



**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 2021/2022

**TESI DI LAUREA
IL RUOLO DELLO STILE PARENTALE IN RELAZIONE AL
SUCCESSO ACCADEMICO**

DOCENTE: Prof. Stefano Cacciamani

STUDENTE: 19D03, Giorgia Socco

Introduzione	4
Capitolo 1. Fattori che determinano il successo accademico.....	6
1.1. Il successo accademico	6
1.2. Fattori contestuali.....	8
1.2.1. La famiglia	8
1.2.2. La collaborazione Scuola – Famiglia	9
1.2.3. L’ambiente fisico della scuola	11
1.3. Fattori personali.....	13
1.3.1. La motivazione.....	13
1.3.2. L’intelligenza emotiva	14
1.4. Conclusioni.....	16
Capitolo 2. Le principali teorie alla base degli stili parentali.....	18
2.1. La teoria degli stili parentali di Baumrind.....	18
2.2. La responsività e l’esigenza genitoriale di Maccoby e Martin	19
2.3. Teoria dell’attaccamento di Bowlby	21
2.3.1. La formulazione della teoria dell’attaccamento.....	22
2.3.2 Mary Ainsworth e le tipologie di attaccamento	24
2.4. Determinanti dello stile parentale.....	25
2.5. Conclusioni.....	27
Capitolo 3. I risultati della ricerca contemporanea	29
3.1. Stili parentali e successo accademico	29
3.2. Stili parentali e pratiche genitoriali	31
3.2.1. Il modello contestuale di genitorialità di Darling e Steinberg.....	33
3.3. Stili parentali e coinvolgimento.....	35

3.4. Conclusioni.....	36
Conclusioni	38
Riferimenti bibliografici	41
Sitografia.....	45

Introduzione

Questa tesi ha l'obiettivo di esaminare la possibile influenza dello stile parentale nei confronti del successo accademico. Come si vedrà nel corso dei capitoli il rapporto genitore – figli è complesso e risulta essere di notevole importanza per lo sviluppo di un individuo, ciò comporta che anche le ambizioni e aspirazioni dei genitori e come queste vengono fatte presenti ai propri figli possano portare ad una promozione ed interesse sano nei confronti della scuola. Ma non solo, si vedrà come fattori personali come la motivazione e l'intelligenza emotiva ma anche fattori contestuali come la famiglia, la scuola come istituzione, il contesto socioculturale e la cultura di provenienza giocano tutti un ruolo nel futuro scolastico di un individuo. Più in particolare verranno prese in considerazione diverse teorie che la letteratura utilizza per definire sia il successo accademico, sia lo stile parentale.

Nel primo capitolo, incentrato sui fattori che determinano il successo accademico, si esaminerà la *Achievement Goal Theory* che ci permette di distinguere tra i diversi tipi di motivazione che spingono un individuo ad impegnarsi nelle sfide che gli si presentano; in aggiunta si parlerà della *Self-Determination Theory* che ci permette di capire i meccanismi sottostanti all'autoregolazione della motivazione, ed infine, per quanto riguarda i fattori relativi alla persona, si tratterà il costrutto dell'intelligenza emotiva; ma verranno anche analizzati i fattori contestuali, e di fatto, in che modo la struttura della famiglia, la densità delle relazioni all'interno della famiglia, l'organizzazione della scuola e il rapporto che si instaura fra la scuola e le famiglie possono influenzare la riuscita scolastica di uno studente.

Nel secondo capitolo, si definirà più specificatamente la letteratura riguardante gli stili parentali. La prima autrice a definire chiaramente questo argomento fu Baumrind creando una tassonomia che permettesse di differenziare tre stili parentali: autorevole, autoritario e permissivo. Successivamente Maccoby e Martin ripresero il lavoro svolto da Baumrind e lo ampliarono con un quarto stile parentale che definirono negligente e aggiunsero le dimensioni dell'esigenza genitoriale e della responsività. Infine, nel capitolo si analizzerà la teoria dell'attaccamento proposta da Bowlby prima, e da Ainsworth dopo. Entrambi convinti che la modalità con cui i genitori instaurano un rapporto di attaccamento con il proprio figlio abbia ripercussioni durante tutto l'arco della vita di quest'ultimo.

Infine, nel terzo ed ultimo capitolo si prenderà in esame la ricerca contemporanea sui due argomenti in relazione per comprendere che influenza possiede lo stile parentale sul successo accademico. Gli articoli presi in considerazione permettono di analizzare sia gli stili parentali che il successo accademico prendendo in esame anche fattori quali la cultura di

provenienza e lo status socioeconomico, dando così risultati più completi. Inoltre, la ricerca ha suggerito un terzo fattore notevolmente importante: il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica del figlio.

Capitolo 1. Fattori che determinano il successo accademico

In questo primo capitolo verrà analizzato il successo accademico e i fattori che possono favorirlo o ostacolarlo. In *primis*, se ne parlerà da un punto di vista generale, andando a considerare, ad esempio, la *Achievement Goal Theory* (Dweck, 1986), dopodiché si analizzeranno, prima, i fattori contestuali e poi quelli personali che giocano un ruolo primario nel successo accademico.

In particolare, si tratterà del ruolo della famiglia, prendendo in considerazione la sua struttura, il reddito, il livello d'istruzione dei genitori; successivamente verrà esplorato il ruolo scuola, l'importanza della collaborazione con i genitori e il suo ruolo nello sviluppo delle capacità di ogni alunno, sia a livello di corpo docenti, sia a livello di ambiente fisico.

Per ultimo, si esamineranno fattori personali quali la motivazione e l'intelligenza emotiva. Questi, come si vedrà più avanti nel capitolo, rivestono un ruolo decisivo nella riuscita scolastica di un soggetto.

1.1. Il successo accademico

Il successo accademico non risulta essere di facile definizione. Riguarda principalmente i traguardi che un soggetto raggiunge nella sua carriera scolastica, ma non solo, poiché coinvolge in larga misura la vita della persona e la sua capacità di realizzarsi. Inoltre, il significato specifico che si attribuisce a tale definizione può variare da Paese a Paese in base all'importanza e al senso che ciascuno di questi conferisce all'educazione.

Grasso (2015) in un suo articolo sul successo accademico riprendendo una definizione di D'Ignazi (2008), lo definisce come: «il pieno sviluppo delle potenzialità dei soggetti, o la continuità della scuola con il mercato del lavoro e con la società, o in relazione agli esiti e alla selezione scolastica» (Grasso, 2015, p. 204).

Di fatto, se si considera il successo accademico come traguardo individuale si dovrà tenere in considerazione la capacità di auto-realizzarsi di una persona, la sua autostima, l'autonomia, l'assunzione di responsabilità e la capacità di lavorare quando richiesto. Però lo studente in sé non è l'unico fattore coinvolto, ma al contrario, hanno un ruolo chiave anche i genitori, la scuola e il contesto più in generale. Di conseguenza può essere considerato anche come un traguardo sociale, visto che la realizzazione del sé avviene nel contesto sociale di cui

l'individuo fa parte. Ciò significa che il successo accademico di uno studente medio non dipenderà solamente dalle sue abilità nello studio, la sua forza di volontà o dagli obiettivi che si è prefissato, ma anche da tutto ciò che lo circonda e che può avere un'influenza su di lui.

Se si pensa però al motivo che spinge uno studente a voler ottenere risultati accademici rilevanti, la *Achievement Goal Theory* (Dweck, 1986) può aiutare nel fornire una risposta. Questa viene considerata una delle teorie più importanti sulla motivazione da oltre due decenni; tale teoria nel corso del tempo ha subito una considerevole serie di revisioni e grazie ad essa sono stati condotti numerosi studi empirici sulle motivazioni e obiettivi di apprendimento degli studenti.

La teoria cerca di spiegare le principali ragioni per cui un individuo dovrebbe voler essere competente in una determinata materia, e trova una risposta in due tipi di obiettivi: di padronanza e di prestazione. I primi si concentrano sull'acquisizione e lo sviluppo delle competenze da parte degli studenti, mentre i secondi si concentrano sulla dimostrazione a terzi (genitori, amici, insegnanti) delle proprie capacità. Inoltre, per gli obiettivi di prestazione è stata proposta un'ulteriore distinzione tra obiettivi di approccio, dove si cerca di ottenere una buona valutazione da parte degli altri, e quelli di evitamento che hanno come scopo finale quello di non essere giudicati negativamente (Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017a).

Infine, studi hanno cercato di determinare quale dei due approcci fosse il migliore, giungendo alla conclusione che gli obiettivi di padronanza sono associati a risultati positivi, mentre quelli di prestazione, in particolare quelli di evitamento, a lungo termine sfociano in un rendimento scolastico scarso (Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017b).

Concludendo, la letteratura (Besozzi e Colombo 2007; Dalla Zuanna et al., 2009; Giovannini, Queirolo Palmas, 2002, Favaro, 2011; Ravecca, 2009; Terzera, 2010) suggerisce che le variabili che esercitano un ruolo rispetto alla riuscita scolastica sono molteplici, tra questi troviamo fattori relativi agli studenti; fattori relativi al background di origine (come la famiglia) e fattori relativi alla scuola, non solo per quanto riguarda i successi accademici ma anche alla capacità di coinvolgere le famiglie (Grasso, 2015).

1.2. Fattori contestuali

1.2.1. La famiglia

Date le premesse, viene quindi da chiedersi se non ci sia uno o più fattori che possano avere un peso maggiore rispetto ad altri nella riuscita scolastica di un soggetto. Di sicuro, il capitale sociale, inteso come la rete di relazioni strutturate, in riferimento a componenti come la fiducia in sé stessi e negli altri e alla cooperazione con i membri di un gruppo, ricopre un ruolo primario. Esso, di fatti, secondo Coleman e Putnam (2000) è in stretto rapporto con la riuscita scolastica ed è composto da indici quali socialità, il capitale sociale familiare interno e la densità del network familiare (Gilardoni, 2009).

Inoltre, Coleman, nel suo studio diffuso nel 1996 sull'educazione scolastica americana, affermava che il background familiare fosse il principale agente delle differenze accademiche negli studenti. Egalite (2016) andando a riprendere ed analizzare il Rapporto Coleman, approfondisce l'argomento nell'articolo *How Family Background Influences Student Achievement*, dove esamina diverse variabili familiari. Tra queste, l'educazione dei genitori visto che sembra di importanza considerevole. In effetti, i genitori istruiti è più probabile che prendano in considerazione attentamente la qualità delle scuole, la formazione degli insegnanti che ci lavorano e in generale il funzionamento delle attività scolastiche. Inoltre, sembra che questa variabile porti vantaggi su altri aspetti della vita dei figli quali: abilità linguistiche migliori sin dalla tenera età, dovute al linguaggio forbito e al modo di porsi dei genitori e una rete sociale coesa tra individui ben istruiti, che porta i bambini ad aspettarsi che anche loro raggiungano quel livello. Queste affermazioni sono state corroborate dalla maggior parte degli studi, dove i risultati mostrano che "l'educazione dei genitori è stata identificata come il più forte correlato del successo scolastico dei bambini" (Egalite, 2016).

