzazione personale e professionale), offrendo sostegno e al contempo lasciando la totale libertà di operare scelte autonome e libere; 2) crede in se stesso e nelle proprie capacità di scelta, di realizzazione e di gestione di qualsiasi tipo di situazione stressante; 3) considera soddisfacente la qualità dei propri ambienti di vita (luoghi, attività e persone frequentate) e della propria scuola, sia per quanto riguarda la qualità dei rapporti instaurati con gli insegnanti e con i compagni, che per quanto riguarda la programmazione didattica offerta; 4) riconosce una certa difficoltà nel regolare e gestire la propria emotività dinanzi a specifiche prove, in particolare quelle appartenenti all'ambito didattico (interrogazioni e/o verifiche), legata alla preoccupazione e alla paura di deludere i propri genitori.

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

I risultati emersi dalla ricerca hanno un'importante ricaduta applicativa da un punto di vista pedagogico e psicologico. Ribadiscono l'importanza di favorire l'impegno di famiglie e istituzioni nel potenziare il loro legame così da incrementare la probabilità di avere studenti sicuri di sé, motivati ad apprendere e giovani-adulti con buone prospettive future. Tale atteggiamento, inoltre, funge da fattore di protezione rispetto allo stabilizzarsi di comportamenti di rischio, inizialmente adoperati come forma di reazione dinanzi a difficoltà e fallimenti.

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

Rispetto alla scuola, invece, è fondamentale che essa promuova con costanza la propria pratica educativa e valorizzi lo sviluppo di una motivazione intrinseca, caratterizzata da interesse e curiosità, piuttosto che una motivazione estrinseca, tipica di una concezione dello studio come forma di competizione o gratificazione sociale (Lieury - Fenouillet, 2001). Come sottolineato da Santrock (2008, 435) “sembra sempre più evidente che gli insegnanti dovrebbero aiutare a stabilire, in classe, un clima in cui gli studenti siano intrinsecamente motivati ad apprendere”².

Per favorire la propensione allo studio e al successo scolastico degli adolescenti risulta fondamentale la costruzione di una relazione positiva tra insegnanti e allievi. È stato dimostrato (Rosenthal - Jacobson, 1968), infatti, che maggiori aspettative da parte degli insegnanti nei confronti dei propri studenti, anche se non del tutto motivate dai dati di realtà, favoriscono in questi ultimi miglioramenti nelle prestazioni, e dunque nei risultati scolastici, rispetto ai compagni verso i quali gli insegnanti non nutrono le medesime attese (Vergati, 2005).

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

² Al fine di favorire la dimensione intrinseca vi sono una serie di strategie tra le quali quella di utilizzare *software* didattici presentati sotto la modalità di giochi su PC che contribuiscono a favorire l'attivazione e la partecipazione dello studente (Habgood - Ainsworth 2011).

