



UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI  
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

TESI DI LAUREA

“L’influenza degli stili genitoriali sulla motivazione a studiare”

DOCENTE relatore: Prof. Stefano CACCIAMANI

Studente: Chiara Ruberti

Matricola 20 D03 230

# INDICE

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1: La motivazione a studiare.....	5
1.1 Definizioni.....	5
1.2 Teoria pulsionale di Freud.....	9
1.3 Motivazione alla riuscita di Murray e il TAT.....	9
1.4 Maslow e la teoria della motivazione con la “piramide del bisogni”.....	10
1.5 Teoria dei bisogni di McClelland.....	10
1.6 Teoria dell’aspettativa di Vroom.....	11
1.7 La SDT (Self-Determination Theory) o Teoria dell’Autodeterminazione di Deci e Ryan.....	12
1.8 La AGT (Achievement Goal Theory) di Elliot e McGregor.....	13
1.9 Conclusioni.....	14
CAPITOLO 2: Lo stile genitoriale.....	15
2.1 La genitorialità.....	15
2.2 L’adattamento dei genitori.....	16
2.3 Lo sviluppo morale e la genitorialità.....	18
2.4 Gli stili genitoriali.....	19
2.5 La genitorialità problematica.....	22
2.6 Conclusioni.....	23
CAPITOLO 3: Stile genitoriale e motivazione a studiare.....	24
3.1 Ricerca bibliografica.....	24
3.2 Q1: Qual è l’obiettivo (o l’ipotesi o la domanda di ricerca) dello studio?.....	25
3.3 Q2: Chi sono i partecipanti alla ricerca (numerosità, genere, età, ordine di scuola, paese di appartenenza)?.....	27
3.4 Q3: Quali variabili sono state esaminate dallo studio?.....	28
3.5 Q4: Quali strumenti sono stati utilizzati per misurare le variabili?.....	28
3.6 Q5: Quali risultati ha ottenuto lo studio?.....	29
3.7 Q6: Quali nuove prospettive di ricerca emergono dallo studio?.....	31
3.8 Conclusioni.....	31
CONCLUSIONE.....	32

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....33

RINGRAZIAMENTI.....39

# Introduzione

I temi che ho deciso di esaminare in questa tesi sono lo stile genitoriale e la motivazione a studiare, analizzando la relazione che potrebbe esserci tra questi due costrutti. I comportamenti genitoriali e le modalità di educazione sono argomenti che mi hanno sempre affascinata, soprattutto per le conseguenze che possono esserci nella vita dei figli: fin dalla nascita, i genitori svolgono un ruolo fondamentale nella formazione della personalità, delle risposte emotive e cognitive al mondo esterno, e, soprattutto nei primi anni di vita, possono comportare anche conseguenze psicosomatiche.

In questa tesi, però, voglio dimostrare che, anche quando il figlio cresce ed è un adolescente o un giovane adulto, lo stile genitoriale, e quindi i comportamenti attuati dai genitori, possono avere una rilevanza importante in vari ambiti della vita, come per esempio nella motivazione a studiare.

La mia domanda di ricerca è: “Lo stile genitoriale può influenzare la motivazione a studiare dei figli?”. Attraverso l’elaborato cercherò di comprendere se, attraverso ricerche e studi effettuati precedentemente, ci sia effettivamente una relazione tra gli stili genitoriali attuati dai genitori verso i figli, e la motivazione a studiare di questi ultimi.

Il primo capitolo si concentrerà sulla motivazione a studiare. Sarà strutturato in due parti principali: la prima, dove verrà definita a livello teorico la motivazione come costrutto generale, e successivamente la motivazione a studiare, per poi elencare e discutere i vari tipi di motivazione e i costrutti diversi che si sono sviluppati nel tempo. Nella seconda parte, invece, verranno presentate varie teorie della motivazione ad imparare.

Il secondo capitolo tratterà degli stili genitoriali. Inizialmente verrà discusso il concetto di genitorialità, per poi descrivere come il genitore debba adattarsi ai cambiamenti che si presentano durante la crescita del figlio. Successivamente verranno definiti gli stili genitoriali, aggiungendo le possibili conseguenze che possono avere sul bambino, le considerazioni di vari autori e gli stili genitoriali problematici esistenti.

Il terzo capitolo, infine, analizza quattro articoli che ho trovato tramite una ricerca bibliografica. Si svilupperà attraverso l’analisi di specifiche domande effettuate in modo trasversale su tutti gli articoli, per comprendere gli elementi fondamentali (come lo scopo della ricerca, i risultati ottenuti, o le caratteristiche dei partecipanti).

# CAPITOLO 1

## La motivazione a studiare

In questo capitolo si analizzerà il costrutto della motivazione nei suoi diversi aspetti. In primo luogo, verrà proposta la definizione di motivazione come costrutto in generale, successivamente ci si soffermerà su quella della motivazione a studiare. Ci sono vari tipi di motivazione, che verranno considerati in un secondo momento; anche in questo caso sia come costrutto in generale, sia come motivazione a studiare. Infine, verranno descritte le varie teorie della motivazione ad imparare.

### **1.1 Definizioni**

La parola “motivazione” deriva dal termine latino *movere* (muovere, mutare), ed è un processo che avvia, guida e mantiene i comportamenti mirati. Essa è lo stimolo (più o meno consapevole) all’azione, volta in direzione del raggiungimento di un obiettivo desiderato (Riello, 2018).

Brophy (2004), per quanto riguarda la motivazione, distingue due elementi: i motivi e gli obiettivi. I motivi spiegano perché l’individuo sta compiendo una determinata cosa (solitamente desideri o bisogni generali), invece, gli obiettivi, riguardano la direzione della propria attività (il proposito, l’intento, di solito più specifici).

La motivazione a studiare è in particolare la forza, lo stimolo e il processo che accompagna e aiuta l’individuo ad imparare.

Johnson & Johnson (1989) la definiscono come il grado di impegno cognitivo investito per il raggiungimento degli obiettivi scolastici.

È il “grado di serietà” con la quale lo studente vuole affrontare gli impegni scolastici, con due scopi principali: padroneggiare le conoscenze (quindi andare oltre al minimo indispensabile per raggiungere gli obiettivi), e verificare queste ultime con autovalutazioni: per essere sicuri di aver svolto un buon lavoro di apprendimento (Johnson & Johnson, 1985).

La definizione del concetto di motivazione può variare molto a seconda dell’approccio che si sviluppa (l’idea su quale elemento la possa provocare) e la prospettiva con cui la si studia. Ci sono approcci che si focalizzano su processi interni (come desideri o bisogni), mentre ce ne sono altri che si focalizzano su quelli esterni (come ricompense o punizioni) e la loro influenza sulla motivazione.

Le varie teorie e approcci si analizzeranno nelle parti che seguono.

a) *Motivazione primaria e secondaria*

Principalmente sono due le distinzioni effettuate quando ci si riferisce alla motivazione, e riguardano i meccanismi che l'hanno provocata.

Questa distinzione è tra la motivazione primaria e quella secondaria: la motivazione primaria si riferisce a spinte di tipo basilare ed elementare che riguardano la sopravvivenza dell'individuo (come la sete), invece la motivazione secondaria si riferisce ad elementi culturali o cognitivi (come ideali o valori).

Ci possono essere però anche motivi inconsci alle azioni degli individui; quindi, si può non esserne totalmente consapevoli.

b) *Motivazione intrinseca ed estrinseca*

Un'ulteriore separazione è quella tra la motivazione intrinseca ed estrinseca.

Quando la spinta che porta un individuo a compiere una determinata azione è provocata da elementi esterni, che generano una ricompensa o un riconoscimento, allora ci si riferisce ad una motivazione estrinseca.

Quando invece è il proprio volere e il proprio sé a spingere la persona ad attuare un comportamento specifico, allora ci si riferisce ad una motivazione intrinseca.

c) *Motivazione a studiare come tratto di personalità e come stato*

Per quanto riguarda la motivazione ad apprendere, gli studiosi Brophy e Kher (1986) hanno proposto di distinguere due tipologie di manifestazione: come tratto di personalità e come stato.

La motivazione a studiare si manifesta come tratto di personalità quando diventa intrinseca: lo studente percepisce l'apprendimento come gratificante e portatore di soddisfazione e piacere.

Intesa come stato, la motivazione è determinata dalla sensazione di dovere e di responsabilità che lo studente percepisce, anche quindi se il compito non lo trova gratificante (Lee e Brophy, 1996).

1.1.1. Approccio comportamentista

In questo approccio l'individuo viene visto come passivo e la motivazione è estrinseca. Viene analizzato l'equilibrio che si forma tra individuo e ambiente: questa condizione ottimale si raggiunge con processi di apprendimento e di stimolo-risposta.

Le motivazioni, con questo approccio, vengono provocate dall'apprendimento per associazione (condizionamento classico e operante).

La soddisfazione costituisce il rinforzo che consolida la risposta dell'organismo (Skinner, 1953).

Il concetto chiave, quindi, è il rinforzo: è lo stimolo rinforzatore esterno che stimola l'individuo a compiere determinate azioni.

Il rinforzo può essere positivo (come un premio o una lode, aggiungere qualcosa) o negativo (rimuovere qualcosa che potrebbe allontanare).

Oltre al rinforzo, un altro concetto chiave è la punizione (uno stimolo spiacevole), che porta l'individuo a non ripetere l'azione che l'ha determinata.

Questo approccio non tiene conto degli elementi cognitivi ed emotivi della motivazione.

### 1.1.2 Approccio biologico

La motivazione per Cannon (1929) serve per riportare le funzioni dell'organismo in una condizione di equilibrio ideale, provocando una riduzione della tensione fisiologica. Con questa definizione conio il termine omeostasi (l'autoregolazione).

La carenza e il bisogno di qualcosa (come acqua o cibo) provocano un'attivazione dell'organismo per stimolare l'individuo a raggiungere la soddisfazione che cerca.

Questo approccio si fonda sul concetto del bisogno: viene attivata una pulsione quando ci sono necessità biologiche dell'organismo.

L'attivazione e il comportamento conseguente è quindi provocato dal meccanismo fisiologico dipendente da un certo valore di soglia biologico.

Per raggiungere l'omeostasi l'organismo effettua passaggi precisi: è presente una mancanza, si innesca il bisogno dal quale è conseguente un comportamento mirato per soddisfarlo, e il bisogno scende sotto il valore di soglia.

### 1.1.3 Approccio cognitivista

In questo approccio il costrutto principale si sposta dalla biologia e dall'istinto alla cognizione sulle conseguenze e le aspettative che un'azione provoca.