Allo stesso modo anche il reddito familiare può avere un impatto diretto, visto che famiglie con possibilità socioeconomiche più elevate avranno occasione di scegliere scuole di qualità migliore e offrire attività extrascolastiche, al contrario di famiglie svantaggiate economicamente, che avranno difficoltà nel seguire a pieno le attività che i figli devono svolgere, come i compiti. Inoltre, gli studi mostrano come studenti svantaggiati a livello economico siano più propensi a mostrare un andamento scolastico basso o ad abbandonare gli studi precocemente. Di conseguenza, l'autore ribadisce come queste differenze in attività che possono promuovere lo sviluppo cognitivo possono accumularsi, andando a determinare un divario tra gli studenti dovuto alle circostanze familiari (*Ibidem*).

Per ultimo, la struttura della famiglia è un altro dei fattori chiave che hanno un'influenza sul successo scolastico. Studi mostrano come la numerosità dei membri della famiglia, il numero di fratelli o sorelle, l'ambiente di vita in cui si cresce possano avere effetti sulla qualità degli studi di un individuo. Negli ultimi anni le strutture familiari hanno assunto forme sempre più complesse, andando anche a modificare la modalità di vita. Non a caso, le famiglie monoparentali stanno aumentando sempre più e questo fa sì che ci siano delle ripercussioni sugli altri membri della famiglia, in particolare i figli. Infatti, sembra plausibile pensare che i cosiddetti genitori *single*, abbiano meno tempo a disposizione da poter offrire nell'interesse delle attività scolastiche, questo perché dovranno pensare anche a tutti gli altri aspetti della vita domestica, quando invece in una famiglia nucleare, i compiti potrebbero essere suddivisi e i genitori avranno così una più attenta supervisione della vita scolastica del figlio.

Allo stesso modo, anche la dimensione del nucleo familiare è connessa al rendimento scolastico, dove una famiglia più piccola equivale ad un maggior rendimento. Questo sembra riferirsi al fatto che studenti con meno fratelli potrebbero ricevere più attenzioni ed avere più accesso alle risorse rispetto a quelle famiglie con un gran numero di figli (Suleman, 2012).

Per ultimo, sono l'ambiente e il contesto familiare, l'agente socializzante di base e l'influenza sugli studenti, per quanto riguarda le scelte scolastiche e le aspirazioni per il futuro. Secondo Gottfried e Fleming (1998) un ambiente domestico favorevole ha un effetto statisticamente positivo e significativo sulla motivazione intrinseca accademica. Quindi avere genitori partecipi e interessati, ma anche spronatori dell'andamento scolastico risulta essere positivo e salutare.

Si può quindi giungere alla conclusione che il nesso tra il capitale sociale della famiglia e lo sviluppo del capitale umano degli studenti, dipenda in gran parte dal livello di intensità delle relazioni all'interno del nucleo familiare, dalla presenza dei genitori, dalla loro partecipazione alla vita dei figli in termini anche di attenzione alla vita scolastica, sostegno ai compiti e alla percezione che promuovono nei giovani rispetto a questa componente (Grasso, 2015).

1.2.2. La collaborazione Scuola – Famiglia

Parlando di successo accademico viene logico pensare che la scuola come istituzione ricopra un ruolo importante, sia per la sua organizzazione e i metodi di insegnamento, sia a livello di attenzione allo studente, mirando allo sviluppo delle capacità individuali di ciascun allievo.

Risulta fondamentale che l'istituzione scolastica si faccia carico, oltre che dell'aspetto istruttivo anche quello di sostegno e formazione rispetto ai vissuti della famiglia, in modo tale che l'educazione dello studente risulti essere adatta a lui. In effetti, è a scuola che si stabiliscono nel corso degli anni vincoli di convivenza ed è qui che si possono creare occasioni per promuovere conoscenza e formazione, attraverso il saper ascoltare e progettando azioni concrete da parte degli insegnanti e della scuola in sé.

Come si è già stabilito, la famiglia e la sua partecipazione svolgono un ruolo fondamentale nella vita scolastica del figlio in modo tale che consegua esiti positivi. Questo significa che la scuola deve comprendere e ricoprire un ruolo di sostegno a favore delle famiglie, in modo da rispondere ai loro bisogni, interrogandole sulle difficoltà e cercando di orientarle nelle trame fitte dell'istituzione scolastica e coinvolgendole (Grasso, 2015).

Secondo la Teoria Ecologica di Bronfenbrenner (1979) famiglia e scuola sono da considerare come due "microsistemi", dove con questo termine egli delinea tutti quegli ambienti di cui l'individuo fa esperienza diretta, ovvero nei quali il soggetto si ritrova in prima persona (contesto familiare o scolastico). Inoltre, l'autore parla di come questi sistemi siano in continua interazione fra loro, andando a modificarsi continuamente nel corso del tempo alla ricerca di una stabilità fra gli individui che ne fanno parte e le loro nicchie ecologiche; e da queste interazioni risulteranno anche le capacità di adattamento dell'individuo alle stesse.

Questa teoria sottolinea che quanto più la connessione tra i due microsistemi è forte e le richieste dello studente risultano compatibili attraverso i vari microsistemi, quanto più risulta promosso il benessere dell'individuo e del suo successo scolastico.

Quindi se la relazione genitori – insegnanti è di alta qualità e continuativa nel tempo si crea una sinergia che permette alle due figure di allinearsi circa gli obiettivi educativi, facilitando anche il maggior coinvolgimento dei genitori nella scuola. D'altra parte, per l'allievo, percepire una buona relazione tra le due figure educative favorisce anche un suo maggior coinvolgimento nello studio, andando a migliorare i risultati scolastici, sociali e di benessere individuale. Questi benefici si presentano sin dalla prima infanzia e proseguono nel corso di contesti educativi successivi.

L'ambizione di voler costruire una comunità educante, all'interno della quale le figure responsabili dell'educazione di un individuo collaborano in modo sinergico con obiettivo ultimo il benessere degli studenti è sicuramente ambizioso, ma sempre più presente all'interno

delle politiche scolastiche. Se preso in considerazione seriamente, è in grado di incidere positivamente sia sull'organizzazione scuola, ma anche sulla costruzione di quei microsistemi sociali, di cui Bronfenbrenner parla, facendoli divenire di cura e supporto all'educazione delle nuove generazioni (Capperucci, Ciucci e Baroncelli, 2018).

In conclusione, se si costruisce una forte relazione tra studenti, genitori e insegnanti, si creerà un clima di fiducia e disciplina benefico per il progresso dell'apprendimento degli allievi. Grazie a questo ambiente positivo, risulterebbero migliorati anche il sostegno nelle questioni relative alla scuola e lo scambio di informazioni rilevanti per il rendimento scolastico. Inoltre, contatti e relazioni ottimali con gli altri aiuterebbero a stabilire norme e valori condivisi, ad esempio l'idea che buoni voti siano un risultato desiderato e apprezzato.

1.2.3. L'ambiente fisico della scuola

Oltre all'importanza della scuola come istituzione, sempre più ricerche hanno dimostrato come anche la progettazione a livello di ambiente fisico, la strutturazione delle classi e la qualità delle infrastrutture risultino essere variabili che incidono sull'andamento scolastico degli studenti. Sempre citando Bronfenbrenner (1979) e la sua visione di una interrelazione tra ambiente e individuo, nella ricerca in psicologia architettonica lo scopo diventa quello di studiare e valutare le esigenze di una persona, sia in termini di caratteristiche fisiche degli ambienti di vita, ma anche per misurarne gli effetti a livello psicologico.

Storicamente, nel contesto italiano l'approccio di Maria Montessori, ha contribuito a livello mondiale a legittimare l'importanza dell'ambiente fisico nelle scuole d'infanzia. Infatti, la Montessori, nei primi anni del '900 aprì la sua prima «casa dei bambini» dove la scelta degli arredi e dei materiali era dettata dallo scopo di permettere «il libero svolgimento delle attività del fanciullo» (Amicone, Petruccelli e Bonaiuto; 2017, p.134) e dove la disposizione di essi non rendeva necessario l'intervento dell'insegnante, ma anzi erano accessibili dai bambini favorendo il processo di apprendimento dal punto di vista cognitivo, senso-percettivo e pratico.

L'ambiente scolastico quindi non è un elemento neutro nel processo di apprendimento. Difatti, l'educazione può essere favorita da un ambiente che la supporti in modo adeguato, e la psicologia ambientale lo dimostra. Certamente la relazione tra il successo nell'apprendimento e l'ambiente fisico non è diretta, ma mediata da diversi fattori e la ricerca nell'ambito della psicologia architettonica cerca di capire in quali condizioni determinati elementi si possano

combinare in modo da rendere il processo più efficace (come la tipologia di illuminazione, l'organizzazione spaziale, etc.).

Evidenze mostrano come la scelta degli arredi delle aule scolastiche e la loro disposizione siano in grado di influenzare i processi cognitivi associati all'apprendimento. Ad esempio, una pratica sempre più diffusa è quella dell'*Active learning*, dove la conoscenza viene costruita anche da coloro che apprendono, accantonando quindi l'idea che l'insegnamento sia un semplice trasferimento di nozioni dal docente allo studente (Amicone, Petruccelli e Bonaiuto; 2017). Purtroppo, anche se molto efficace come tecnica, non sempre i materiali e gli arredi scolastici riescono a supportare l'apprendimento attivo, basti pensare alla disposizione "classica" delle aule, dove ogni qualvolta che il docente voglia proporre di lavorare in gruppi si rende necessario lo spostamento dei banchi. Invece, un arredamento definito *soft-classroom*, con panche semicircolari con cuscini, luci regolabili ed elementi mobili di arredo; ha dato risultati positivi sugli studenti, risultando associato all'ottenere voti migliori rispetto a chi svolge le lezioni in classi con mobilio classico. Nonostante ciò, la maggior parte delle scuole è arredata in modo tradizionale, sia per motivi economici, sia per l'idea diffusa che una scuola "classica" sia «il miglior contesto per l'apprendimento» (Gifford, 2014).

Altre variabili che sono state ampiamente studiate sono l'alta intensità e l'affollamento nelle aule, dove secondo gli insegnanti un sovraffollamento non consente un adeguato livello di tranquillità tale da permettere il sano svolgimento delle lezioni. Idea che è stata fortemente smentita dallo studio sperimentale di Shapson, Wright, Eason e Fitzgerald (1980), con la quale hanno dimostrato che in classi con numeri diversi di allievi la performance scolastica non risentiva in modo statisticamente rilevante dell'affollamento nell'aula. Si può quindi giungere alla conclusione che il vero problema dell'alta densità sia che gli studenti devono condividere quel determinato spazio per un numero elevato di ore.

Per finire, evidenze hanno mostrato che la variabile "spazi esterni" influisce in modo considerevole sull'attenzione selettiva e sulla concentrazione. Effettivamente, «i bambini ottengono medie più alte nei test di attenzione selettiva e concentrazione successivamente al gioco nel verde (e non nel cemento), mostrando solo dopo il gioco nel verde un recupero statisticamente significativo sia nella capacità di selezionare stimoli rilevanti sia nel mantenere l'attenzione e la concentrazione» (Amicone, Petruccelli e Bonaiuto, 2017, p.155).