Bibliografia

- A. BANDURA, *The stormy decade: Fact or fiction?*, «Psychology in the Schools», 1 (1964), pp. 224-231.
- A. BANDURA, *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Trento Erickson, 2012.
- A. BANDURA – G.V. CAPRARA – R. FIDA – M. VECCHIONE – G. DEL BOVE – G.M. VECCHIO – C. BARBARANELLI, *Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement*, «Journal of Educational Psychology», 100, 3 (2008), pp. 525-534.
- M. BECCIU – A.R. COLASANTI, *L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, «Rassegna CNOS», 1 (2003), pp. 39-45.
- M. BECCIU – A.R. COLASANTI, *La promozione del benessere in adolescenza. Presentazione di un percorso di auto-muto aiuto*, «Orientamenti Pedagogici», 57 (2010), pp. 225-234.
- P. BIANCHI, *Genitori, orientarsi verso il futuro*, Roma Sovera Edizioni, 2015.
- S. BONINO, *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze Giunti, 2005.
- J. BROPHY, *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma LAS, 2003.
- R.I. BROWN – M.B. BAYER – C. MACFARLANE, *Rehabilitation Programs: Performance and Quality of Life of Adults with Developmental Handicaps*, Toronto Lugas, 1989.
- G.V. CAPRARA, *Motivare è riuscire. Le ragioni del successo*, Bologna Il Mulino, 2013.
- G.V. CAPRARA – G. ALESSANDRI – N. EISENBERG – A. KUPFERA – P. STECA – M.G. CAPRARA – S. YAMAGUCHI – J. ABELA, *The positivity scale*, «Psychological Assessment», 24, 3 (2012), pp. 701-712.
- CENSIS, *43° Rapporto sulla situazione sociale nel Paese*, Franco Angeli, Milano 2009.
- C. CORNOLDI – R. DE BENI – GRUPPO MT, *Imparare a studiare*, Trento Erickson, 1993.
- C. CORNOLDI – S. ZACCARIA, *In classe ho un bambino che...*, Trento Erickson, 2015.
- M. COZZOLINO (a cura di), *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*, Franco Angeli, Milano 2014.
- E. CROCETTI, *Il contesto scolastico in adolescenza: identità, benessere e dinamiche relazionali*, «Studi Zancan», 3 (2014), pp. 80-86.
- R. DE BERNI – A. MOÈ, *Motivazione e apprendimento*, Bologna Il Mulino, 2000.
- R.E. DENNIS – W. WILLIAMS – M.F. GIANGRECO – C.J. CLONNINGER, *Quality of Life as Context for Planning and Evaluation of Services for People with Disabilities*, «Exceptional Children», 59, 6 (1993), pp. 499-512.
- G. DI CESARE – R. GIAMMETTA, *Prevenire e promuovere salute in adolescenza: La Peer Education*, «Rivista Sperimentale di Freniatria», 1 (2010), pp. 135-153.
- E. D'ONOFRIO, *Adolescenza: una terra di mezzo*, Roma Aracne, 2013.
- S.M. EMAD, *Educare motivando. Stimolare le motivazioni e la disponibilità ad apprendere*, Roma LAS, 2016.
- V.E. FRANKL, *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*, Trento Erickson, 2005.
- J.J. HOFFMAN – E.B. GOLDSMITH – C.F. HOFACKER, *The influence of Parents on Female Business Students' Salary and Work Hour Expectations*, «Journal of Employment Counselling», 29 (1992), pp. 79-83.
- S. INGOLIA – M.G. LO CRICCHIO – F. LIGA, *Genitori-adolescenti: autonomia e connessione* (2011), in P. ALBIERO (a cura di), *Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari*, Roma Carocci Editore, 2011, pp. 61-97.
- F. LAGHI – L. PICONE – A. LONIGRO – M. FOSSATI, *Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale*, «Journal of Educational Cultural and Psychologist Studies», 5 (2012), pp. 57-74.
- A. LIEURY – F. FENOUILLET, *Motivazione e successo scolastico*, Bergamo Edizioni Scientifiche Ma. Gi sr, 2001.

- L. MASON, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna Il Mulino, 2006.
- L. MORTARI, *Filosofia dell'educazione scolastica. Direzioni di senso e della pratica educativa* (2017), in A.M. Mariani (a cura di), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*, Brescia Editrice Morcelliana, 2017, pp. 33-55.
- L. NOTA – F. PACE – L. FERRARI, *Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form: uno studio per l'adattamento italiano*, «Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento», 9 (2016), pp. 23-35.
- R. NYGÅRD, *A reconsideration of the Achievement Motivation Theory*, «European Journal of Social Psychology», 5 (1975), pp. 61-92.
- A. PALMONARI, *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna Il Mulino, 2011.
- A. PELLAI – S. BONICELLI, *Just do it! Comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Milano Franco Angeli, 2002.
- L. PETTERNÒ – P.E. TRESSOLDI – M. GARDINALE, *Lo studente di successo. Tecniche per imparare a studiare*, Treviso Paese Pagus, 1990.
- M. SANTINELLO – P. BERTARELLI, *La scuola come setting*, in M. PREZZA - M. SANTINELLO (a cura di), *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*, Bologna Il Mulino, 2002, pp. 257-296.
- J.W. SANTROCK, *Psicologia dello sviluppo*, Milano McGraw-Hill, 2008.
- E. SCABINI, *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Torino Boringhieri, 1995.
- R.L. SCHALOCK – K.D. KEITH – K. HOFFMAN – O.C. KARAN, *Quality of Life: Its measurement and use*, «Mental Retardation», 27 (1989), pp. 25-31.
- B. SCHNEIDER, *Organization climate: An essay*, «Personnel Psychology», 28 (1975), pp.447-479.
- D.H. SCHUNK – J.L. MEECE, *Lo sviluppo dell'autoefficacia nell'adolescenza* (2007), in F. PAJARES - T. URDAN (a cura di), *L'autoefficacia degli adolescenti*, Trento Erickson, 2007, pp.87-144.
- D.H. SCHUNK – S.D. MILLER, *Sex differences in self-efficacy attributions: Influence of performance feedback*, «Journal of Early Adolescence», 4 (2002), pp. 203-213.
- S. SORESI – L. NOTA, *Optimist. Portfolio per l'orientamento dagli 11 ai 14 anni*, Firenze ITER, 2001.
- S. VERGATI, *La qualità della vita dei ragazzi: temi, concetti, modelli*, in L. CANNAVÒ - S. VERGATI (a cura di), *La qualità della vita dei ragazzi. Ricerche sociali sull'adolescenza e la preadolescenza*, Roma Euroma, 2003, capitoli II.
- S. VERGATI (a cura di), *La costruzione intergenerazionale delle aspettative. Giovani, famiglie, università*, Roma Bonanno Editore, 2005.