Le teorie cognitiviste sono incentrate sugli obiettivi e sugli esiti che un determinato comportamento causa.

È lo stesso individuo che costruisce il suo orientamento motivazionale: analizza i propri mezzi, i propri limiti (attraverso i successi e gli insuccessi vissuti) e le variabili che possono influenzare gli esiti (che possono essere interne o esterne, stabili o instabili, controllabili o incontrollabili).

La motivazione, quindi, è conseguenza dell'ambiente esterno e del modo in cui la persona valuta sé stessa (le proprie capacità) e l'ambiente stesso (aspettative, attribuzioni).

L'individuo agisce in modo da attribuire maggiore importanza all'utilità soggettiva (in base all'apprendimento culturale).

Seguendo questo approccio, Atkinson (1964) elabora il concetto di tendenza al successo: un soggetto è maggiormente motivato a compiere una determinata azione se percepisce di avere più probabilità di terminarla a buon fine.

Atkinson introduce anche la tendenza a evitare l'insuccesso, quindi la paura del fallimento, che non esclusivamente porta l'individuo ad evitare quella specifica cosa (perché l'insuccesso in compiti molto difficili risulta quasi giustificato).

#### 1.1.4 Prospettiva scopistica

Questo approccio pone sotto i riflettori l'importanza dello scopo nella motivazione.

Miller, Galanter e Pribram (1960) hanno introdotto il concetto del comportamento guidato da scopi.

Questi autori hanno creato l'unità TOTE (Test, Operate, Test, Exit): un modello cognitivo di apprendimento comportamentale. Questo modello è il processo che chiunque mette in atto quando si svolge un'azione: ipotizzare, testare e verificare (anche inconsciamente).

Secondo gli studiosi ogni azione è rivolta verso uno scopo; azione che viene formulata secondo uno specifico piano.

Castelfranchi e Parisi (1980), invece, percepiscono le motivazioni come sistemi gerarchici di scopi e come sistemi di controllo sugli stessi scopi.

Il sistema gerarchico è costituito da uno scopo generale che si scompone in sottoscopi in più livelli, fino a raggiungere le singole azioni. I sottoscopi sono coordinati per poter raggiungere tutti assieme lo scopo generale.

Questa prospettiva pone in evidenza il concetto di stile attribuzionale: tendenza a spiegare eventi ed attribuirne cause (dei successi e dei fallimenti) secondo la stabilità (quanto l'esito duri nel tempo), la controllabilità (la capacità di cambiare l'esito) e il locus of control (che può essere interno, credendo di avere il pieno controllo, o esterno, attribuendo l'esito alle circostanze esterne) (Rotter, 1954; Weiner, 1982). Questi elementi diminuiranno o aumenteranno la motivazione dell'individuo, in base alla convinzione di poter modificare (o di non poterlo fare) gli esiti di una determinata azione.

#### 1.1.5 Prospettiva interazionista

Secondo questo punto di vista, le azioni sono compiute dagli individui in base alle interazioni interpersonali che si hanno: le motivazioni sono quindi regolate e mantenute da loro. Sia le motivazioni primarie sia le motivazioni secondarie si manifestano grazie alle interazioni con gli altri. Per esempio, la fame viene motivata a causa del fatto di dover consumare cibo assieme, in varie occasioni.

Una motivazione secondaria come la competizione, invece, è provocata da giochi relazionali realizzati nell'ambiente sociale nel quale l'individuo si trova.

La persona, all'interno della rete relazionale nella quale è inserita, attua comportamenti differenti rispetto ad un'altra rete diversa.

## **1.2 Teoria pulsionale di Freud**

Freud (1905) per quanto riguarda questa teoria, si basò sul concetto di istinto. Lo studioso si riferisce alle spinte come responsabili del comportamento umano. Queste spinte sono chiamate pulsioni e vengono generate da un bisogno fisiologico dell'individuo: quando si ha la necessità di qualcosa, si genera una tensione, una sensazione spiacevole, che bisogna ridurre. La motivazione per lo studioso è quindi provocata dalle pulsioni, che causano la spinta a compiere una determinata azione e sono originate da uno scopo o un oggetto (del quale si ha bisogno). Se la persona non riesce a trovare il bersaglio, l'oggetto, che porta alla soddisfazione del bisogno e quindi alla riduzione della tensione, allora soffrirà di ansia e infelicità.

Per Freud ci sono due pulsioni primarie: la pulsione sessuale (pulsione di vita, Eros) e la pulsione aggressiva (pulsione di morte, Thanatos). Queste pulsioni sono elementi irrazionali che portano all'uomo di attuare certi comportamenti anche lontani da quello che vuole la mente conscia.

Freud introduce inoltre l'esistenza di meccanismi di difesa per limitare il disagio che queste pulsioni irrazionali portano all'individuo. L'autore, quindi, per spiegare i comportamenti e le condotte sociali, sviluppa l'idea che le persone, non potendo soddisfare la pulsione effettiva e quindi disporre dell'oggetto desiderato, soddisfa la pulsione con una sostituzione dell'oggetto, attuando un'azione maggiormente accettata socialmente.

## **1.3 Motivazione alla riuscita di Murray e il TAT**

Murray fu uno dei primi studiosi ad analizzare la personalità e il comportamento degli individui. Lo studioso ha analizzato quali potrebbero essere le motivazioni che spingono le persone a svolgere determinate azioni. Azioni come gestire il tempo, superare gli ostacoli il più velocemente possibile, risolvere situazioni e problemi difficili, coordinare attività e persone, o confrontarsi con gli altri, sono risultati del bisogno di realizzazione che, per Murray (1938), è l'elemento motivazionale principale a cui attribuisce più rilevanza. Questo elemento fu chiamato dallo stesso Murray (1938) anche come "motivazione alla riuscita".

La motivazione alla riuscita e quindi la necessità di realizzarsi come individui si può attuare a scuola, volendo ottenere risultati e traguardi che possono provocare riconoscimenti e certificazioni importanti.

Il Thematic Apperception Test è uno strumento utilizzato per misurare gli atteggiamenti, la personalità e i valori degli individui. Il TAT fu creato da Murray e utilizzato da egli stesso per la prima volta nel 1935: è un test proiettivo costituito da 31 tavole attraverso le quali viene

chiesto alla persona di creare delle storie basandosi sulle immagini osservate. Studiosi come McClelland e Atkinson utilizzarono questo test per analizzare e misurare la motivazione alla riuscita: dimostrarono che coloro che ottenevano un punteggio alto al test erano inclini a svolgere attività con alti rischi e responsabilità.

#### **1.4 Maslow e la teoria della motivazione con la “piramide dei bisogni”**

Nel saggio “Motivazione e personalità” del 1954 furono raccolte le idee che sviluppò Maslow per quanto riguarda la spiegazione dei bisogni e dei desideri legati al comportamento umano. Lo psicologo analizzò i bisogni facendo riferimento alle motivazioni che portano al compimento delle azioni. La motivazione, per Maslow, è una spinta che è generata dai bisogni. Il bisogno è la conseguenza di uno squilibrio provocato da ciò che necessitiamo e ciò che effettivamente disponiamo, quindi la nostra situazione. A seguito di questa sensazione, la motivazione spinge l'individuo ad agire basandosi sia sulle competenze sia sui valori personali.

Per Maslow (1954) i bisogni sono strutturati in gradi, infatti creò una scala dei bisogni: bisogna soddisfarli in ordine; quindi, non si può passare ad uno scalino se non si è già passati da quelli inferiori. L'autore pensa che gli individui siano unici e irripetibili, mentre i bisogni siano uguali per tutti: la persona viene vista come la somma di tutti questi bisogni. Per migliorare le condizioni di vita, quindi, bisogna soddisfare questi bisogni, soprattutto quelli elementari (per poter continuare con quelli successivi).

La piramide strutturata da Maslow è costituita alla base con i bisogni legati all'aspetto fisiologico e successivamente avvicinandosi al vertice con i bisogni legati all'autorealizzazione. I livelli sono cinque: bisogni fisiologici (come l'alimentazione, l'igiene o l'idratazione), bisogni di sicurezza (ricerca di protezione e contatto), bisogni di appartenenza e di attaccamento (sentirsi parte di un gruppo sociale come la famiglia, essere amati), bisogni di stima (essere rispettato e apprezzato) e bisogni di autorealizzazione (realizzare la propria identità). I bisogni fondamentali, quindi quelli alla base della piramide, una volta soddisfatti non si presentano nuovamente. Invece, i bisogni presenti nella punta della piramide tendono a ripresentarsi con nuovi obiettivi e nuove sfide da superare.

Nell'ambito scolastico questa teoria può attuarsi nel momento in cui lo studente voglia sentirsi parte di un gruppo (come la classe) partecipando ad attività educative e scolastiche, oppure voglia realizzare la propria identità imparando ciò che vuole attuare nel suo futuro.

#### **1.5 Teoria dei bisogni di McClelland**

McClelland (1961) costruì questa sua teoria basandosi sul precedente lavoro di Murray: i bisogni fondamentali, per McClelland, orientano strategie di condotta e delineano profili di personalità. Lo psicologo riconduce i comportamenti umani e la motivazione a tre bisogni fondamentali: successo, potere e affiliazione.

Il bisogno del successo consiste nella motivazione a fare le cose con l'obiettivo di ottenere una ricompensa e l'affermazione: si può anche chiamare bisogno della riuscita. È provocato dal desiderio di successo e dalla paura del fallimento. Quando una persona ha un elevato bisogno di successo, cerca di attuare azioni e inseguire obiettivi impegnativi ma realistici. Allo stesso tempo, ha bene in mente quali sono le proprie capacità e cerca di migliorarsi continuamente per poter avere successo. Un'altra caratteristica di questi individui è che si impegnano al massimo, hanno continua necessità di ricevere *feedback* positivi. A scuola e in ambienti educativi le persone con un bisogno del successo elevato cercano di ottenere ottimi risultati impegnandosi al massimo, ricercando affermazione da parte dei docenti.

Il bisogno di potere consiste nella motivazione ad esercitare il proprio controllo e la propria influenza sulle altre persone. Questo bisogno è influenzato dalla necessità di dominio e dal timore per la dipendenza. Una persona che ha un bisogno elevato di potere non si ferma davanti al conflitto, alla competizione. Un individuo di questo genere tende ad occupare mansioni di grande responsabilità e ama rivolgere l'attenzione su di sé.