1.3. Fattori personali

1.3.1. La motivazione

La motivazione viene definita, secondo i meccanismi biologici, come la necessità di soddisfare bisogni che aumentino la probabilità di sopravvivenza, la capacità di adattamento e la qualità della vita (Palmero, 1997). Questi determinano un comportamento in grado di sopperire ad una carenza ed è il comportamento motivato ciò che ci porta a tal fine. Di conseguenza, l'impegno nella riuscita scolastica di un individuo sarà dettato da una spinta interna od esterna di soddisfare determinati bisogni.

Nello specifico, la *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985) ha permesso di condurre numerosi studi per arrivare a definire i processi base dell'autoregolazione della motivazione allo studio. In base a questa teoria, l'impegno di uno studente nella sua carriera scolastica è strettamente legato alle «cause primarie» per cui dovrebbe voler dedicarsi allo studio, definito anche *locus of causality*. Ci sono due tipi di *locus of causality*: interno ed esterno. Secondo il primo tipo, la ragione primaria dell'impegno a scuola è da ricercare nelle proprie scelte autonome, mentre secondo il *locus of causality* esterno le ragioni per cui si studia sono dovute a motivazioni non dettate dall'individuo, come ad esempio la pressione da parte dei genitori.

Secondo la SDT ci sono diversi tipi di motivazione che si sviluppano in un *continuum* basato sulla percezione che uno studente ha del *locus of causality* del proprio impegno nell'apprendimento. Il primo punto di questo *continuum* è definito dall'amotivazione (o assenza di motivazione), dove il proprio comportamento è vissuto come privo di controllo interno, di scelta delle attività e delle relative conseguenze. Ciò comporta che il fallimento non incida sulla percezione di sé, così come il successo non genera soddisfazione. La conseguenza più probabile è che l'impegno nello studio si esaurisca in breve tempo.

Il secondo punto riguarda la regolazione esterna, che prevede che le azioni di uno studente siano regolate da ricompense o pressioni e quindi non riconosciute come proprie. Questa situazione fa sì che l'individuo svolga i suoi compiti in previsione di una ricompensa o per evitare una punizione, ma la dedizione terminerà nel momento in cui queste motivazioni esterne verranno meno.

Il punto successivo nel *continuum* è la regolazione introiettata, in base alla quale si agisce perché si sente a livello emotivo di doverlo fare per poter mantenere la propria autostima ed evitare sentimenti di colpa. In questo caso non si tratta più di un *locus of causality* esterno, ma comunque il livello di percezione del controllo è scarsa. Questo tipo di comportamenti ha

una maggiore possibilità di essere mantenuta nel tempo rispetto a motivazioni esterne, ma raramente viene associata ad una sensazione di soddisfazione per i propri risultati.

Al contrario, nella regolazione identificata, il valore che motiva la regolazione è adottato come personalmente rilevante per lo sviluppo personale. Quindi lo studente frequenta le lezioni o svolge i compiti perché considerati come importanti per i propri obiettivi e di conseguenza il suo atteggiamento positivo verso lo studio avrà più possibilità di essere perseguito nel tempo. Alla fine del *continuum* si trova la più alta forma di autoregolazione, denominata regolazione intrinseca. Questa è basata sul piacere di acquisire nuove competenze ed è legata all'interesse verso ciò che soddisfa i bisogni di autonomia e competenza. Detti comportamenti rappresentano il prototipo dell'autodeterminazione poiché scaturiscono dal sé e sono sentiti come propri in modo completo.

Numerosi studi hanno poi confermato ciò che la teoria afferma, dunque, a seconda del tipo di motivazione uno studente avrà differenti probabilità di non abbandonare la scuola e di ottenere risultati migliori (Alivernini, Manganelli & Lucidi; 2017).

1.3.2. *L'intelligenza emotiva*

L'abilità di *problem solving* e di sapere prendere le decisioni adeguate utilizzando sia i sentimenti, i pensieri, la logica e l'intuizione fa parte del costrutto che viene definito intelligenza emotiva (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Questo costrutto venne teorizzato da Salovey e Mayer nel 1990, definendolo come «la capacità di monitorare i propri sentimenti e le emozioni degli altri, di discriminare tra di loro e di utilizzare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni» (Brackett, Rivers & Peter Salovey, 2011, p.189).

Il modello elabora quattro tipi di abilità mentali, disposte gerarchicamente dai processi psicologici di base a quelli più avanzati, che formano l'intelligenza emotiva. In *primis* si trova la percezione dell'emozione, che permette di identificare le emozioni negli stati fisici e nei pensieri; in secondo luogo, l'uso dell'emozione per facilitare il pensiero, che fa riferimento all'utilizzo delle stesse per agevolare le attività cognitive come il ragionamento, la risoluzione dei problemi e la comunicazione interpersonale. Lo scalino successivo della scala gerarchica riguarda la comprensione delle emozioni, permettendo all'individuo di etichettarle con un linguaggio accurato, e di essere in grado di decifrarne l'origine e il suo significato; ed in ultimo luogo si trova l'abilità di poter gestire le emozioni, riferendosi alla capacità di controllare una

riposta emotiva, potendola modificare o ridurre, in sé stessi o negli altri (Brackett, Rivers & Salovey, 2011).

L'intelligenza emotiva venne poi ridefinita da Daniel Goleman come la capacità di auto – motivarsi, di persistere nel seguire i propri obiettivi nonostante le difficoltà e di modulare i propri stati d'animo per poter rimanere “lucidi” in quelle situazioni che lo richiedono. Questa definizione venne pubblicata nel testo *“Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ”* del 1995, grazie alla quale verranno realizzati numerosi altri contributi, conferendo al costrutto maggior scientificità. Nel libro, l'autore tratta la scoperta di una connessione tra le competenze emotive e il comportamento pro-sociale, ma dichiara anche che l'intelligenza emotiva può essere, a volte, più potente del QI per predire il successo nella vita, e di conseguenza anche quello scolastico.

Grazie alle numerose possibilità di applicazione del costrutto dell'intelligenza emotiva, esso è divenuto sempre più popolare a livello sia teorico che empirico. Ciò ha permesso lo sviluppo di numerose evidenze secondo la quale soggetti emotivamente intelligenti gestiscano meglio le situazioni intense a livello emotivo, siano più responsabili e creativi e ottengano un maggior successo accademico (Sternberg, Wagner & Okagaki, 1993).

In particolare, Lanciano e Curci, nel loro articolo pubblicato nel 2012 si concentrano sul successo nell'ambito universitario italiano. Questo perché uno studente all'inizio della sua carriera universitaria avrà da affrontare diverse situazioni stressanti a livello sociale ed emotivo, oltre che essere in grado di frequentare le lezioni e superare gli esami in maniera soddisfacente. Difatti, se si pensa al primo anno di università, si è disorientati dalla mole di informazioni che si devono apprendere nei diversi corsi di studi, oltre alle questioni burocratiche, e se si è “fuori sede” si deve sopperire anche alla necessità di instaurare nuove relazioni amicali. Emerge quindi la necessità di avere a propria disposizione un «bagaglio di competenze non solo specifiche del percorso di studi che si è intrapreso, ma anche competenze di natura emozionale» (Lanciano & Curci, 2012, p.59).

Obiettivo dello studio di Lanciano e Curci è quello di verificare la validità predittiva di un'alta intelligenza emotiva per il successo accademico in un campione italiano. L'ipotesi iniziale era che «ad elevate abilità di percepire, usare, comprendere e analizzare le emozioni sia associato un maggior successo accademico» (Lanciano & Curci, 2012, p.60). I risultati hanno mostrato come gli studenti con un'elevata intelligenza emotiva siano stati in grado di laurearsi con i tempi previsti dal percorso di studi, ottenendo anche voti di laurea e voti d'esame più alti. Nello specifico, risulta utile l'abilità di riconoscere, etichettare, esprimere e gestire i propri stati

emotivi, come l'ansia da esame, e gli stati emotivi altrui, ad esempio per poter gestire le relazioni emotive con i docenti.

1.4. Conclusioni

Per concludere si può notare come il successo accademico di un individuo possa risultare differente a seconda di come determinati fattori incidono sulla sua vita. Di fatto, sia i fattori contestuali che personali sembrano essere di notevole importanza nella carriera scolastica di uno studente.

Come riportato nel capitolo, la famiglia svolge un ruolo decisivo in primo luogo in termini di reddito familiare, comportando differenze nella scelta della scuola, nell'offerta di sostegno in caso di difficoltà. Essa svolge un ruolo importante anche a livello di struttura familiare, dove una famiglia nucleare con un solo figlio avrà più tempo e risorse a disposizione, rispetto ad una stessa famiglia con numerosi figli. Anche un maggior coinvolgimento da parte dei genitori nella vita scolastica pare essere un fattore positivo per lo studente, sfociando in un miglior rendimento.

Allo stesso modo, il fattore scuola ha un peso notevole nei risultati degli allievi: più precisamente è importante che l'organizzazione dell'istituzione scolastica sia in grado di creare una sinergia tra genitori – studenti – insegnanti, in modo che le tre parti possano collaborare efficacemente nella riuscita scolastica. D'altronde, pare quasi ovvio che uno studente che si senta supportato e seguito abbia poi un andamento migliore a scuola. Tuttavia, un altro aspetto decisivo è l'ambiente fisico e la progettazione della scuola: non a caso, la psicologia architettonica, in numerosi studi, ha dimostrato come la disposizione del mobilio, l'utilizzo di panche circolari e luci regolabili possano favorire l'*Active learning* e migliorare le prestazioni degli studenti, come anche passare del tempo in spazi immersi nel verde durante le pause. Indistintamente ai fattori contestuali, anche i personali risultano significativi. Più precisamente, nel capitolo si è parlato della motivazione e dell'intelligenza emotiva, dove grazie alla prima si può analizzare meglio il *locus of causality* che sprona uno studente a voler riuscire a scuola, invece grazie alla seconda si evidenziano quali qualità emotive possono favorire il successo scolastico.

Nello specifico, per quanto riguarda la motivazione, si sono riscontrati due *locus of causality*, uno interno, secondo la quale l'impegno a scuola è dettato da una scelta consapevole

dell'individuo; ed uno esterno, secondo cui ci si impegna per ragioni provenienti da terzi parti (ad esempio, i genitori). Ciò che gli studi dimostrano è che, più il *locus of causality* è interno e maggiore sarà la continuità nell'impegno a scuola, al contrario più le cause per le quali si studia sono da ricercare all'esterno e minore sarà la riuscita nello studio.

Invece, secondo la teoria dell'intelligenza emotiva ciò che può fare la differenza nella carriera scolastica è la capacità di gestire le emozioni, essendo in grado di etichettarle, modificarle ed esprimerle in situazioni critiche. Inoltre, evidenze hanno dimostrato come individui emotivamente intelligenti siano più responsabili, creativi e abbiano più successo sia nella vita che negli studi.

Per concludere, si può notare che per quanto riguarda i fattori contestuali l'individuo in sé non ha molto potere decisionale, ad esempio non può scegliere il reddito della sua famiglia e non può obbligare i genitori ad essere più partecipi nella sua vita. Ma, al contrario, riguardo ai fattori personali può scegliere di seguire un percorso di studi che apprezzi e di cui sia interessato, in modo da essere più motivato a studiare; e può anche, se non è già in grado, migliorare la sua abilità nel gestire le emozioni, come l'ansia d'esame o la capacità di instaurare nuovi legami.