Il bisogno di affiliazione (o di appartenenza) consiste nella motivazione a ricercare la presenza degli altri, ad appartenere ad un gruppo. Ciò che influenza questo bisogno è il desiderio di protezione e la paura del rifiuto da parte delle altre persone. Le caratteristiche di persone che presentano in modo elevato questo bisogno sono: il desiderio di essere accettati, l'attribuire molta importanza alle interazioni sociali, cercare di rispettare le regole e le norme del gruppo nel quale si trovano, sforzarsi di mantenere le relazioni che già hanno, preferire la cooperazione, evitare situazioni di conflitto. Gli individui descritti cercano quindi di rendere la vita nel gruppo la più pacifica possibile, occupando una posizione di dipendenza e di collaborazione.

### **1.6 Teoria dell'aspettativa di Vroom**

Vroom (1964) con la sua teoria cercò di spiegare il perché gli individui scegliessero un'azione o degli obiettivi particolari, cosa ci fosse quindi alla base dei comportamenti umani. Il nome della teoria (teoria dell'aspettativa) deriva dal fatto che lo studioso pensa che la motivazione dietro alle azioni delle persone è provocata dall'aspettativa di una ricompensa e del successo di quelle determinate azioni. Più in particolare, Vroom postula che la motivazione è il risultato del prodotto di tre elementi, tre variabili indipendenti: l'aspettativa, la strumentalità e la valenza.

L'elemento dell'aspettativa si riferisce a quanto una persona pensi che lo sforzo esercitato nello svolgere un'azione, possa provocare il raggiungimento dello scopo. È la probabilità di riuscita in base alle capacità e alle conoscenze dell'individuo. La variabile

dell'aspettativa, quindi, prescinde dalla ricompensa che si può ottenere successivamente, ed è una probabilità soggettiva.

La strumentalità indica la credenza dell'individuo per quanto riguarda la possibilità di ricevere una ricompensa se viene attuata con successo un'azione.

L'elemento della valenza è il valore che attribuisce alla ricompensa che otterrebbe in seguito a un determinato successo. È la soddisfazione attribuita alla conseguente riuscita di un compito, la felicità o la delusione provocata dalla ricompensa o dalla reazione suscitata.

La formula introdotta dall'autore, cioè che  $\text{Motivazione} = \text{Aspettativa} \times \text{Strumentalità} \times \text{Valenza}$ , spiega che la motivazione aumenta con l'aumentare del valore delle tre variabili.

Secondo questa teoria, uno studente è più motivato a studiare o a svolgere un compito se ottiene una ricompensa ritenuta gradevole a seguito di un esito positivo.

### **1.7 La SDT (Self-determination Theory) o Teoria dell'Autodeterminazione di Deci e Ryan**

La teoria dell'Autodeterminazione elaborata da Deci e Ryan (1985) sostiene che l'individuo è più motivato se è egli stesso a decidere cosa fare in base alle proprie capacità, alle proprie predisposizioni e ai propri valori. La teoria spiega quanto sia importante (per l'autostima e la crescita personale) attuare le proprie scelte, fare qualcosa che ci piace, nel quale ci sentiamo bravi. Se il soggetto è stimolato, automaticamente è maggiormente motivato.

Inizialmente fu analizzata dagli autori la distinzione tra motivazione autonoma (riconducibile a quella intrinseca) e regolata (riconducibile a quella estrinseca). Per motivazione autonoma ci si riferisce alla spinta che provoca l'esecuzione di azioni percepite come libere e scelte personalmente dall'individuo. Per motivazione regolata, invece, ci si riferisce alla spinta che provoca azioni influenzate da eventi esterni che modificano le scelte della persona (come ricompense o punizioni). A seguito di questa motivazione, possono scatenarsi alcune emozioni negative (come la frustrazione) a causa della mancanza di autodeterminazione.

In seguito, con ulteriori studi (Ryan, 1985), si è ampliata la definizione della motivazione, rendendola un continuum e aggiungendo ulteriori suddivisioni al costrutto di motivazione regolata. Il continuum va da un estremo di demotivazione, quindi assenza assoluta di qualsiasi forma di motivazione, successivamente c'è la motivazione estrinseca, poi all'altro estremo è presente la motivazione intrinseca. La motivazione estrinseca è suddivisa in quattro elementi: regolazione esterna, regolazione introiettata, regolazione per identificazione e regolazione integrata. La regolazione esterna riguarda rinforzi, premi o punizioni, provenienti dall'ambiente esterno. Il senso di autodeterminazione è ridotto e non viene messa in atto la volontà dell'individuo in quello che viene spinto a fare (a scuola il

bambino è motivato a studiare solamente a causa del premio che riceverà in un secondo momento). Nella regolazione introiettata, invece, sono sempre presenti premi e punizioni, però attuati dall'individuo stesso, autoimposti (il bambino studia così farà felice sua mamma). La regolazione per identificazione riguarda i valori in cui si crede, l'importanza che si attribuisce alle cose e che quindi spinge a compierle (studio perché penso sia importante). La regolazione integrata, invece, spiega l'azione effettuata dall'individuo in base all'espressione del sé. Vengono seguiti i propri obiettivi (a scuola il bambino studia perché è interessato e vuole capire l'argomento).

Gli autori hanno inoltre distinto tre bisogni principali, con i quali ottenendo la loro soddisfazione si può raggiungere il benessere: bisogno di autonomia, di competenza e di relazione. Il bisogno di autonomia consiste nel sentirsi completamente libero di attuare ogni azione secondo la propria volontà. Il bisogno di competenza, invece, per soddisfarlo, bisogna credere di essere abbastanza competenti per riuscire a svolgere i compiti nel proprio ambiente, interagire efficacemente. Infine, il bisogno di relazioni consiste nello sviluppare relazioni positive e costruttive con gli altri.

### ***1.8 La AGT (Achievement Goal Theory) di Elliot e McGregor***

La AGT è una teoria che analizza le motivazioni (e le loro cause) che un individuo ha per raggiungere i propri obiettivi (Elliot & McGregor, 2001). Durante l'apprendimento, per gli autori, possono esserci due tipologie di obiettivi: di padronanza e di prestazione. L'obiettivo di padronanza si riferisce al fatto che la persona vuole acquisire nuove abilità e competenze, vuole imparare tutte le informazioni possibili riguardanti uno specifico argomento. L'obiettivo di prestazione, invece, spinge l'individuo a dimostrare le proprie abilità, confermandole agli altri (Elliot, 1999). All'interno del contesto scolastico, basandosi su questa teoria, ci sono due tipologie di studenti: il primo è focalizzato sull'acquisizione di nuove competenze e conoscenze, studia e approfondisce ciò che viene spiegato; il secondo, invece, è focalizzato sull'apprendimento di nuove conoscenze solo per dimostrare ai compagni o agli insegnanti di averlo fatto.

Questo però era il primo modello dell'AGT, infatti, gli autori, non avevano presente il fatto che la realizzazione delle attività includeva sia possibilità di successo che di fallimento (McClelland, 1951). Gli studiosi, quindi, hanno in seguito modificato approccio: si può attuare un comportamento diretto verso un risultato desiderabile, oppure un comportamento avente come obiettivo quello di allontanarsi da un risultato negativo (Elliot, 2006): lo studente che non vuole ricevere alcuna punizione da parte dei genitori, per esempio, è più motivato a studiare e a svolgere i compiti a lui assegnati.

## ***1.9 Conclusioni***

Questo capitolo ha descritto con varie definizioni e approcci il costrutto della motivazione, analizzando alcune teorie che negli anni sono state create da diversi autori.

Le principali idee riguardano la concezione per la quale la motivazione possa cambiare a seconda della possibilità di ottenere premi o punizioni, del desiderio di appartenere ad un gruppo, della propria volontà di imparare abilità, avere delle conoscenze in più, oppure della volontà di dimostrare di aver raggiunto un determinato obiettivo.

# CAPITOLO 2

## Lo stile genitoriale

Questo capitolo, prima di discutere gli stili genitoriali, analizza il concetto di genitorialità. Successivamente, viene descritto come il genitore debba adattarsi ai cambiamenti che si presentano durante la crescita del figlio: in particolare nella prima e seconda infanzia, nella fanciullezza e durante l'adolescenza. Nella terza parte si definiscono gli stili genitoriali, le conseguenze che hanno sul bambino, le considerazioni e le conseguenti critiche di vari autori, e l'attuazione degli stessi in altre culture; per poi analizzare in particolare i comportamenti genitoriali problematici alla fine del capitolo.

### 2.1 La genitorialità

La genitorialità è un processo biologico e culturale caratterizzato dall'accudimento e la cura di un individuo, dalla nascita fino all'età adulta (Santrock, 2017).

Definita da Zaccagnini e Zavattini (2015) come un processo multi-determinato ed evolutivamente aperto, e da Benedetto e Ingrassia (2010) come una funzione che si esprime mediante vari comportamenti tra genitori e figli (che di conseguenza determinano la loro relazione), la genitorialità (o parenting) è incredibilmente complessa, costituita da processi psicologici (influenzati da diversi fattori) che provocano lo stile del comportamento genitoriale (Santrock, 2017).

Secondo Bornstein (1991) la capacità genitoriale non corrisponde solamente alle caratteristiche e alle qualità del singolo genitore, ma anche alla presenza di buone competenze relazionali e sociali. Lo stesso autore (Bornstein, 2003) ha individuato sei categorie che costituiscono la sistematizzazione delle caratteristiche della genitorialità. Sono le attività che i genitori effettuano nel loro ruolo di *caregivers*. Le categorie sono:

- La cura "nurturant": consiste nell'accudimento e nella soddisfazione dei bisogni primari, quindi le necessità fisiche e biologiche del bambino (come, per esempio, cambiargli il pannolino o dargli da mangiare).
- La cura "materiale": il modo in cui i genitori organizzano, strutturano e preparano il mondo fisico in cui il bambino vive.
- La cura "fisica": comprende le azioni e le attività che i genitori compiono per poter fare in modo di incrementare lo sviluppo motorio del figlio.
- La cura "sociale": riguarda le attività eseguite dai *caregiver* per stimolare lo sviluppo sociale e coinvolgere il bambino nelle relazioni interpersonali.
- La cura "didattica": si riferisce alle azioni che il genitore mette in atto per far comprendere al bambino tutto ciò che ha attorno, tutto ciò che esiste nel mondo.

- La cura “linguistica”: è compresa in tutte le altre: consiste nell'utilizzo della lingua per attuare i tipi di cura precedenti. È una modalità trasversale.

Queste attività descritte non comprendono tutto ciò che è parenting, in quanto tutto ciò che i figli assimilano dai propri genitori non è influenzato solamente da ciò che essi fanno, ma anche da ciò che essi sono (Santrock, 2017).

## **2.2 L'adattamento dei genitori**

Una persona subisce vari e profondi cambiamenti da quando nasce a quando diventa adulta, e i genitori devono adattarsi e cambiare modalità di comportamento assieme ai figli che crescono (Maccoby, 1984). I primi adattamenti avvengono dalla nascita, quindi dalla transizione alla genitorialità, fino all'adolescenza:

### 2.2.1 La transizione alla genitorialità

La nascita di un figlio comporta alla coppia di genitori una serie di cambiamenti e di sviluppi difficili da immaginare.

Diventare genitori richiede un numero indefinito di adattamenti che provocano un disequilibrio nella vita di entrambi, non esenti da traumi (Mazzoni & Tafà, 2007).

Questi cambiamenti sono causati da nuove restrizioni alla coppia, mancanza di tempo e nuove responsabilità.

Può avvenire un allontanamento dalla compagna da parte del padre, preoccupato per l'intimità della relazione, oppure lo stesso può sollecitare la madre a ricercare un lavoro per far fronte alle necessità economiche che naturalmente si sono aggiunte dopo la nascita del bambino (Santrock, 2017).

### 2.2.2 L'infanzia

Dopo il primo anno di età, le interazioni genitore-bambino subiscono alcune modifiche. Nel primo anno i genitori si occupano principalmente di azioni di routine, come il cambio del pannolino, dare al bambino da mangiare, o lavarlo. Successivamente, i genitori iniziano ad interagire con nuove attività guidate da scopi diversi: giocare, guardarsi, e negli anni successivi anche per dare un minimo di rigore, quindi stabilire l'orario per andare a letto, alimentare l'autonomia nel vestirsi, gestire le liti con i fratelli o con i coetanei, controllare il comportamento promuovendo l'educazione (Bornstein, 2002; Edward & Liu, 2002).

Un altro elemento di cambiamento è, dagli anni della scuola primaria, la riduzione dell'affetto dimostrato dai genitori al bambino rispetto agli anni precedenti.

### 2.2.3 La fanciullezza (e la transizione all'adolescenza)

Per fanciullezza ci si riferisce al periodo dal quinto al dodicesimo anno di età (Santrock, 2017). In questo periodo i genitori passano molto meno tempo con i figli (Collins & Madsen, 2006). Nonostante questo fatto, i genitori giocano un ruolo estremamente importante per quanto riguarda il supporto e gli stimoli scolastici. I *caregivers* attribuiscono importanza all'educazione ed esercitano il controllo sulla scuola e anche sulle attività extrascolastiche, come lo sport o imparare a suonare uno strumento. Il comportamento dei genitori in questa fase di vita, infatti, è molto importante per quanto riguarda l'influenza che ha sui risultati e sulle prestazioni ottenute a scuola. (Huston & Ripke, 2006; Barber et al., 2005; Mahoney et al., 2010).

In questo periodo i bambini iniziano ad autoregolarsi e a voler imporre il controllo su alcuni elementi della loro vita. I genitori a questo punto si impegnano a supervisionare in modo generale tutte le attività e le conoscenze del figlio, infatti si parla di co-regolazione: un periodo di transizione dal controllo totale della prima infanzia alla rinuncia del controllo generale dell'adolescenza (Santrock, 2017).

L'influenza che i genitori esercitano nella fanciullezza dei figli può riguardare la scelta delle attività extra-scolastiche, oppure il modo in cui si relazionano con le altre persone al di fuori della famiglia. I genitori possono essere considerati quindi come amministratori, manager, della vita dei loro bambini, per poter controllare e organizzare la loro vita esterna a loro (Parke & Buriel, 2006; Gauvain & Parke, 2010).

Per aiutare il figlio a diventare capace di prendere decisioni autonome, i genitori devono essere manager efficaci. Per esserlo bisogna trovare informazioni, prendere contatti, diventare una vera e propria guida. Se ci si comporta in questo modo si possono limitare i fallimenti dei figli e aiutarli a prendere la propria strada più facilmente (Gauvain & Parke, 2010; Furstenberg et al., 1999).

Le azioni manageriali possono cambiare a seconda dall'età: per esempio, nella prima infanzia consistono nel portare il bambino dal dottore, più avanti riguarda l'attenzione verso i compiti, dire di andare a letto in un certo orario, oppure organizzare le attività creative, successivamente nell'adolescenza monitorare l'andamento scolastico e stabilire gli orari di rientro dalle uscite (Santrock, 2017).

Alcuni ricercatori hanno dimostrato come le pratiche di gestione familiare abbiano una correlazione positiva con l'andamento scolastico positivo e il senso di responsabilità dei figli. Queste pratiche comprendono il mantenere un ambiente familiare organizzato, gestire la routine dei compiti, delle faccende domestiche, degli orari per andare a letto, e a monitorare efficacemente il bambino, supervisionando le scelte per quanto riguarda le attività, gli amici e gli impegni (Eccles, 2007; Taylor & Lopez, 2005; Santrock, 2017).

#### 2.2.4 L'adolescenza

Gli adolescenti vivono una grande spinta verso l'autonomia e la responsabilità, che può cogliere impreparati i genitori su come comportarsi. I ragazzi di quest'età (che va dai dodici ai diciannove anni) hanno il desiderio di passare la maggior parte del loro tempo con i coetanei e sperimentando esperienze nuove, volendo dimostrare ai genitori di essere loro la responsabilità di tutto ciò che ottengono nella loro vita (Santrock, 2017).

L'adulto dovrebbe concedere l'autonomia tanto richiesta solamente dove è sicuro che il figlio riesca a prendere decisioni ragionevoli; non smette però di guidarlo. Nonostante questa voglia di starci il più lontano possibile, l'adolescente ha ancora bisogno della propria famiglia.

Sono normali i conflitti con i genitori, anche se chiaramente moderati. Le motivazioni di questi inevitabili conflitti sono varie, come i cambiamenti fisici della pubertà, i cambiamenti dello sviluppo cognitivo, i cambiamenti sociali che richiedono maggior indipendenza e autonomia, oppure la maturazione per quanto riguarda l'immagine dei genitori (Santrock, 2017). I conflitti generalmente riguardano le uscite, la pulizia, o la puntualità.

Solitamente i conflitti terminano con la fine dell'adolescenza e la transizione al mondo degli adulti; questo però non avviene se il giovane adulto rimane a casa con i genitori, e, nonostante abbia un lavoro e quindi sia indipendente economicamente, nonostante lo sia anche sentimentalmente (quindi abbia una relazione stabile), questi non cessano (Santrock, 2017).

### **2.3 Lo sviluppo morale e la genitorialità**

Lo sviluppo morale è l'insieme dei cambiamenti dei pensieri, dei sentimenti e dei comportamenti che consente di stabilire ciò che è giusto o sbagliato. Ha principalmente due dimensioni, una intrapersonale (le attività di un individuo quando non interagisce con altre persone) e una interpersonale (Santrock, 2017).

Alcuni studiosi come Kohlberg o Piaget ritenevano che la famiglia e quindi i genitori non operassero un ruolo importante nello sviluppo del pensiero morale, ma che fosse più importante l'insieme delle interazioni tra pari (Santrock, 2017). Fu evidenziato, però, che l'utilizzo del ragionamento e della focalizzazione dell'attenzione dei bambini sulle conseguenze delle loro azioni, sia importante per lo sviluppo morale. Queste azioni vengono attuate dai genitori nei loro sistemi educativi (Gibbs, 2010).

Hoffman, uno psicologo statunitense, individuò tre modalità per quanto riguarda lo stile educativo del genitore nell'incentivare lo sviluppo morale (Hoffman, 1970, 1988). Queste tecniche di disciplina possono essere classificate come:

- Rifiuto affettivo: tecnica con la quale il genitore ottiene obbedienza sottraendo attenzione e affetto al figlio. Viene utilizzata la disapprovazione come modalità di

educazione; in questo modo viene generata ansia, e il bambino finisce a comportarsi in un determinato modo solo per ottenere l'affetto desiderato.

- **Affermazione dell'autorità:** il genitore ottiene il controllo sul figlio attraverso l'utilizzo di un sistema di premi e punizioni. Questa tecnica è caratterizzata da imposizioni comunicate al bambino senza però dare alcuna spiegazione. Possono essere presenti violenza fisica o minacce. Il rispetto delle regole che questo tipo di educazione può generare nel figlio sarà dettato dalla paura.
- **Induzione:** viene utilizzato da parte del genitore il ragionamento. Quest'ultima tecnica provoca nel bambino l'attivazione e lo sviluppo della reazione empatica. L'adulto spiega al figlio che le azioni hanno conseguenze e effetti su altre persone. Attraverso questa modalità il bambino può interiorizzare le norme e comprenderle maggiormente rispetto alle altre due precedentemente descritte.

I genitori educano i figli cercando di evitare che possano attuare dei comportamenti ritenuti scorretti e inadeguati. Una strategia genitoriale molto importante è quella di prevenire questi eventuali comportamenti, prima che abbiano effettivamente luogo (Thompson, McGinley e Meyer, 2006). Con i bambini più piccoli è sufficiente distrarli, spostare la loro attenzione verso qualcos'altro, orientarli verso attività differenti. Con i bambini più grandi fino all'adolescenza, invece, si potrebbe parlare con loro sui valori o sulle norme che, da genitori, considerano importanti da far rispettare.

Eisenberg e Valiente (2002) hanno introdotto ulteriori strategie per incoraggiare i loro figli a preoccuparsi degli altri, a seguire le regole e allo stesso tempo interiorizzarle. Queste strategie sono, per esempio: essere caldi e supportivi, usare la disciplina induttiva, presentarsi come modelli, fornire informazioni e spiegazioni sulle azioni e i comportamenti moralmente accettabili, coinvolgere i bambini sulle decisioni familiari sulle decisioni morali.

## ***2.4 Gli stili genitoriali***

Per essere buoni genitori non basta solamente che il tempo passato con i figli sia abbastanza, ma è anche necessaria un'alta qualità del rapporto genitoriale (Bornstein & Lansford, 2010).