Capitolo 2. Le principali teorie alla base degli stili parentali

In questo secondo capitolo verrà esaminata la letteratura degli stili parentali con l'obiettivo di cogliere lo sviluppo delle teorie riguardanti l'influenza dei genitori nello sviluppo dei figli. Nello specifico, si tratterà la proposta teorica di Baumrind, che fu la prima chiara tassonomia a definire le differenze tra le modalità parentali e i fattori che li determinano, in seguito verrà esaminata la proposta avanzata da Maccoby e Martin, che riprende e amplia la teoria di Baumrind. Per concludere, si presenteranno le tipologie di attaccamento che vennero teorizzate da Bowlby prima e da Ainsworth in seguito.

2.1. La teoria degli stili parentali di Baumrind

Gli stili parentali possono essere definiti come le pratiche messe in atto da parte dei genitori nei confronti dei figli, per disciplinarli e stabilire una relazione con loro.

La ricerca, sin dagli anni Venti, ha sempre documentato quanta influenza abbiano i comportamenti messi in atto dai genitori sullo sviluppo della vita dei figli, andando a plasmare le caratteristiche e capacità del bambino (Estlein, 2016). D'altra parte, a partire dagli anni Sessanta, il concetto di stile parentale è stato rimodellato da Diana Baumrind (1971), definendolo come «l'atteggiamento che i genitori hanno nei confronti dell'educazione dei figli e le pratiche che utilizzano per socializzare i loro bambini» (Estlein, 2016, pp. 1). L'autrice fu la prima a creare una chiara tassonomia, dividendo gli stili parentali in tre stili distinti che riflettono l'autorità, i valori e i modelli di comportamento dei genitori.

Il primo stile è caratterizzato dai genitori permissivi che, non credendo nella gerarchia familiare, tendono ad evitare il confronto e ad incoraggiare i bambini ad essere responsabili delle proprie azioni. Inoltre, esercitano uno scarso controllo sui figli, accentuando totalmente il loro comportamento senza l'utilizzo di punizioni. Tuttavia, si possono considerare genitori calorosi, responsabili e attenti alle esigenze dei figli, spesso spinti però dal bisogno di piacere loro. Essere cresciuti secondo questo stile parentale, porta spesso i bambini ad essere impulsivi, visto che non sviluppano in modo efficace la capacità di regolare il proprio comportamento, ma in seguito, solitamente si creano solide relazioni con i genitori.

I genitori autoritari, invece, considerando sé stessi superiori ai figli per quanto riguarda lo status familiare; stabiliscono regole chiare e si aspettano che vengano rispettate, utilizzando, se necessario, misure punitive senza però giustificarne le ragioni. In aggiunta, i figli potrebbero non mostrare iniziativa o indipendenza data la rigidità mostrata da parte dei genitori, limitandosi a seguire le norme sociali.

Infine, lo stile genitoriale autorevole si contraddistingue per un certo grado di severità, manifestando aspettative e standard elevati ma, allo stesso tempo, anche supporto emotivo per il bambino. Oltre a ciò, i genitori incoraggiano i figli ad essere indipendenti, creando una comunicazione bidirezionale in cui il bambino partecipa attivamente. Ed è grazie alla spiegazione delle ragioni del proprio comportamento ai bambini che i genitori sono in grado di mantenere l'autorevolezza seppur negoziando. Di conseguenza, vista la comunicazione aperta che c'è fra le due parti, si risconterà una maggiore coerenza e giustificazione per quanto riguarda le punizioni. Si presume che questo equilibrio tra indipendenza e sensibilità favorisca l'autonomia dei figli (Estlein, 2016).

2.2. La responsività e l'esigenza genitoriale di Maccoby e Martin

Successivamente, Maccoby e Martin (1983) ripresero la teoria di Baumrind, suggerendo di considerare lo stile genitoriale come uno costruito bidimensionale, caratterizzato dalle dimensioni della responsività e dell'esigenza genitoriale. Definendo la responsività come la promozione dell'indipendenza e dell'autoregolazione del bambino, piuttosto che come la dimostrazione d'affetto e amore da parte dei genitori. Al contrario, l'esigenza genitoriale viene descritta come le pratiche messe in atto per socializzare i bambini e introdurli alle regole familiari che ci si aspetta che seguano, riflettendo gli sforzi dei genitori nel disciplinarli.

Dopodiché, i due autori riorganizzarono le categorie degli stili genitoriali proposti da Baumrind, mantenendo gli stili autorevole, autoritario e permissivo, aggiungendo però lo stile genitoriale negligente. Gli autori descrivono i genitori autorevoli come esigenti e reattivi, coinvolti nella vita del bambino, con un alto livello di comunicazione e fiduciosi. Mostrano incoraggiamento ma allo stesso tempo un elevato controllo sul comportamento del figlio. Al contrario, i genitori autoritari sono esigenti ma non reattivi. Di conseguenza, mostrano meno fiducia nei confronti del bambino, il controllo è più rigido e la comunicazione aperta viene scoraggiata. In aggiunta, le famiglie autoritarie sono caratterizzate da un elevato controllo

psicologico. A loro volta, i genitori permissivi sono reattivi ma non esigenti. Non hanno difficoltà a mostrare calorosità, accettazione e si concentrano molto sul bambino, lasciando quasi del tutto da parte il controllo e la richiesta di maturità (gli autori non definiscono tale costrutto) nei confronti dei bambini, non permettendogli di dimostrarsi autonomi e indipendenti. Infine, i genitori negligenti non sono né reattivi né esigenti; non incoraggiano lo sviluppo dell'autonomia da parte del bambino e nemmeno supervisionano il comportamento. In generale questo stile genitoriale è caratterizzato da un disimpegno nei confronti della vita del figlio, considerando come loro responsabilità solo i bisogni primari, ad esempio cibo e vestiti. Ciò porta anche a una totale non curanza del ruolo emotivo e di supporto che possono ricoprire nella vita del bambino (Aunola et al., 2000a).

Alcuni studi hanno poi documentato la presenza di associazioni tra gli stili genitoriali e lo sviluppo dei figli in molti ambiti della vita, ad esempio quello sociale, emotivo, comportamentale e scolastico. Più nello specifico, Baumrind successivamente alle modifiche apportate da Maccoby e Martin alla tassonomia, osservò nel corso degli anni differenze notevoli nei risultati raggiunti dai diversi approcci parentali. In particolare, i figli di genitori autorevoli riportano alti livelli di autostima, ottengono migliori risultati a scuola, mettono in atto meno comportamenti problematici e mostrano migliori abilità pro – sociali rispetto a tutti gli altri bambini (Estlein, 2021). Si è inoltre ipotizzato che l'impatto positivo di questo stile genitoriale sia dovuto al continuo incoraggiamento alla risoluzione di problemi in modo autonomo e del pensiero critico (Aunola, et al., 2000b). Al contrario, i figli di genitori autoritari tendono ad essere ostili, presentando un'elevata aggressività sia fisica che relazionale, forse dovuta al modello di comportamento utilizzato dai genitori, principalmente punitivo. Per quanto riguarda questo stile, si è invece ipotizzato che questo tipo di approccio scoraggi l'apprendimento autonomo, incoraggiando invece la dipendenza dalla guida da parte degli adulti, finendo così per associare il genitore autoritario alla passività del bambino e alla mancanza di interesse per la scuola (Aunola, et al., 2000c). I genitori permissivi, invece, vista la difficoltà che hanno nell'aiutare i propri figli a tracciare confini che li aiutino a valutare i propri sentimenti e azioni, li portano ad avere difficoltà nel regolare le proprie emozioni. Inoltre, visto il poco controllo a cui sono sottoposti, molto spesso ottengono risultati inferiori a scuola, mostrando, però, una percezione positiva di loro stessi. Infine, i risultati peggiori, in tutti gli ambiti dello sviluppo, del comportamento, delle emozioni e della socialità, sono riportati dai bambini cresciuti da genitori negligenti.

Il ruolo centrale svolto dagli stili genitoriali è confermato dai risultati coerenti dati dall'associazione di quest'ultimi e lo sviluppo infantile. Tuttavia, si può affermare che il

modello creato da Baumrind è unidirezionale, concentrandosi solo sull'importanza del padre e della madre, non prendendo in considerazione il ruolo svolto dal figlio all'interno della relazione genitore – bambino (Estlein, 2021).

2.3. Teoria dell'attaccamento di Bowlby

John Bowlby, ha formulato i principi teorici della teoria dell'attaccamento attingendo da diverse discipline, tra queste anche la psicologia dello sviluppo e la psicoanalisi; così facendo ha rivoluzionato il modo in cui si guarda al legame della madre con il bambino e alla sua interruzione; costituendo il modello teorico più completo ed articolato a cui si possa fare riferimento per comprendere e spiegare i meccanismi sottostanti ai processi evolutivi.

Durante gli anni di studio di Bowlby al British Psychoanalytic Institute, Melania Klein ebbe una notevole influenza e secondo il suo punto di vista i problemi emotivi dei bambini erano dovuti a fantasie generate dal conflitto interno tra pulsioni aggressive e libidiche piuttosto che da eventi provenienti dall'esterno (Bretherton, 1992). Però Bowlby si trovava in disaccordo con quanto detto dalla Klein, suggerendo invece la possibilità di aiutare i bambini aiutando innanzitutto i genitori, rivelando così un precoce interesse clinico per la trasmissione intergenerazionale delle relazioni di attaccamento. In aggiunta, per l'autore l'essere umano deve essere considerato come una persona in relazione ad altre persone sin dalla nascita (Bowlby, 1940).

In particolare, il primo studio empirico condotto da Bowlby fu un esame dettagliato di numerosi casi in cui l'autore riuscì a collegare i vari sintomi riportati dai bambini a storie di privazione e separazione materna (Bretherton, 1992). Successivamente, per ragioni legate allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale fu incaricato di collaborare alla selezione degli ufficiali, compito che gli permise di raggiungere un livello elevato di competenze metodologiche e statistiche.

Infine, dato che l'affermazione secondo cui per crescere emotivamente i bambini necessitano di una relazione caratterizzata da continue cure rimaneva comunque senza una spiegazione teorica, l'autore si interessò all'etologia. Questa disciplina gli permise di osservare sotto una luce diversa la relazione madre – bambino, ad esempio attraverso l'*imprinting* nelle oche e in altri uccelli, suggerendo che la nascita di un legame non deve necessariamente essere dettato dalla soddisfazione di bisogni primari (Bretherton, 1992).

2.3.1. La formulazione della teoria dell'attaccamento

Nell'articolo «La natura del legame del bambino con la madre» (1958), Bowlby esamina e successivamente rifiuta l'ideologia psicoanalitica contemporanea sul legame del bambino con la madre, secondo cui la soddisfazione dei bisogni è considerata più importante dell'attaccamento o, addirittura, secondario. Egli, invece, sostiene che il comportamento d'attaccamento è costituito da una serie di risposte istintuali che si sviluppano relativamente in maniera indipendente durante il primo anno di vita, quali la suzione, l'aggrapparsi e il seguire, che svolgono la funzione di legare in un rapporto a doppio senso madre e figlio.