Diana Baumrind (1971) analizza come i *caregiver* si possono comportare con i loro figli, e in base a questo crea tre stili genitoriali basati su combinazioni tra il controllo esercitato (attraverso le regole e i limiti imposti) e l'affetto dimostrato. La studiosa ritiene che i genitori dovrebbero essere affettuosi con i propri figli (attenzione), e allo stesso tempo sviluppare delle regole che devono rispettare (controllo). Gli stili genitoriali vengono differenziati dalla studiosa

per il livello di controllo e quello di attenzione: ad alto controllo e bassa attenzione corrisponde lo stile autoritario; a controllo e attenzione adeguati corrisponde lo stile autorevole, mentre a basso controllo e alta attenzione corrisponde lo stile indulgente (o permissivo) (Baumrind, 1971). I tre stili genitoriali sono:

- *Genitorialità autoritaria:*

Questo tipo di genitorialità è caratterizzata da genitori che vogliono far rispettare e imporre a tutti i costi il loro potere e la loro autorità sul figlio. È uno stile restrittivo e limitante. Il genitore impone regole ed esige che il figlio le rispetti, senza autorizzare alcuna discussione al merito. Al bambino viene posto un controllo molto fermo e il *caregiver* di rado mostra interesse per i risultati conseguiti da lui. Comportandosi in questo modo i genitori possono limitare lo sviluppo dell'autonomia del figlio, non stimolando la discussione. Gli individui cresciuti in questo modo possono andare contro a problematiche come sviluppare scarse abilità comunicative, infelicità, ansia nel confrontarsi con gli altri, essere socialmente incompetenti.

- *Genitorialità autorevole:*

Lo stile autorevole permette ai bambini un maggiore sviluppo dell'autonomia e di autocontrollo. Il genitore in questo caso è più caloroso e attento, pone dei limiti ma argomentandoli e offrendo la possibilità al figlio di discutere ed esprimere la sua idea. Esercita un controllo sulle azioni e sulla vita del bambino per monitorarlo, senza eccedere. Si aspettano dal figlio un comportamento maturo e adeguato all'età, e non infliggono punizioni o minacce ingiustificate. I bambini cresciuti con questo stile genitoriale si dimostrano più felici, maggiormente propensi a intraprendere relazioni interpersonali con i pari, sicuri di sé, maggiormente capaci di cooperare con gli adulti.

- *Genitorialità indulgente:*

Questo stile è caratterizzato da genitori molto coinvolti nella vita dei figli, ma con uno scarso controllo su di loro. Sono eccessivamente accettanti e non pongono limiti nelle loro richieste, li lasciano soli a imporsi autonomamente le regole di comportamento. I genitori lasciano che i figli facciano ciò che vogliono, facendo sì che non riescano a sviluppare un controllo comportamentale, essendo abituati ad aspettarsi qualsiasi cosa desiderino avere. Il basso grado di controllo può derivare da due situazioni differenti: la prima è l'ideologia dei genitori per la quale un bambino non debba ricevere alcuna restrizione per sviluppare la propria creatività; la seconda è più negativa, e riguarda la volontà di evitare qualsiasi tipo di problema, quindi ignorare volutamente le richieste del figlio e le responsabilità che comporta.

I bambini che crescono in questo modo non imparano a comportarsi nel mondo esterno, non rispettano gli altri, si dimostrano egocentrici, arroganti e disobbedienti.

Vari autori hanno esposto le ragioni per le quali lo stile autorevole sembra il più efficace rispetto agli altri nella crescita di un figlio, e sono le seguenti: l'equilibrio tra il controllo e i limiti e la possibilità di sviluppare comunque la propria indipendenza, la possibilità di creare scambi verbali e dialoghi, infine il calore e l'affetto che rende il bambino maggiormente disponibile all'influenza parentale (Hart et al., 2003; Steinberg & Silk, 2002; Benedetto & Ingrassia, 2010; Kuczynski & Lollis, 2002; Sim, 2000).

Lo stile genitoriale autorevole, quindi, si dimostra quello che promuove una maggiore competenza del bambino, anche se con alcune eccezioni a seconda del contesto (Steinberg & Silk, 2002).

I genitori asiatici sono caratterizzati dall'uso di una modalità genitoriale con caratteristiche simili allo stile autoritario: un alto controllo esercitato sul figlio. Ruth Chao (2001, 2005, 2007), però, evidenziò come le conseguenze sui figli in realtà siano positive; infatti, il controllo effettuato da questa cultura riflette la preoccupazione per i genitori, non il controllo dominante che caratterizza lo stile autoritario.

Perfino l'educazione dei figli latini è associata allo stile autoritario: ma le conseguenze anche in questo caso sono positive, infatti, portano all'incoraggiamento dello sviluppo di un tipo diverso di sé e di un'identità radicata nella famiglia (Harwood et al., 2002).

L'uso di punizioni fisiche è incline nelle famiglie afroamericane, ma i bambini successivamente non ricorrono ad aggressività e acting out, a differenza di ciò che succede nelle famiglie bianche (Harrison-Hale et al., 2004).

Gli stili genitoriali analizzati e descritti da Baumrind hanno suscitato diverse critiche da vari autori:

- Non viene considerato il tema della socializzazione reciproca, quindi anche le interazioni sociali che i figli hanno con i genitori, e non solamente il contrario (Laursen & Collins, 2009);
- I genitori solitamente non utilizzano esclusivamente uno stile genitoriale, ma attuano azioni che possono collegarsi a vari stili diversi (anche se quasi sempre ce n'è uno che domina sugli altri);
- Il concetto di stile genitoriale è troppo generico, sarebbe opportuno considerare e analizzare le singole parti che lo compongono, come la calorosità o il controllo (Maccoby, 2007).

Ci sono altri autori che hanno individuato e descritto degli stili genitoriali, come Maccoby e Martin. I due studiosi hanno individuato due dimensioni: quella dell'accettazione-ostilità, e

quella della permissività-severità. Entrambe le dimensioni si sviluppano lungo dei continuum: nella prima i genitori si differenziano in base al calore che dimostrano al figlio; quindi, ad un estremo ci sono genitori che sono orientati verso i figli e nell'altro genitori rifiutanti e orientati solamente verso loro stessi; nella seconda in un polo troviamo la permissività (genitori non esigenti) e nell'altro la severità (genitori controllanti) (Maccoby & Martin, 1983).

Gli studiosi hanno incrociato queste due dimensioni per creare quattro stili genitoriali: i primi tre sono uguali a quelli descritti da Diana Baumrind, il quarto lo identificano come quello trascurante, di rifiuto (o negligente).

La *genitorialità trascurante* è caratterizzata da una condotta disimpegnata del genitore. Il genitore che utilizza questo stile è poco coinvolto nella vita del figlio, non è per lui una figura di sostegno: non è interessato alle attività o ai successi del bambino. Come conseguenza, il figlio crede che il genitore abbia cose più interessanti da fare e che abbia pensieri più rilevanti rispetto a lui. I problemi che possono rivelarsi nella crescita sono uno scarso autocontrollo, bassa autostima, essere socialmente incompetenti. Nell'adolescenza ci possono essere episodi delinquenti.

## **2.5 La genitorialità problematica**

Durante la crescita (soprattutto durante la prima infanzia) la figura del genitore è indispensabile perché il figlio ripone in lui tutta la sua fiducia, ed è l'unico modello in grado di calibrare gli atteggiamenti e i comportamenti per evitare problematiche future nella vita.

Buonanno (2010) spiega che alcuni comportamenti e stili educativi dei genitori possono aiutare a sviluppare psicopatologie nel figlio: comportamenti che fanno parte di genitorialità problematiche.

L'autore indica tre tipi di genitorialità problematica:

- Essere eccessivamente controllanti e intrusivi:

I bambini che crescono con genitori che si comportano in questo modo temono di essere controllati, manipolati o minacciati dalle altre persone, inoltre potranno dipendere da altri individui a causa della loro incapacità di limitarne comportamenti intrusivi o autoritari (Barber, 1996, 2002). Il soggetto utilizza principalmente meccanismi di difesa come l'evitamento, per sfuggire a situazioni che non crede di poter gestire. Queste persone cresciute con genitori controllanti e intrusivi non hanno quindi ricevuto gli strumenti adatti per poter difendersi da colpevolizzazioni e manipolazioni (Mosticoni, 1984).

Questo comportamento da parte dei genitori può essere provocato da caratteristiche del figlio: come avere un temperamento difficile, una timidezza eccessiva o un'iperattività (Barber, 2002; Mills, 2007; Walling et al., 2007).

- Indurre senso di colpa ai figli:

I bambini in questo caso crescono avendo paura del rischio e faticano a prendere decisioni. I genitori attribuiscono colpevolizzazioni spesso violente, provocando l'intolleranza per l'incertezza nei figli. Nasce questo timore di essere giudicati un modo negativo per ogni cosa che fanno (Mancini, 2006).

- Esercitare una scarsa guida:

Genitori che trascurano, abbandonano, non offrono una guida, e che aggrediscono i figli, crescono soggetti che finiranno a rifiutare le norme morali e sociali, e ai quali importerà esclusivamente il soddisfacimento dei desideri personali (senza preoccuparsi degli altri) (Baumrind et al., 1991; Glasgow et al. 1997).

## ***2.6 Conclusioni***

In questo capitolo si è sottolineata l'importanza della genitorialità nella crescita di un individuo. Fare i genitori non è facile, ma bisogna cercare di porre attenzione a determinate azioni che possono avere conseguenze sullo sviluppo e sulla crescita dei figli.

I metodi che vengono presi in considerazione nell'educazione dei bambini possono essere vari, anche a seconda della cultura e dell'etnia di cui si fa parte. Quello che risulta, però, è che ciò che universalmente serve a sviluppare le migliori capacità sociali, emotive e cognitive, è l'attenzione, il controllo (non eccessivo), lo scambio verbale, il ragionamento e la vicinanza affettiva.

## CAPITOLO 3

### Stile genitoriale e motivazione a studiare

In questo ultimo capitolo si analizzerà, mediante una breve rassegna bibliografica, X la relazione dei due costrutti descritti e approfonditi nei precedenti due capitoli, rispondendo alla seguente domanda di ricerca:

“Lo stile genitoriale può influenzare la motivazione a studiare dei figli?”

#### **3.1 Ricerca bibliografica**

Per poter rispondere alla domanda di ricerca scelta, ho effettuato una ricerca bibliografica per trovare alcuni articoli che in qualche modo la riguardassero. Ho cercato di selezionare solamente articoli recenti (effettuati negli ultimi dieci anni), *peer reviewed* e che contenessero parole chiave come *learning motivation* (motivazione ad imparare) e *parenting* (genitorialità).

Attraverso la mia ricerca ho trovato dodici articoli attenenti all'argomento. Ne ho successivamente selezionati quattro basandomi sulla completezza e sui risultati che possono maggiormente rispondere alla mia domanda di ricerca.

I quattro articoli sono:

- 1) “First-Year Female College Students’ Academic Motivation as a Function of Perceived Parenting Styles: A Contextual Perspective”, che ha come autore Dorit Alt (2014).
- 2) “Links Between Israeli College Students’ Self-Regulated Learning and Their Recollections of Their Parents’ Parenting Styles”, creato da Dominique-Esther Seroussi e Yosi Yaffe (2020).
- 3) “Parenting Styles and Academic Motivation: A Sample from Chinese High Schools”, realizzato da Jinbao Tang, Nan Li, Jaime Robert Sandoval e Yangyang Liu (2018).
- 4) “The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in Fasilo secondary school, Bahir Dar, Ethiopia.”, che ha come autore Asrat Dagne (2018).