Un secondo scritto che risulta essere fondamentale è «L'ansia da separazione» (1959), basato sulle osservazioni condotte da Robertson nel 1948 su bambini separati dai propri genitori, ma anche sul lavoro condotto da Zimmermann (1958) sugli effetti della privazione materna nelle scimmie.

In particolare, ciò che viene riscontrato da Robertson sono tre fasi distinte in risposta alla separazione: la protesta, che risulta legata all'ansia da separazione; la disperazione, legato al dolore e al lutto e, infine, la negazione o il distacco che sono invece legati a meccanismi di difesa, in particolare la repressione che è caratterizzata dal reprimere sentimenti che fanno soffrire o spaventano l'individuo. Sempre rifacendosi all'etologia, Bowlby sostiene che nei neonati sorge l'ansia da separazione quando una situazione attiva sia la fuga che il comportamento di attaccamento, ma la figura della madre non è presente. In aggiunta, sottolinea come un'eccessiva ansia da separazione mostrata da parte della madre possa derivare da situazioni negative vissute nell'infanzia, ma d'altra parte fa anche notare come, a volte, l'ansia da separazione possa non essere presente o essere eccessivamente bassa mostrando un'idea errata di maturità, dove con questo termine l'autore vuole spiegare come un bambino che si sente amato protesterà al momento della separazione dai genitori ma con il tempo svilupperà maggior fiducia in sé stesso.

Finalmente, Bowlby formula e spiega la teoria dell'attaccamento nella trilogia "Attaccamento e perdita" (1969, 1973, 1980). Nel primo volume l'autore definisce il comportamento di attaccamento come «un comportamento che ha come risultato predittivo la vicinanza a una figura di attaccamento e la cui funzione evolutiva è la protezione del neonato dal pericolo» (Bretherton, 1992, pp. 776).

Dopodiché, sempre nello stesso libro Bowlby spiega il processo con cui si sviluppa il sentimento di attaccamento. Di fatti, anche se all'inizio i neonati tendono ad indirizzare segnali per attirare l'attenzione a tutte le persone che entrano nel loro raggio visivo, con il passare del tempo questi comportamenti vengono sempre più indirizzati a quei *caregiver* che rispondo ai segnali, come il pianto. Una volta che il bambino trova una figura primaria a cui appoggiarsi, la utilizza come base sicura per l'esplorazione dell'ambiente circostante e come luogo dove rifugiarsi ed essere rassicurato. Comunque, risulta che la sensibilità con cui il *caregiver* nota i segnali del neonato influisca in modo considerevole sull'efficacia con cui il suo ruolo viene ricoperto.

Invece, nel secondo volume l'autore amplia il lavoro elaborato nel primo e, osserva che se la figura di attaccamento ha rispettato il bisogno del bambino di esplorare il mondo circostante, riuscendo comunque a rispondere ai suoi bisogni di conforto e protezione, è molto probabile che il bambino possa valutare sé stesso come autosufficiente. Al contrario, se il *caregiver* ha sovente incompreso le necessità del bambino o le ha rifiutate, egli si riconoscerà come indegno e incompetente.

Infine, nell'ultimo volume, Bowlby si serve delle teorie dell'elaborazione delle informazioni e dell'esclusione difensiva, ovvero la scelta di ignorare tipi di informazione provenienti dall'esterno come processo difensivo per proteggere l'individuo da situazioni troppo dolorose, per spiegare la stabilità dei modelli di lavoro interni.

Per indicare come funzionano i processi difensivi sottolinea come le informazioni in arrivo vengano trattenute per essere elaborate a più livelli prima di raggiungere la consapevolezza, dove può capitare che alcune vengano scartate anche grazie l'attenzione selettiva. Di conseguenza, l'autore mette sullo stesso piano i processi che sottostanno all'esclusione difensiva e l'esclusione selettiva dove l'unica differenza riguarda le motivazioni per cui sono messi in atto. In particolare, si ritiene che il processo di esclusione selettiva possa essere attuato in circostanze in cui i genitori non vogliono che i figli sappiano questioni che ritengono siano troppo difficili da comprendere oppure in situazioni in cui i bambini hanno fatto o pensato qualcosa che fa loro provare un senso di vergogna profondo.

Infine, seppur l'esclusione difensiva possa servire a proteggere l'individuo da un dolore profondo, è anche possibile che interferisca con l'adattamento dei modelli di lavoro interni alla realtà esterna; dove una serie di modelli di lavoro che si trovano nel livello della consapevolezza e sono basati su ciò che è stato detto al bambino rappresentano il genitore come "buono" e il rifiuto da parte del genitore come conseguenza del cattivo comportamento del bambino. Invece,

l'altro tipo di modello che si basa su ciò che il bambino ha vissuto ma non a livello consapevole rappresenta il lato "cattivo" del genitore (Bretherton, 1992).

2.3.2 *Mary Ainsworth e le tipologie di attaccamento*

Una dei più stretti collaboratori di Bowlby, Mary Ainsworth, ha contribuito in modo rilevante alla proposta teorica bowlbiana grazie alla messa a punto della procedura semi – sperimentale denominata *Strange Situation*. Questa procedura naturalistica in laboratorio permette di esaminare il comportamento di attaccamento ed esplorativo del bambino in modo affidabile; i passaggi da seguire sono semplici: la madre ed il bambino entrano in una stanza allestita in modo da essere confortevole per il bambino; successivamente una terza persona entra nella stanza e gioca con il bambino nel mentre che la madre esce. In un secondo momento il bambino viene lasciato da solo, ed infine, la madre rientra nella stanza. Durante tutto il corso di questa procedura, è importante osservare la reazione del bambino (se piange, se continua a giocare, se esplora), ad esempio, quando la mamma esce o rientra nella stanza.

In particolare, grazie alle numerose osservazioni condotte con la *Strange Situation* la Ainsworth riuscì ad identificare tre pattern di risposta che andavano a costituire tre tipi di attaccamento differenti.

Il primo tipo è quella dell'Attaccamento sicuro (B), in cui il bambino all'inizio gioca tranquillamente, poi mostra dei segni di disagio interrompendo ciò che stava facendo quando la madre esce dalla stanza, ma quando la madre rientra il bambino si calma facilmente consolandolo e riprendendo poi a giocare.

Dopodiché troviamo l'attaccamento insicuro – evitante (A), caratterizzato dal fatto che i bambini tendono ad evitare la vicinanza con la madre quando è presente e non piangono, ne sembrano a disagio quando lascia la stanza; una volta rientrata, il bambino continua ad evitare ogni contatto con lei. Questo comportamento può essere interpretato come la necessità del bambino di nascondere il suo disagio e di tenere sotto controllo il sentimento di avere bisogno, dato che, secondo le sue esperienze precedenti non verrà comunque soddisfatto.

L'attaccamento insicuro – ambivalente (C) invece, si manifesta in quei bambini che mostrano un grande disagio durante tutta la procedura, a volte sin dal momento in cui entrano in un ambiente sconosciuto. Dopo l'allontanamento, quando la madre rientra, il bambino solitamente cerca il conforto nella madre ma allo stesso tempo può mostrare segni di rabbia,

piangendo in modo inconsolabile. La base di questo comportamento sembrano risiedere nell'imprevedibilità delle risposte date dal *caregiver* che portano il bambino ad estremizzare i propri comportamenti di attaccamento.

Successivamente fu aggiunto un quarto tipo di attaccamento definito attaccamento disorganizzato (D) da Mary Main, et al. (1990). Questa categoria è evidenziata da quei bambini che mostrano comportamenti contrastanti fra loro e che quindi risultano "inclassificabili" secondo il sistema della Ainsworth, come piangere durante l'assenza della madre, per poi evitarla nel momento del ricongiungimento o bambini che dopo aver stabilito un contatto, lo interrompono bruscamente rimanendo poi immobili.

Mary Main e collaboratori hanno poi svolto uno studio longitudinale, dove a distanza di cinque anni hanno rivalutato bambini che erano stati sottoposti alla procedura della *Strange Situation* ad un anno d'età. Lo scopo era quello di valutare la stabilità nel tempo della qualità e del tipo di relazione di attaccamento. I risultati hanno mostrato come la valutazione effettuata attraverso la *Strange Situation* nel primo anno d'età abbia un valore predittivo relativamente elevato (Tani, 2011).

2.4. Determinanti dello stile parentale

Ci sono numerosi fattori che determinano quale stile parentale sarà adottato in futuro, tra questi troviamo l'educazione, le convinzioni e la cultura in cui un individuo è cresciuto. Ad esempio, evidenze hanno dimostrato come la genitorialità autoritaria sia più diffusa in zone o quartieri con tassi di criminalità elevati, e quindi più rischiosi, e che essa sia orientata ad evitare che i figli si ritrovino in situazioni spiacevoli (Scaramella, et al., 2008). Per quanto riguarda le convinzioni, si può pensare che genitori con un alto livello di istruzione e quindi sicuri del fatto che studiare sia importante, possano adottare uno stile parentale autorevole avendo aspettative elevate ma allo stesso tempo supportando a livello emotivo il figlio nel percorso di studi. Infine, parlando dell'educazione ricevuta, un genitore cresciuto in un contesto fortemente religioso e quindi anch'egli profondamente credente, sarà più propenso ad adottare una genitorialità autoritaria attraverso l'applicazione di regole rigide.

Sicuramente, anche i tratti della personalità di un individuo influiranno sulle decisioni riguardanti il figlio. Come hanno documentato Prinzie, et al. (2009), se un soggetto mostra elevati livelli di estroversione, coscienziosità e apertura all'esperienza, solitamente sarà più

incline a mostrare calorosità, rispondendo prontamente alle necessità dei figli; inoltre, se mostra gradevolezza e stabilità emotiva, sarà più improntato a sostenere piuttosto che limitare l'autonomia del bambino.

Ci sono poi anche persone il cui scopo principale della vita è diventare genitori, ritenendo la genitorialità come centrale per la propria identità. Secondo Coulson, et al. (2012), quando gli individui sperimentano la necessità di diventare genitori, applicheranno poi uno stile genitoriale più efficace, tendendo ad essere autorevoli, ma applicando regole giuste.

Oltre a quanto già detto, anche lo stile d'attaccamento che una persona sviluppa nei confronti dei propri genitori può essere considerato un fattore determinante dello stile parentale adottato. Difatti, la teoria dell'attaccamento è un modello che fornisce indicazioni generali su come la personalità di un individuo cominci ad organizzarsi fin dai primi anni di vita. La letteratura evidenzia che lo stile d'attaccamento dei genitori può influenzare a sua volta lo stile genitoriale che adotteranno. Difatti, alcuni studi hanno rilevato come genitori che riportano stili di attaccamento ansiosi o evitanti, in cui sono particolarmente sensibili al rifiuto ed a disagio con l'intimità, risultano poi non essere reattivi con il proprio *partner*, respingendone anche le emozioni (Millings, et al., 2013). E di conseguenza, modelleranno lo stile genitoriale su queste basi, diventando meno premurosi nei confronti dei figli, manifestando uno stile autoritario o permissivo piuttosto che autorevole. Presumibilmente, ciò può essere dettato dal fatto secondo cui un soggetto, temendo il rifiuto, controlla più attentamente il proprio comportamento, diminuendo l'attenzione verso gli altri; in aggiunta, se non ci si sente a proprio agio con l'intimità la si eviterà. Pertanto, entrambe le variabili dell'attaccamento inibiscono la tendenza alla cura degli altri e, di conseguenza, la reattività nei confronti dei figli verrà meno, diminuendo il sostegno e il coinvolgimento, che invece sono essenziali per una genitorialità autorevole. La stessa cosa succede per quanto riguarda lo stile d'attaccamento ansioso, solo che la mancanza di coinvolgimento e sostegno sono dettate dalla fissazione con sé stessi.

In aggiunta, la questione della genitorialità presenta alcune complessità. Una di questa riguarda l'interazione tra il temperamento dei bambini e il comportamento dei genitori. Secondo Rubin, et al. (2003), in alcune situazioni in cui i bambini risultano particolarmente irritabili e difficili da calmare, la capacità dei genitori di mantenere la calma e il sostegno può risultare compromessa, soprattutto se questi sono anche stressati a causa di altre difficoltà. Di conseguenza il bambino può percepire le figure importanti della sua vita come non disponibili e non affidabili, con possibili ripercussioni sulla capacità di stringere relazioni sociali in futuro (Moss, 2016).

2.5. Conclusioni

Come visto nel capitolo le teorie principali che spiegano l'influenza dello stile parentale sui figli sono principalmente legate ai seguenti autori: John Bowlby, Mary Ainsworth, Maccoby, Martin e Baumrind.

Quest'ultima autrice fu la prima che, negli anni Sessanta, diede una definizione chiara di ciò che significa il concetto di stile parentale, definendolo appunto come le pratiche messe in atto dai genitori nei confronti dell'educazione dei figli e il loro approccio verso la loro socializzazione. Inoltre, fu anche la prima autrice a creare una tassonomia riguardo agli stili parentali distinguendone tre differenti tipi: lo stile autoritario, lo stile autorevole e, infine, lo stile permissivo.

Il lavoro svolto da Baumrind venne successivamente ripreso e modificato da Maccoby e Martin, che aggiunsero le dimensioni di responsività ed esigenza genitoriale andando quindi a considerare lo stile parentale come un costrutto bidimensionale. Grazie a questa aggiunta poterono definire un quarto stile parentale denominato negligente, caratterizzato da genitori non reattivi e non esigenti, con un quasi totale disimpegno nei confronti della vita del figlio considerando come loro responsabilità solo i bisogni primari del bambino.

Negli anni successivi, Baumrind basandosi sulle modifiche apportate da Maccoby e Martin notò delle differenze significative nel progredire dello sviluppo sociale, personale e cognitivo del bambino. Difatti, diversi studi mostrano come figli di genitori che utilizzano uno stile parentale autorevole risultino migliori nelle competenze a livello di relazioni interpersonali, di impegno scolastico e con una elevata autostima; si ipotizza che l'impatto positivo che questo stile parentale ha nei confronti della vita del figlio sia dovuto alla promozione della risoluzione di problemi in maniera autonoma e del pensiero critico.

In seguito, John Bowlby formulando la teoria dell'attaccamento cambiò il modo in cui si guarda alla relazione madre – bambino, costituendo così un modello teorico completo per spiegare i meccanismi che sottostanno ai processi evolutivi. L'autore rifiutò l'idea che la relazione d'attaccamento sia dovuta alla semplice necessità di soddisfare i bisogni del figlio, convinto che invece ci siano delle risposte istintuali che si sviluppano durante il primo anno di vita che fanno sì che la madre ed il figlio creino un legame a doppio senso.

Inoltre, una collaboratrice di Bowlby, Mary Ainsworth delineò la procedura semi – sperimentale denominata *Strange situation* grazie alla quale si può osservare l'atteggiamento

del bambino nei confronti della madre in diverse situazioni, permettendo così di delineare tre tipi di attaccamento differenti: attaccamento sicuro (B), insicuro – evitante (A), insicuro – ambivalente (C); un quarto tipo venne aggiunto successivamente in seguito ad altri studi e venne definito attaccamento disorganizzato (D).

Per concludere il capitolo si sono poi analizzati i fattori che possono determinare quale stile parentale sarà adottato. In particolare, si è visto come le convinzioni di un individuo, la sua educazione, ma anche il contesto possano avere un'influenza; senza però dimenticare la personalità dell'individuo e, sicuramente, anche il tipo di attaccamento che aveva nei confronti dei suoi genitori che, come si è visto, può influenzare a sua volta il tipo di attaccamento che si avrà con i propri figli in futuro.

Capitolo 3. I risultati della ricerca contemporanea

In questo terzo e ultimo capitolo verranno analizzati gli studi più recenti con riferimento alla domanda di ricerca che riguarda questa tesi, ovvero: “se e come lo stile parentale può influenzare il successo accademico?”.

Nello specifico saranno presi in considerazione tre distinti studi che esaminano la correlazione tra successo accademico e stile parentale, esaminando anche variabili come la cultura e lo status socioeconomico, in modo da poter avere una visione più completa possibile di ciò che suggerisce la ricerca al momento.

In particolare, nel primo sotto paragrafo si evidenzia quale stile parentale favorisce la riuscita scolastica e le motivazioni di ciò, ponendo anche attenzione alle differenze culturali, ad esempio tra Europa ed Asia. Dopodiché si esamina l'importanza delle pratiche genitoriali messe in atto, in quanto il coinvolgimento nella scuola da parte dei genitori, il monitoraggio delle attività scolastiche e le ambizioni che i genitori hanno per i propri figli sono tutti costrutti che possono influenzare il successo accademico. Difatti, Darling e Steinberg hanno formulato un modello contestuale di genitorialità che spiega come i diversi tipi di stile parentale abbinati a specifiche pratiche genitoriali possano dare risultati diversi a seconda della combinazione creata. Ad esempio, un genitore autorevole con ambizioni importanti per i loro figli saranno più partecipi e attenti alla vita scolastica del figlio.

Infine, come si vedrà più avanti nel capitolo, molti articoli, oltre a concentrarsi sull'influenza dello stile parentale sul successo accademico, analizzano a fondo anche il ruolo che svolge il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica del figlio e dai risultati si evince che un coinvolgimento interessato e positivo è sano per la vita accademica dello studente.

3.1. Stili parentali e successo accademico

Nella rassegna realizzata da Hamid Masud et al. (2014) sono compresi 327 articoli riguardanti gli argomenti dello stile parentale e del successo accademico che sono poi stati valutati secondo la rilevanza dei dati, portando gli autori ad analizzare solamente 39 articoli di quelli iniziali; dove, in ciascuno degli articoli, è stata evidenziata l'esistenza di una relazione tra lo stile parentale ed il successo accademico.

Dall'analisi condotta da Masud e collaboratori si riscontrano prove evidenti che la genitorialità autorevole, stile parentale maggiormente utilizzato dai genitori occidentali, ha un impatto positivo sul rendimento scolastico dei figli rispetto allo stile autoritario o permissivo. Il motivo per cui la genitorialità autorevole sembra riscuotere un maggior successo nel rendimento accademico sembra riferirsi al fatto che i genitori che seguono questo stile parentale rispondono ai bisogni sociali e cognitivi dei loro bambini, promuovendo un ambiente amorevole, premuroso e di supporto. In aggiunta, i genitori sono più "flessibili" per ciò che concerne il controllo nei confronti della vita dei propri figli, rendendoli così più indipendenti e meno concentrati a seguire regole e istruzioni date. Inoltre, viene discussa l'importanza di comprendere le esigenze dei figli per quanto riguarda i loro obiettivi di vita in modo da poter promuovere uno sviluppo positivo.

Al contrario, per quanto riguarda lo stile parentale autoritario e permissivo i risultati sembrano suggerire che siano meno efficaci nella promozione di un rendimento scolastico ottimale. Ciò non comporta che i figli di genitori autoritari o permissivi non possano raggiungere buoni voti a scuola, ma le evidenze mostrano come questi bambini raggiungano risultati scolastici inferiori rispetto a bambini con genitori autorevoli. Questo potrebbe essere dettato dal fatto che i genitori autoritari, ad esempio, hanno richieste elevate con un quadro di regole rigido, per cui l'autoregolazione è consentita, ma l'esprimere sé stessi in modo indipendente non lo è. Di fatto, l'elevata esigenzialità richiesta da questo tipo di genitori destabilizza la motivazione intrinseca, la fiducia in sé stessi e la percezione di essere competenti.

È stata evidenziata anche una differenza dovuta alla cultura per quanto riguarda l'adozione di uno stile parentale piuttosto che un altro. Difatti, le culture asiatiche sembrano scegliere più facilmente una genitorialità autoritaria rispetto ad Europa e Stati Uniti (Masud, 2014). Inoltre, sembra che gli studenti asiatici abbiano risultati scolastici elevati se i genitori sono autoritari rispetto ai paesi occidentali, dove i migliori risultati si riscontrano grazie allo stile parentale autorevole. Questa differenza viene corroborata anche dallo studio di Dornbusch et al. (1987) che ha riscontrato come lo stile parentale vari a seconda della cultura, confermando che lo stile autoritario influisce positivamente sugli studenti asiatici mentre lo stile autorevole influisce positivamente sugli studenti europei.

Infine, per quanto è emerso da questa rassegna si può concludere che il tipo di stile parentale adottato ha una correlazione diretta con lo sviluppo di un individuo, influenzando il suo modo di vivere. Di conseguenza, i genitori devono considerare tutte quelle pratiche che

possono rendere socialmente ed accademicamente più efficaci i propri figli e applicarle (*ibidem*).

Nello studio condotto da Shute et al. (2011), lo stile parentale è considerato come una variabile in relazione al coinvolgimento parentale e viene definito come «un insieme complesso di comportamenti e/o atteggiamenti con cui i genitori dimostrano e comunicano i valori, i comportamenti e le norme che i figli dovrebbero adottare» (Shute et al., pp. 3, 2011).

Gli autori hanno esaminato 28 articoli riguardanti lo stile parentale e la sua relazione con il successo accademico riscontrando, nello specifico in sette articoli, che lo stile parentale autorevole, caratterizzato da genitori che sviluppano relazioni positive con i propri figli ma stabilendo comunque regole che devono essere rispettate, ha un'associazione positiva con i risultati accademici. Più nello specifico, si è visto come in alcuni studi - tra questi si trova lo studio di Desladers et al. (1998) - sia apparso che il supporto affettivo dei genitori è un forte predittore dei risultati scolastici degli studenti. Questi risultati si pensa che siano dovuti alla caratteristica dello stile parentale autorevole di dimostrare affetto e solidarietà comunque mantenendo delle regole disciplinari adeguate, offrendo fiducia e disponibilità ai propri figli motivandoli così a discutere di eventuali aspettative o problematiche.