Per analizzare i quattro articoli scelti, risponderò a sei domande specifiche (dove Q è un'abbreviazione per *question*):

- Q1) Qual è l'obiettivo (o l'ipotesi o la domanda di ricerca) dello studio?
- Q2) Chi sono i partecipanti alla ricerca (numerosità, genere, età, ordine di scuola, paese di appartenenza)?
- Q3) Quali variabili sono state esaminate dallo studio?
- Q4) Quali strumenti sono stati utilizzati per misurare le variabili?
- Q5) Quali risultati ha ottenuto lo studio?
- Q6) Quali nuove prospettive di ricerca emergono dallo studio?

### **3.2 Q1: Qual è l'obiettivo (o l'ipotesi o la domanda di ricerca) dello studio?**

Lo scopo del primo articolo è quello di cercare un collegamento tra gli stili genitoriali (permissivo, autoritario e autorevole) percepiti, e la motivazione all'apprendimento intrinseca, estrinseca oppure la mancanza di motivazione (con ipotesi precise: che lo stile autoritario e quello permissivo promuovano una motivazione estrinseca, e che lo stile autorevole provochi una motivazione intrinseca). Oltre a questo, ha come scopo anche quello di analizzare come le giovani adulte arabe percepiscono lo stile genitoriale attuato dai loro *caregivers* (con l'ipotesi che percepiscano maggiormente quello autorevole). A causa dell'esistenza di vari studi che analizzano la relazione esistente tra gli stili genitoriali e motivazione a studiare nelle popolazioni occidentali, questo studio ha voluto evidenziare il legame tra le caratteristiche dei rapporti intrafamiliari di alcune famiglie arabe e i risultati scolastici dei figli. Lo studio si basa sulla teoria della motivazione di Deci e Ryan (la Self-Determination Theory- SDT), quindi pone al centro la questione su come le relazioni familiari, la cultura e l'etnia d'appartenenza influenzino l'autonomia e l'identità (dato che la SDT si concentra sulle condizioni culturali e sociali che promuovono comportamenti autodeterminati).

Il secondo articolo, invece, ha come obiettivo quello di analizzare i collegamenti tra l'apprendimento autoregolato degli studenti del college (quindi la capacità nel guidare i processi per acquisire conoscenza attivamente e consciamente) e lo stile genitoriale (utilizzato su di loro) percepito. Lo studio vuole analizzare le conseguenze e l'influenza a lungo termine delle tipologie di genitorialità esercitata sugli individui. Nel processo di apprendimento autoregolato gli individui monitorano, regolano e controllano la loro cognizione, la motivazione e il loro comportamento, guidati dagli obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente (Pintrich, 2000). Questa abilità si ottiene durante la crescita, grazie alle interazioni sociali con coetanei e adulti (Pressley, 1995). Diversi studi hanno evidenziato come un comportamento caloroso, un bilanciamento tra controllo e responsività (caratterizzato dallo stile di attaccamento autorevole) e il supporto dei genitori possa comportare l'aumento dell'autostima, dell'autoregolazione, dell'indipendenza e della maturità psicosociale del bambino (Strage, 1998; Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983). Altri studi, invece, dimostrano che, quando i

figli iniziano ad andare al *college*, lo stile autoritario è quello che maggiormente favorisce risultati scolastici positivi (Silva et al., 2007). Questo studio, quindi, è stato motivato dalla considerazione di questi risultati contraddittori.

Nel terzo articolo si analizza la relazione tra gli stili genitoriali e la motivazione accademica auto-determinata degli studenti, applicando la percezione multidimensionale della motivazione della Self-Determination Theory. In questo studio si analizzano questi elementi con partecipanti cinesi, con l'intento di comprendere i collegamenti esistenti tra stili genitoriali e motivazione a studiare in una popolazione asiatica. Lo stile genitoriale autoritario è percepito ed è esercitato in una modalità differente in Cina rispetto alle popolazioni occidentali. Mentre il controllo genitoriale nelle culture occidentali è caratterizzato da manifestazioni di dominanza e limitazioni, per la cultura cinese viene utilizzato per assicurare armonia sociale e integrità familiare. La modalità tipica di *training* genitoriale cinese è quindi supportiva, non intrusiva. Nelle ricerche effettuate da Chao (1994) è emerso come i genitori cinesi mostrino vergogna a dimostrare il proprio amore e ad esercitare il contatto fisico, e come inoltre permettano una minore autonomia decisionale e di autosufficienza (rispetto alle popolazioni occidentali) (Deater-Deckard et al., 2011; Supple et al. 2009). Queste considerazioni vennero fatte però più di due decenni fa, quindi, a causa della modernizzazione, della democratizzazione e della globalizzazione, la situazione potrebbe essere diversa. Gli autori hanno deciso di effettuare questo studio a causa della mancanza di ricerche sulla relazione tra stili genitoriali e motivazione degli studenti cinesi. L'ipotesi iniziale è che sia la genitorialità autorevole che la genitorialità autoritaria siano positivamente correlate con la motivazione autonoma (intrinseca e identificata), e che la genitorialità permissiva sia correlata alla motivazione estrinseca.

L'obiettivo dell'ultimo articolo si basa sulla concezione per la quale gli studenti ottengano determinati risultati scolastici a causa di vari fattori: il concetto di sé, la motivazione accademica e lo stile genitoriale, ma anche l'etnia di appartenenza, la condizione socioeconomica, le aspettative dei professori, il genere, le abilità conoscitive, gli effetti delle relazioni tra pari, ecc. Questo studio però si focalizza sulla relazione e i collegamenti tra gli stili genitoriali, il concetto di sé accademico, la motivazione a studiare e i risultati scolastici degli studenti. Il concetto di sé accademico è la concezione che un individuo ha di sé stesso all'interno dell'ambiente scolastico o accademico; è l'intera assunzione che la persona ha di sé. Il raggiungimento e il cambiamento positivo nei risultati scolastici degli studenti sono possibili solo quando l'allievo è motivato; la motivazione, infatti, per Amare (2001) e Cole e Chan (1994), è un elemento chiave negli studenti per raggiungere il successo scolastico. Lo studio ha lo scopo di rispondere alle seguenti domande:

- C'è una relazione significativa tra lo stile genitoriale, il concetto di sé accademico, la motivazione accademica e i traguardi raggiunti dallo studente?

- Lo stile genitoriale, il concetto di sé accademico e la motivazione accademica hanno un effetto sui traguardi raggiunti dagli studenti?
- Ci sono differenze significative tra studenti maschi e studenti femmine per quanto riguarda lo stile genitoriale, il concetto di sé accademico, la motivazione accademica e i traguardi accademici?

### **3.3 Q2: Chi sono i partecipanti alla ricerca (numerosità, genere, età, ordine di scuola, paese di appartenenza)?**

Nel primo articolo le partecipanti allo studio sono 202 studentesse del primo anno di college, arabo-palestinesi, che studiano in Israele, dai 18 ai 22 anni (in transizione dall'adolescenza all'età adulta). Questo margine di età è stato deciso appositamente, dato che i precedenti studi sulle popolazioni arabe si sono concentrati sul legame degli stili genitoriali e i risultati scolastici solamente su bambini o adolescenti.

I partecipanti allo studio del secondo articolo sono 84 studenti di un college per insegnanti nel nord Israele, con un'età media di 26,7 anni. Sono precisamente 71 donne e 13 uomini. 68 persone parlano ebraico, 16 arabo. 27 individui hanno un disturbo di apprendimento.

Il terzo articolo invece analizza una ricerca alla quale hanno partecipato 226 ragazzi cinesi di seconda superiore (con età media di 16,52 anni, 145 femmine e 81 maschi) e almeno uno dei due genitori (147 padri e 165 madri, con l'età media dei padri di 43,56 anni e delle madri di 42,28).

Le persone che hanno partecipato alla ricerca del quarto articolo sono 136 studenti etiopi della prima e seconda superiore (82 maschi e 54 femmine) nella scuola secondaria di Fasilo, scelti attraverso un campionamento casuale stratificato, per fare in modo che gli studenti di entrambe le classi e di entrambi i generi vengano rappresentati. Il ricercatore ha formato gli strati dividendo l'intera popolazione target (970 studenti) in alcuni sottogruppi basati su caratteristiche comuni dei partecipanti, come ad esempio la classe degli studenti (la prima o la seconda superiore). L'allocazione del campione in ogni strato è stata determinata utilizzando le proporzioni. In secondo luogo, dopo aver determinato i campioni da selezionare in ogni strato, il compito successivo è stato quello di selezionare il genere di ogni classe utilizzando le tecniche di campionamento casuale semplice.

### **3.4 Q3: Quali variabili sono state esaminate dallo studio?**

Le variabili esaminate nel primo studio sono lo stato socioeconomico, misurato da due fattori: il livello d'istruzione dei genitori (ottenuto attraverso una scala a sei livelli, da 0 che indica mancanza di educazione a 5 che indica il conseguimento di un dottorato) e l'attuale condizione economica (ottenuta sempre con una scala a sei livelli, da 1 che significa estremamente difficile a 6 che significa senza preoccupazioni finanziarie). Altre variabili sono la motivazione accademica e lo stile genitoriale percepito.

Nel secondo studio le variabili sono gli stili parentali e l'abilità di regolarsi autonomamente nello studio, ottenuta dalla misurazione di vari elementi: la motivazione intrinseca ed estrinseca, il controllo delle credenze di apprendimento, l'autoefficacia, le strategie cognitive, test sull'ansia, l'autoregolazione metacognitiva, la regolazione degli sforzi, l'apprendimento fra pari e la ricerca di aiuto.

Nel terzo articolo sono stati misurati la motivazione accademica (misurata in due momenti diversi dagli studenti a distanza di 23 mesi), intervistando gli studenti all'interno dell'ambiente scolastico (con un sondaggio da 20 minuti prima della lezione), e gli stili genitoriali, somministrando ai genitori (la madre o il padre) un questionario a casa loro, portato a scuola dagli studenti successivamente.

Le variabili misurate nel quarto studio sono gli stili genitoriali, l'abilità di regolarsi autonomamente nello studio, la motivazione accademica e i risultati ottenuti dagli studenti.