Invece, in un altro studio basato su un campione di 59 afroamericani tra i 6 e gli 11 anni, è stato riscontrato l'opposto, ovvero la non correlazione tra pratiche disciplinari rigide, tipiche dello stile parentale autoritario, ed il successo accademico. La spiegazione data dagli autori si riferisce al fatto che i genitori della minoranza etnica afroamericana si sentano meno a loro agio a prendere parte ad attività scolastiche ed a richiedere incontri con gli insegnanti, dovute alle esperienze negative del passato (Miliotis, 1999).

3.2. Stili parentali e pratiche genitoriali

Negli ultimi anni sono stati condotti numerosi studi sull'influenza dei diversi stili parentali e delle pratiche genitoriali sui risultati accademici degli studenti e dato che i ricercatori hanno utilizzato le etichette di stili e pratiche parentali in modo differente tra loro, Darling e Steinberg (1993) hanno suggerito di distinguerle per poter comprendere meglio il processo di socializzazione. Perciò gli autori definiscono le pratiche genitoriali come «comportamenti specifici che i genitori utilizzano per socializzare i figli» (Spera, 2005, pp.127) e gli stili parentali come «il clima emotivo in cui i genitori crescono i figli» (*ibidem*).

Per quanto riguarda le pratiche genitoriali, sono state condotte numerose ricerche che si sono concentrate su diversi costrutti che riguardano la genitorialità e che riportano un'associazione positiva con i risultati accademici. Uno di questi costrutti è il coinvolgimento dei genitori, che consiste nell'essere presente a tutte quelle attività che riguardano la scuola come gli incontri genitori – insegnanti, i compiti e le attività extra – scolastiche.

Nonostante la presenza di una relazione positiva tra il coinvolgimento dei genitori e i voti a scuola, i ricercatori hanno notato che questo diminuisce durante l'adolescenza; ad esempio Epstein e Dauber (1991) hanno osservato che il livello di coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica del figlio era più forte durante gli anni delle scuole elementari rispetto agli anni successivi. È comunque necessario un approfondimento del perché ci sia un calo del coinvolgimento dei genitori per poter comprendere anche le conseguenze di questa diminuzione, infatti, alcuni ricercatori hanno suggerito che derivi dal riconoscimento della necessità, da parte dei genitori nei confronti dei propri figli, di maggior autonomia (Steinberg, 1990).

Un secondo costrutto esaminato è il ruolo del monitoraggio dei genitori dove, anche per questo costrutto, si è riscontrato un aumento del completamento dei compiti se gli studenti sono seguiti dai genitori (Spera, 2005).

L'ultimo costrutto analizzato per quanto riguarda le pratiche genitoriali sono le aspirazioni e gli obiettivi i quali i genitori sperano che i figli raggiungano, definiti come «rappresentazioni interne di stati o risultati desiderati che i genitori hanno per i loro figli» (Spera, 2005, pp. 131). Per ciò che concerne gli obiettivi e le aspirazioni dei genitori, i ricercatori hanno scoperto una correlazione con la persistenza a scuola, i risultati accademici e la frequenza del *college* da parte dei figli (Astone e McLanahan, 1991; Crandall et al., 1964; Keeves, 1972; Pugh, 1976).

Invece, per quanto riguarda gli stili parentali, numerose ricerche hanno evidenziato un'associazione positiva tra lo stile autorevole e risultati accademici. Nello specifico, uno dei primi studi a riportare questa evidenza è stato condotto da Baumrind nel 1967, dove grazie ad uno studio longitudinale condotto su bambini dall'età prescolare fino all'adolescenza, l'autrice ha scoperto che i bambini con genitori autorevoli si dimostravano più maturi, pro – sociali e attivi rispetto agli altri bambini con genitori non autorevoli. Difatti, i bambini con genitori permissivi hanno ottenuto punteggi più bassi nelle misure di fiducia in sé stessi, autocontrollo e competenze. In più, Baumrind, per verificare se questi risultati fossero attendibili ha deciso di esaminare una seconda volta, durante l'adolescenza, la relazione presente tra gli stili parentali

ed i successi ottenuti a scuola, scoprendo che risultavano essere coerenti con i risultati ottenuti in precedenza (Baumrind, 1989).

I risultati ottenuti hanno fatto sì che i ricercatori si chiedessero il perché di questa associazione positiva tra lo stile parentale autorevole ed il successo scolastico e Durkin (1995) offre tre ragioni per cui questo tipo di stile parentale possa essere collegato a voti ottimi. Come prima ragione, spiega come l'alto livello di sicurezza emotiva, che offre ai figli *comfort* e indipendenza, li aiuti nella scuola; come seconda ragione, spiega come la comunicazione bidirezionale genitore – figlio presente nello stile autorevole favorisca abilità che servono per le relazioni interpersonali che risultano utili nel successo a scuola, sia dal punto di vista accademico che sociale; infine, la terza ragione riguarda il fatto che i genitori spieghino ai propri figli il perché delle punizioni, permettendo così la trasmissione di valori, della morale e degli obiettivi che i genitori tentano di insegnare ai propri figli.

Tuttavia, la ricerca ha sottolineato che la relazione tra stile parentale autorevole e risultati scolastici non è la stessa in famiglie di provenienza etnica e socioeconomica differente. Ad esempio, per ciò che concerne l'etnia, sempre Baumrind nel 1972 ha riscontrato che «la genitorialità autoritaria, pur suscitando paura e conformità nei bambini bianchi, suscitava assertività nei bambini afroamericani» (Spera, 2005, pp. 136). Mentre, per quanto riguarda lo status socioeconomico, Kelly et al. (1992) hanno intervistato un totale di 42 madri con basso reddito in merito allo stile disciplinare utilizzato e agli obiettivi prefissati per i loro figli. I risultati hanno evidenziato che l'istruzione dei genitori e il numero di genitori presenti in casa sono fattori socioeconomici che svolgono un ruolo importante nello stile parentale adottato (Spera, 2005).

In aggiunta, un'ulteriore ricerca condotta da Leung et al. (1998) ha evidenziato come anche la cultura influenzi lo stile parentale. Infatti, analizzando i risultati scolastici di bambini di quattro Paesi diversi (Cina, Australia, Hong Kong e Stati Uniti) hanno riscontrato che lo stile parentale autoritario ha una correlazione negativa con i risultati scolastici di tutti i paesi, ad eccezione di Hong Kong, dove è correlata positivamente (Spera, 2005).

3.2.1. Il modello contestuale di genitorialità di Darling e Steinberg

Dato che la letteratura suggerisce che gli stili parentali sono correlati in modo diverso ai risultati scolastici a seconda della cultura o del contesto in cui è situata la famiglia, Darling e Steinberg

(1993) hanno elaborato il modello contestuale della genitorialità. Questo modello afferma che «gli obiettivi di socializzazione che i genitori hanno per i loro figli (ad esempio, frequentare l'università) portano a diversi tipi di pratiche genitoriali (ad esempio, genitori che aiutano con i compiti, genitori che controllano le attività doposcuola), che a loro volta facilitano i risultati scolastici adattivi degli adolescenti (ad esempio, alti livelli di motivazione scolastica, media dei voti)» (Spera, 2005, pp. 137). Di conseguenza, i genitori che sperano in un buon rendimento dei figli hanno maggior probabilità di monitorare le attività scolastiche ed extra – scolastiche dei figli e cercando di essere coinvolti, rispetto a genitori che non hanno queste aspirazioni.

Il modello contestuale della genitorialità può essere applicato in tre modi diversi tra loro, dove tutti e tre esplicano una possibile ipotesi sul perché lo stile parentale autorevole non è correlato a risultati accademici ottimali in diversi tipi di famiglie.

La prima possibilità si concentra sul fatto che genitori con etnie diverse aspirino ed abbiano obiettivi diversi per i propri figli portandoli ad applicare stili parentali differenti. Difatti, Ogbu (1981) ritiene che i genitori socializzino i figli in modo diverso a seconda della cultura a cui appartengono e che quindi gli obiettivi che si pongono per i propri figli varino anche in base alle diverse esigenze sociali a cui devono far fronte le famiglie. Questa ipotesi non viene però supportata dallo studio di Stevenson et al. (1990), dove è stato riscontrato che sia genitori appartenenti a minoranze e genitori non appartenenti a minoranze, attribuiscono gran valore alla scuola e hanno grandi aspirazioni per i propri figli.

La seconda possibilità vede lo status socioeconomico come un moderatore della relazione tra gli obiettivi di socializzazione dei genitori per i figli e le pratiche genitoriali messe poi in atto. Ad esempio, supponendo che genitori con uno status socioeconomico basso abbiano gli stessi obiettivi ed aspirazioni di genitori con invece uno status socioeconomico elevato, può essere che la differenza tra i due sia data dalla mancanza di risorse per i genitori con un basso status socioeconomico.

Infine, la terza possibilità vede gli stili parentali come moderatori tra le pratiche genitoriali e gli esiti adolescenziali, creando così esiti diversi a seconda delle combinazioni di stili parentali e pratiche genitoriali. «Questo suggerisce, ad esempio, che i genitori che controllano i compiti dei figli con uno stile genitoriale autorevole (alti livelli di reattività ed esigibilità) probabilmente facilitano il rendimento scolastico dei figli. I genitori che controllano i compiti dei figli con uno stile genitoriale autoritario (basso livello di reattività e alto livello di esigibilità), invece, probabilmente inibiscono il rendimento scolastico dei figli» (Spera, 2005, pp. 140).

Concludendo, questo modello sebbene possa chiarire alcune discrepanze riscontrate in letteratura sulla relazione tra stili parentali e risultati accademici richiede un'ulteriore analisi di alcuni aspetti per vedere se possono essere utili nel raggiungimento dello scopo prefissato da Darling e Steinberg quando lo hanno creato (Spera, 2005).

3.3. Stili parentali e coinvolgimento

In aggiunta allo stile parentale, sembra che anche il coinvolgimento dei genitori nella vita dei figli sia di aiuto nel miglioramento dei risultati scolastici. Difatti, nello studio condotto da Porumbu e Necşoi (2013) viene supportata l'evidenza che il coinvolgimento parentale è positivamente associato con il successo accademico.

In particolare, il coinvolgimento parentale è stato definito da diversi autori, ad esempio Singh et al. (1995) che hanno identificato quattro componenti che lo formano: le aspirazioni che hanno i genitori per quanto riguarda l'educazione scolastica futura dei propri figli, il grado di disciplina esercitato dai genitori che va a formare la "struttura domestica", il grado di comunicazione presente per quanto riguarda la scuola, ed infine, la partecipazione da parte dei genitori nelle attività relative alla scuola.

Un altro autore, invece, definisce il coinvolgimento parentale come «la partecipazione dei genitori nel processo educativo e nelle esperienze dei propri figli» (Jeynes, 2007, pp. 83). In ogni caso, la maggior parte della letteratura revisionata ha dimostrato l'importanza del coinvolgimento parentale nel facilitare il successo accademico dei figli.

In un secondo studio condotto da Jeynes nel 2007 si è notato come il coinvolgimento parentale sia un miglior predittore del successo accademico negli anni delle scuole elementari piuttosto che durante gli anni successivi. Questo può essere dovuto al fatto che i bambini sono più facilmente influenzati dai genitori quando sono più piccoli e, inoltre, sembra che gli stessi genitori siano più coinvolti nella vita dei propri figli quando sono più giovani, tenendo però in considerazione che gli studenti, col passare degli anni, si rendono conto delle proprie debolezze e punti di forza per ciò che riguarda la scuola e di conseguenza saranno in grado di prendere decisioni autonomamente.