### **3.5 Q4: Quali strumenti sono stati utilizzati per misurare le variabili?**

Nel primo studio per misurare le variabili sono stati utilizzati la Scala di motivazione accademica versione CEGEP (di Vallerand et al., 1989), il Questionario sull'autorità parentale (Buri, 1991), e una serie di domande per comprendere le condizioni economiche e il livello di istruzione dei genitori. La scala di Vallerand è stata utilizzata per comprendere la motivazione delle studentesse, ed è composta da dodici item, valutati da una scala likert a cinque livelli (dove 1 = sono fortemente in disaccordo e 5 = sono fortemente d'accordo). Il Questionario di Buri è servito per comprendere la percezione degli stili genitoriali, ed è composto da trenta item, sempre valutati da una scala likert a cinque livelli.

Gli strumenti utilizzati nel secondo articolo sono il Questionario sull'autorità parentale (Buri, 1991) e il Questionario sulle strategie motivate per l'apprendimento (MSLQ; Pintrich et al., 1991). Il Questionario di Pintrich è composto da 81 domande valutate da una scala likert a sette livelli.

Nel terzo studio sono stati utilizzati due strumenti. Il primo è una scala di 20 item (un adattamento della scala di motivazione accademica di Vallerand et al., 1992), valutati con una scala likert a cinque livelli (con 1 = sono fortemente in disaccordo, e 5 = sono fortemente d'accordo). Questa scala ha cinque "sottoscale", che rilevano la motivazione intrinseca, la

regolazione per identificazione, la regolazione introiettata, la regolazione esterna e la demotivazione. Il secondo strumento è un questionario Likert sviluppato da Reitman et al. (2002) per misurare gli stili genitoriali, misurato sempre con una scala likert a cinque livelli. Il questionario è suddiviso in tre sezioni: stili genitoriali autoritari, stili genitoriali permissivi e stili genitoriali autorevoli (ognuno composto da dieci item).

Gli strumenti utilizzati per misurare le variabili nell'ultimo studio sono stati alcuni questionari (come un adattamento del questionario di autodescrizione) compilati dagli studenti, per misurare la motivazione e lo stile genitoriale, e l'analisi documentale (per raccogliere i risultati accademici degli studenti durante il primo semestre). Per l'inserimento e l'analisi dei dati è stato utilizzato il pacchetto statistico per le scienze sociali (SPSS).

### **3.6 Q5: Quali risultati ha ottenuto lo studio?**

Uno dei risultati ottenuti dal primo articolo è il fatto che le studentesse percepiscono i propri genitori più come autorevoli piuttosto che permissivi o autoritari; precisamente, nonostante la presenza della percezione autorevole sia significativamente in maggioranza sia per i padri che per le madri, le studentesse tendono a considerare come più autorevoli le madri. Un altro risultato è che c'è una bassa correlazione negativa tra la condizione economica e lo stile parentale autoritario, e una bassa correlazione positiva tra l'educazione dei genitori e lo stile genitoriale autorevole. Inoltre, la genitorialità autorevole è correlata negativamente con la mancanza di motivazione, la genitorialità autoritaria è correlata positivamente con la motivazione estrinseca, e non è correlata in modo significativo alla demotivazione. Infine, la genitorialità permissiva non è correlata con la motivazione estrinseca, ma lo è positivamente con la demotivazione scolastica. Le ipotesi che l'autore si è fatto sul motivo della presenza predominante della percezione dello stile autorevole sono la possibile democratizzazione delle popolazioni arabe, la percezione femminile (che secondo alcuni studi tendono a percepire i genitori come più autorevoli rispetto a permissivi o autoritari) (Ahmed et al., 2011), e la fascia d'età delicata, che può provocare l'allentamento del controllo da parte dei genitori, a causa dell'entrata nell'età adulta.

Nel secondo studio avviene una comparazione con i risultati che con altri studi sono stati ottenuti utilizzando come partecipanti degli adolescenti. Risultati simili (sia per i giovani adulti di questo studio sia per gli adolescenti) si sono ottenuti per quanto riguarda la correlazione tra la genitorialità autoritaria e la motivazione estrinseca, e l'influenza della genitorialità autorevole sulle abilità di apprendimento che riguardano altre persone (come l'apprendimento tra pari e la richiesta di aiuto). La principale differenza, però, riguarda lo stile genitoriale correlato con la motivazione intrinseca, che con gli adolescenti si è dimostrato essere quello autorevole, invece con i giovani adulti quello autoritario. Il risultato ottenuto nello studio è inoltre il fatto che lo stile genitoriale autoritario è correlato positivamente con il controllo

sull'apprendimento, l'autoefficacia, le strategie cognitive e in modo stretto con il pensiero critico, mentre negli adolescenti lo è principalmente lo stile genitoriale autorevole. Le ipotesi che sono state sviluppate in questo articolo per dare una spiegazione a questi risultati sono che gli studenti con abilità di autoregolazione hanno una maggiore tendenza di considerare i propri genitori autoritari rispetto che autorevoli, oppure che la distanza che i giovani adulti creano con i genitori negli anni del college provoca l'allontanamento delle conseguenze negative della genitorialità autoritaria, e permette invece l'attuazione delle capacità e delle abilità che i genitori hanno risvegliato in loro negli anni precedenti.

Uno dei risultati nel terzo articolo è che lo stile genitoriale autorevole delle madri correla positivamente con la motivazione intrinseca e una regolazione per identificazione (risultati in linea con le ipotesi), elemento che dimostra come il calore e il supporto esercitato dai genitori riesca a portare allo sviluppo della motivazione a studiare nei figli, in modo universale ed extra culturale. Lo stile autoritario materno, invece, è negativamente correlato con una regolazione introiettata ed esterna; questo risultato in particolare dimostra che nonostante la globalizzazione e la modernizzazione degli ultimi anni in Cina, la percezione della severità e del controllo è rimasta la stessa (ossia una dimostrazione di affetto e di amore). Come ultimo risultato, lo stile genitoriale permissivo (sia esercitato dalla madre che dal padre) è positivamente correlato alla regolazione esterna, a causa del mancato impegno dei genitori nel dare un senso di competenza al figlio (Milevsky et al. 2006).

Lo studio effettuato nel quarto articolo ha ottenuto come risultati il fatto che lo stile autorevole ha un'influenza positiva e significativa sui risultati accademici degli studenti, ed è risultato positivamente e significativamente correlato con la motivazione accademica intrinseca ed estrinseca, ma non significativamente correlato al concetto di sé. Lo stile genitoriale autorevole, il concetto di sé accademico, la motivazione intrinseca e la motivazione estrinseca hanno un'influenza positiva e significativa sui risultati scolastici. Lo stile genitoriale autoritario e lo stile genitoriale permissivo hanno un'influenza negativa sui risultati scolastici. La motivazione estrinseca è positivamente correlata con lo stile genitoriale autoritario, autorevole e il concetto di sé. Lo stile genitoriale negligente non ha dimostrato un effetto diretto e significativo sui traguardi scolastici degli studenti. C'è una differenza significativa tra i sessi per quanto riguarda lo stile genitoriale autoritario, autorevole, permissivo, negligente, il concetto di sé, la motivazione intrinseca, la motivazione estrinseca e i risultati scolastici: le studentesse hanno ottenuto un punteggio medio più alto rispetto ai colleghi maschi in tutte le variabili elencate tranne per i risultati scolastici. Tuttavia, non c'è stata differenza nei punteggi medi tra maschi e femmine per quanto riguarda lo stile genitoriale trascurante.

### **3.7 Q6: Quali nuove prospettive di ricerca emergono dallo studio?**

Nel primo articolo, a termine dello studio, è emerso che bisogna attuare altre ricerche tenendo conto dei limiti rilevati: bisogna realizzare ulteriori studi interculturali (per generalizzarli ad altri college e ad altre regioni), aumentare le variabili (come l'occupazione, il reddito, la *self-efficacy*), includere il quarto stile genitoriale, ossia quello trascurante (caratterizzato da genitori non responsivi e non esigenti), inoltre, introdurre dati longitudinali per evitare causalità tra dati, e aggiungere ulteriori metodi di ricerca oltre al *self report*, come tecniche sperimentali o qualitative.

Al termine della ricerca nel secondo articolo è stata individuata la presenza di diversi *bias*, che in successive ricerche bisognerebbe cercare di evitare: come la poca rappresentatività del campione (causata dalla partecipazione volontaria degli studenti nel compilare i questionari, senza ricompensa o alcuna facilitazione), la percezione leggermente distorta della genitorialità (a causa dalla crescita e dal cambiamento di prospettiva), e la poca differenziazione etnica e culturale dei partecipanti.

Nel terzo studio analizzato si è sviluppata l'idea di cambiare alcuni elementi problematici (nei prossimi studi) che sono stati evidenziati: l'utilizzo di altre metodologie di ricerca e non unicamente il questionario self-report (per evitare il fenomeno della desiderabilità sociale), utilizzare un campione più rappresentativo (e più grande), e infine misurare la motivazione a studiare più volte invece che solo due (per poter controllare gli effetti degli stili genitoriali sulle traiettorie di sviluppo).

Dall'ultimo studio emergono nuove prospettive per quanto riguarda la dimostrazione di correlazioni significative positive o negative tra gli stili genitoriali e i risultati ottenuti dai figli a scuola: elementi essenziali per poter comprendere maggiormente le motivazioni e le molteplici variabili che possono influenzare i risultati ottenuti degli studenti a scuola. È emerso anche che i genitori giocano un ruolo fondamentale nel determinare il livello accademico dei propri figli.

### **3.8 Conclusioni**

In questo capitolo ho provato a rispondere alla mia domanda di ricerca: "Lo stile genitoriale può influenzare la motivazione a studiare dei figli?" analizzando quattro articoli che discutono studi effettuati con studenti di diverse età e nazionalità, che hanno come scopo quello di individuare relazioni e collegamenti tra gli stili genitoriali, la motivazione a studiare, i risultati scolastici o il concetto di sé. A seconda dell'età, della cultura, o delle percezioni, ci sono stati risultati differenti.

I risultati confermano in ogni caso che l'utilizzo di determinati stili genitoriali piuttosto che altri può effettivamente influenzare la motivazione a studiare dei figli.

## Conclusione

Il presente lavoro ha avuto come obiettivo quello di rispondere alla domanda di ricerca, ossia: “Lo stile genitoriale può influenzare la motivazione a studiare dei figli?”.

Nella parte iniziale della tesi ho analizzato i due costrutti principali presenti nel quesito, quindi gli stili genitoriali e la motivazione a studiare. Nel terzo capitolo, invece, ho analizzato quattro articoli per poter verificare l'esistenza di un legame tra i due.

Analizzando gli studi presi in indagine nell'ultimo capitolo, è stato evidenziato come all'interno di contesti scolastici (sia nella scuola secondaria, sia all'università), la motivazione a studiare e i risultati ottenuti siano influenzati dagli stili genitoriali attuati dai genitori, percepiti dagli studenti stessi. Nonostante i risultati ottenuti confermino la presenza di legami tra questi due costrutti, i risultati in sé hanno esiti diversi a seconda dell'età degli studenti intervistati (adolescenti o giovani adulti), come si è potuto osservare nel secondo articolo analizzato. Gli adolescenti, infatti, attraverso vari studi effettuati, presentano una motivazione intrinseca elevata se percepiscono i genitori come autorevoli; gli adulti, invece, se percepiscono i genitori come autoritari. Si sono notate inoltre differenze culturali: nelle famiglie cinesi viene percepito diversamente lo stile genitoriale autoritario rispetto alle famiglie occidentali (il controllo e la severità vengono visti come dimostrazioni di affetto).

Questi dati osservati quindi confermano il legame, evidenziando però le influenze che differenze di età e differenze culturali esercitano su di esso.

Una nuova prospettiva di ricerca potrebbe essere quella di effettuare uno studio su studenti di età varie, analizzando quale stile genitoriale effettivamente viene attuato nelle loro relazioni (attraverso l'osservazione diretta), cercando di trovare realmente quali sono le caratteristiche (generalizzate in tutte le culture o differenti in base alla cultura) di una modalità genitoriale efficace nell'aiutare gli studenti a scuola e a spronarli nello studio in modo autodeterminato. .

## Riferimenti bibliografici

- Ahmed, R. A., Rohner, R. P., Khaleque, A., & Gielen, U. P. (2011). *Parental acceptance and rejection: Theory, measures, and research in the Arab world*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction Service No. ED514028).
- Alt, D. (2014). First-Year Female College Students' Academic Motivation as a Function of Perceived Parenting Styles: A Contextual Perspective. *Journal of Adult Development*, 22(2), 63-75.
- Amare, S. (2001). Effects of Students' Academic Competence, Self-Determination and Motivation School Performance in Tana Haiq Secondary School, *The Ethiopian Journal of Education*, 21(1), 65-93.
- Dagneu, A. (2018). The relationship among parenting styles, academic self-concept, academic motivation and students' academic achievement in Fasilo secondary school, Bahir Dar, Ethiopia. *Research in Pedagogy*, 8(2).
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand Reinhold Inc., U.S.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. Washington: American Psychological Association.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67(6), 3296–3319.
- Barber, B. L., Stone, M. R., & Eccles J. S. (2005). Adolescent Participation in Organized Activities. *What Do Children Need to Flourish?*, 133-146.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1, Pt.2).
- Benedetto, L., & Ingrassia M. (2010). *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*. Roma: Carocci Editore.
- Bornstein, M. H. (1991). *Cultural approaches to parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 1). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2010). Parenting. in M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of cultural developmental science*. New York: Psychology Press.

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence.
- Brophy, J., & Kher, N. (1986). Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. In R. S. Feldman (a cura di), *The social psychology of education. Current research and theory* (pp. 256-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buonanno, C. (2010). Caratteristiche genitoriali e stili di Parenting associati ai disturbi esternalizzanti in età evolutiva.
- Buri, J. R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57, 110–119.
- Castelfranchi, C., & Parisi, D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.
- Cannon, W. B. (1929) Organization for physiological homeostasis. *Psychological reviews*, 399-431.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. Prentice Hall, New York.
- Chao, R. K. (2005). *The importance of Guan in describing control of immigrant Chinese*. Paper presented at a meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta.
- Chao, R. K. (2007). *Research with Asian Americans: Looking back and moving forward*. Paper represented at a meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119.
- Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2006). Personal Relationships in Adolescence and Early Adulthood. *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 191–209). Cambridge University Press.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J., Johnson, V. K., & Measelle, J. (2005). *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Deater-Deckard, K., Lansford, J. E., Malone, P. S., Alampay, L. P., Sorbring, E., Bacchini, D., & Al-Hassan, S. M. (2011). The association between parental warmth and control in thirteen cultural groups. *Journal of Family Psychology*, 25, 790–794.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement related motivations and engagement. *Handbook of socialization*. New York: Guilford.

- Edward, C. P., & Liu, W. (2002). Parenting toddlers. *Handbook parenting* (2<sup>nd</sup> ed., Vol. 1). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Valiente, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. *Handbook of parenting* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111–116.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Freud, S. (1905). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Roma: Newton Compton.
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H., Jr., & Sameroff, A. (1999). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gauvain, M., & Parke, R. D. (2010). Socialization. *Handbook of cultural developmental science*. New York: Psychology Press.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Wiley*, 507-529.
- Harrison-Hale, A. O., McLoyd, V. C., & Smedley, B. (2004). Racial and ethnic status: Risk and protective process among African American families. *Investing in children, families, and communities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hart, D., Burock, D., London B., & Atkins, R. (2003). Prosocial development, antisocial development, and moral development. *An introduction to developmental psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Harwood, R., Leyendecker, B., Carlson, V., Asencio, M., Miller, A. (2002). Parenting among Latino families in the U.S. *Handbook of parenting* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1988). Moral development. *Developmental psychology: An advanced textbook* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. *Manual of child psychology* (3<sup>rd</sup> ed., Vol. 2). New York: Wiley.
- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (2006). Experiences in middle childhood and children's development: A summary and integration of research. *Developmental context in middle childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1985). *Research on motivation in education. The classroom milieu, Vol. 2*. San Diego: Academic Press.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Company.
- Kuczynski, L., & Lollis, S. (2002). *Four foundations for a dynamic model of parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Parent-child relationships during adolescence. *Handbook of adolescent psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Wiley.
- Lee, E., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2010). *Handbook of research on school, schooling, and human development*. Londra: Routledge.
- Maccoby, E. E. (1984). Middle childhood in the context of the family. *Development during middle childhood*. Washington, DC: National Academy Press.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. *Handbook of socialization*. New York: Guilford.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. 4). New York: Wiley.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.
- Mancini, T. (2006). *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Roma: Carocci Editore.
- Mazzoni, S., & Tafà, M. (2007). *L'intersoggettività nella famiglia. Procedure multi-metodo per l'osservazione e la valutazione delle relazioni familiari*. Milano: Franco Angeli.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostrand.
- McClelland, D. (1951). *Personality*. New York: William Sloane Associates.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2006). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39–47.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt and Co.
- Mills, G. E. (2007). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Ohio: Prentice Hall Columbus.
- Mosticoni, R. (1984). *La ricerca nevrotica dell'equilibrio*. Roma: Bulzoni Editore.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Handbook of child psychology* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications*. Cambridge: Academic Press.

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). School of Education, University of Michigan.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, *30*(4), 207–212.
- Reitman, D., Rhode, P., Hupp, S. A., & Altobello, C. (2002). Development and validation of the parental authority questionnaire – revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *24*, 119–127.
- Riello, M. (2018). Presentazione di PowerPoint “Attaccamento e Sistemi Motivazionali”. Università del Salento.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Sim, H. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *647–659*.
- Santrock, J. W. (2017). *Psicologia dello sviluppo* (terza edizione). New York: McGraw-Hill Education.
- Seroussi, D. E., Yaffe, Y. (2020). Links Between Israeli College Students’ Self-Regulated Learning and Their Recollections of Their Parents’ Parenting Styles. *SAGE Open*, vol. 10(1).
- Silva, M., Dorso, E., Azhar, A., & Renk, K. (2007). The relationship among parenting styles experienced during childhood, anxiety, motivation, and academic success in college students. *Journal of College Student Retention*, *9*(2), 149–167.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. Londra: Macmillan Publishers Ltd.
- Steinberg, L. D., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescence. *Handbook of parenting* (2<sup>nd</sup> ed. Vol. 1). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, *33*(129), 17–31.
- Supple, A. J., Ghazarian, S. R., Peterson, G. W., & Bush, K. R. (2009). Assessing the cross-cultural validity of a parental autonomy granting measure: Comparing adolescents in the United States, China, Mexico, and India. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *40*, 816–833.
- Tang, J., Li, N., Sandoval, J. R., & Liu, Y. (2018). Parenting styles and academic motivation: A sample from Chinese high schools. *Journal of Child and Family Studies*, *27*(10), 3395-3401.
- Taylor, R. D., & Lopez, E. I. (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: Mediating processes. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 39-49.

- Thompson, R. A., McGinley, M., & Meyer, M. (2006). Understanding values in relationships: The development of conscience. *Handbook of moral development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Walling, B. R., Mills, R. S. L., and Freeman, W. S. (2007). Parenting cognitions associated with the use of psychological control. *J. Child Fam. Stud.* 16, 642–659.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. *Series in Clinical & Community Psychology: Achievement, Stress, & Anxiety*, 223–245.
- Zaccagnini C., Zavattini G.C. (2015). *Psicologia dinamica e teoria dell'attaccamento*. Bologna: Il Mulino.

## Ringraziamenti

Ringrazio prima di tutti il mio relatore, il professore Stefano Cacciamani, che è stato disponibile in ogni situazione, mi ha aiutata con professionalità e sempre tempestivamente.

Ringrazio l'Università e tutti i professori che ho conosciuto in questi anni, per avermi fatto appassionare ad ogni singolo corso che hanno insegnato.

Ringrazio i miei capi, Davide e Diego, per avermi dato la possibilità di lavorare mentre stavo studiando, per essere stati sempre disponibili e per aver sempre creduto in me.

Ringrazio Giacomo, che è stato un collega essenziale, aiutandomi ad affrontare ansie e dubbi, essendo stata non frequentante.

Ringrazio tutta la mia famiglia, in particolare i nonni che hanno sempre dimostrato interesse e orgoglio, mamma e papà che non hanno mai smesso di credere in me neanche per un minuto.

Ringrazio mia sorella Monica, che mi ha supportata ma soprattutto sopportata in ogni situazione e in ogni crisi, dandomi la forza di continuare.

Ringrazio Federico, che, nonostante tutto, in tre anni mi ha aiutata e mi è stato vicino nel miglior modo possibile.

Ringrazio i miei amici, vecchi e nuovi, soprattutto Michele (o come preferisce, Pizzi) che mi ha aiutata in ogni mio dubbio, e Martina.

Ringrazio Martina perché è stata essenziale, la sua vicinanza mi ha portata fino a qui.

Il ringraziamento più speciale però lo voglio fare a me stessa, perché nonostante tutte le difficoltà dell'ultimo anno, nonostante fosse stato difficile andare avanti per varie cose che mi sono successe, ce l'ho fatta. Ho superato tutto e sono riuscita a raggiungere il mio obiettivo.

Grazie.