Invece, secondo la revisione condotta da Shute et al. nel 2011 è evidente come l'influenza esercitata dal coinvolgimento parentale sui risultati accademici sia complicata da tre fattori principali: la diversità delle definizioni che vengono utilizzate dai ricercatori; la povertà

di ricerche sperimentali condotte su questo argomento e, infine, il fatto che le variabili e i fattori di mediazione che interagiscono con il coinvolgimento parentale ed il successo accademico siano spesso ignorati. Di conseguenza, sembra necessario tenere in considerazione queste premesse per poter comprendere appieno il ruolo dei genitori nel successo accademico dei figli.

In particolare, gli autori hanno analizzato un totale di 74 documenti relativi al coinvolgimento dei genitori ed un andamento scolastico ottimale. I risultati di questa revisione sono in termini di impatto delle variabili che riguardano il coinvolgimento parentale sui risultati scolastici degli studenti. Ad esempio, una delle variabili prese in considerazione è la presenza di dialogo tra genitori e figli, riscontrando una relazione significativa con i risultati ottenuti a scuola e una relazione inversa significativa con l'assenteismo (McNeal, 1999); una seconda variabile analizzata sono le elevate aspirazioni ed aspettative espresse dai genitori nei confronti dei figli, evidenziando nello studio di Baker e Soden (1998) come, unite ad uno stile parentale efficace, siano positivamente correlate ai risultati scolastici, e una terza variabile è lo stile genitoriale autorevole, che come già analizzato porta a migliori prestazioni accademiche. Queste sono le associazioni positive più forti riscontrate tra il coinvolgimento parentale ed il successo accademico, mentre per quanto riguarda le associazioni negative si riscontrano con gli stili autoritario e permissivo.

In ogni caso, la letteratura esaminata in questa revisione ha dato poca importanza alla possibilità di interazione tra classi di variabili importanti, di conseguenza è necessario essere cauti nell'attribuire effetti diretti ai genitori (Shute et al., 2011).

3.4. Conclusioni

Come si può notare dall'analisi dei tre articoli esposti nel capitolo, quasi tutte le ricerche confermano la presenza di una relazione tra il tipo di stile parentale e il successo accademico.

Infatti, sembra che lo stile autorevole sia lo stile che favorisce maggiormente l'andamento scolastico degli studenti e le motivazioni di questa associazione positiva si possono riscontrare nella capacità di creare un ambiente che offre affetto e attenzioni, pur mantenendo delle regole. In aggiunta, una delle caratteristiche chiave del genitore autorevole è quella di offrire spazio ai propri figli in modo che possano esplorare la loro indipendenza, facendo sì che sviluppino capacità che risultano essere utili in molti ambiti della vita, non solo quello scolastico.

Un particolare interessante che si è evidenziato in questo capitolo è la presenza di differenze nei risultati accademici degli studenti in base a fattori quali la cultura e lo status socioeconomico. Ad esempio, per gli studenti di origine asiatica risulta essere migliore uno stile parentale autoritario e, invece, per gli studenti europei l'associazione positiva si riscontra con lo stile parentale autorevole, in aggiunta, la mancanza di risorse influisce sul rendimento accademico in modo indiretto dato che famiglie con uno status socioeconomico basso non avranno le stesse possibilità di famiglie con uno status socioeconomico elevato.

Infine, un secondo aspetto rilevato è l'importanza del coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli che risulta avere anch'esso un'influenza positiva nel successo accademico. Difatti, studenti con genitori che dimostrano interesse, aiutandoli con i compiti, partecipando agli incontri con gli insegnanti e che li spronano con obiettivi e aspirazioni di una certa rilevanza sembrano avere un miglior rendimento. Però si è anche visto come ci sia un calo di questo interesse con l'avanzare d'età dei figli, soprattutto nel periodo adolescenziale. Ciò è dovuto sia al fatto che i genitori prendono consapevolezza del fatto che i figli possano necessitare di maggior indipendenza, ma anche che gli stessi studenti si rendono conto delle proprie capacità e, di conseguenza, si rendono più autonomi.

Conclusioni

L'obiettivo di questa tesi era quello di verificare la presenza di una relazione tra il tipo di stile parentale adottato da parte dei genitori e il successo accademico dei figli.

Come si è potuto osservare nel corso di questo elaborato, sono numerosi i fattori che influenzano il successo accademico di un individuo. In particolare, per quanto riguarda lo studente è necessario che egli sia spronato da un *locus of causality* interno e che quindi le sue scelte di studio siano dettate da un interesse privo di “spinte” esterne, come quelle da parte di genitori ed insegnanti. Inoltre, dovrebbe essere in grado di gestire in maniera funzionale le proprie emozioni, cosa che permetterebbe, ad esempio, di non farsi sopraffare dall'ansia in situazioni stressanti come gli esami.

Per quanto riguarda i fattori esterni sembra che la struttura della famiglia e lo status socioeconomico siano considerevolmente importanti, difatti, figli unici che hanno genitori con possibilità economiche elevate avranno sicuramente più risorse a loro disposizione, sia in termini di materiali sia in termini di attenzione che gli viene rivolta. Esaminando invece il ruolo della scuola, sembra logico pensare che se l'istituzione scolastica favorisce un'armonia tra genitori – figli – insegnanti, gli studenti ne risentano in modo positivo, sentendosi ascoltati e supportati su tutti i fronti nel percorso scolastico.

Inoltre, grazie alla definizione data da Baumrind di stile parentale, ovvero l'insieme di pratiche messe in atto da parte dei genitori per socializzare ed educare i propri figli, si può avere una più chiara visione di quali comportamenti siano meglio adottare per promuovere uno sviluppo sano dell'individuo. Difatti, la teoria proposta dall'autrice, permette di distinguere tre stili parentali differenti: lo stile parentale autorevole, che cerca una comunicazione con il proprio figlio e lo spinge a creare un suo pensiero critico per far sì che abbia una sua indipendenza; lo stile parentale autoritario, che detta regole anche in modo rigido e pretende che siano seguite senza riserve da parte dei figli, ostacolando così lo sviluppo dell'autonomia del soggetto, ed infine, lo stile parentale permissivo, che si caratterizza per il fatto che i genitori, non credendo nella gerarchia familiare ed esercitando uno scarso controllo sui figli non cercano un confronto con loro.

Esaminando poi la letteratura sugli stili parentali risulta che ciò che favorisce maggiormente il successo accademico è un genitore presente, che preferisce la comunicazione bidirezionale con il proprio figlio, ma che è anche in grado di imporre regole e restrizioni senza però risultare autoritario, dato che offre delle giustificazioni plausibili sul perché delle proprie scelte.

Tutto ciò viene confermato dagli studi presi in considerazione nel terzo capitolo, dove si afferma che lo stile autorevole è lo stile che maggiormente promuove la riuscita scolastica: questo è dato dal fatto che, creando un ambiente confortevole e di ascolto, si permette all'individuo di sviluppare una propria indipendenza e il pensiero critico.

Viene però evidenziato come la cultura possa influire su quale stile parentale possa risultare più adatto. Difatti, si è notata una differenza tra gli studenti di origine europea, che raggiungono risultati scolastici migliori se cresciuti secondo uno stile parentale autorevole e studenti di origine asiatica, che hanno migliori voti se i genitori adottano uno stile autoritario.

Dall'analisi effettuata sulla ricerca contemporanea si possono evidenziare alcuni aspetti che sarebbe opportuno considerare per assicurare una vita scolastica adeguata al proprio figlio. Ad esempio, un genitore dovrebbe cercare di essere presente nelle attività riguardanti la scuola così da far sentire il proprio figlio appoggiato e spronarlo a ottenere risultati migliori, spingendolo a considerare la scuola come un'opportunità di migliorare le proprie capacità in diversi ambiti piuttosto che come un obbligo. Ciò aiuterebbe lo studente al proseguimento degli studi grazie ad una motivazione intrinseca e quindi a considerare i successi scolastici come una soddisfazione personale che gli permetterebbe di aumentare la propria autostima.

È comunque necessario che i genitori siano delle "guide" e che quindi impongano regole giustificate, per far sì che il proprio figlio abbia delle linee guida da seguire e potersi così approcciare al mondo della scuola con dei valori. Tutto ciò, però, ha bisogno di un equilibrio, per far sì che l'individuo abbia comunque degli spazi che possa considerare come propri, in cui ha la possibilità di sbagliare e provare una propria indipendenza, in modo da poter uscire dalla propria zona di *comfort* creata dalla sicurezza data dai propri genitori.

Inoltre, una possibile pista di ricerca per il futuro per poter comprendere più a fondo la relazione presente fra gli stili parentali e il successo accademico, potrebbe essere quella di esplorare l'influenza della famiglia più in generale, comprendendo altre generazioni. In questo modo si avrebbe la possibilità di osservare, ad esempio, se anche le aspirazioni che hanno i nonni nei confronti dei propri nipoti svolgono un ruolo nelle scelte scolastiche dello studente.

In aggiunta, sarebbe interessante esaminare l'importanza che ha il gruppo dei pari nella vita di uno studente, soprattutto in età delicate come quella adolescenziale, dove si è facilmente influenzabili da quelle persone che si ritengono fondamentali nella propria vita. Ciò servirebbe a evidenziare se anche le amicizie che si creano durante l'infanzia, e come queste si sviluppano nel corso degli anni, risultano essere fattori determinanti per il successo accademico.

Infine, un ultimo aspetto che si è riscontrato nella maggior parte della ricerca contemporanea è il ruolo che ricopre il coinvolgimento dei genitori nella vita dei figli. Infatti,

sembra che più i genitori sono presenti ed attenti al percorso scolastico dei propri figli, più questi ottengono voti migliori. Anche se risulta che questo interesse diminuisca con il passare del tempo, dovuto sia ad un maggior disinteresse da parte dei genitori una volta che i figli raggiungono l'adolescenza, ma anche alla ricerca di indipendenza da parte dei figli stessi.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 21 – 52.
- Amicone G., Petruccelli I., & Bonaiuto M. (2017). Psicologia architettonica e ambientale dei luoghi scolastici. *Psicologia sociale*, 2, 131 – 170.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices, and high school completion. *Am. Sociol. Rev*, 56, 309 – 320.
- Aunola, K., Stattin, H. K., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205 – 222.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Gene. Psychol. Monogr.* 75, 43 – 88.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black children: Some Black–White comparisons. *Child Dev*, 43, 261 – 267.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In Damon, W. (ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349 – 378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *International Journal of Psychoanalysis*, XXI, 1 – 25.
- Brackett M., Rivers S., & Salovey P. (2011) Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 88 – 103.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759 – 775.

- Capperucci D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231 – 253.
- Crandall, V., Dewey, R., Katkovsky, W., & Preston, A. (1964). Parents' attitudes and behaviors and grade school children's academic achievement. *J. Gene. Psychol.*, 53 – 66.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychol. Bull.*, 487 – 496.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & St-Amant, J.-C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, vol. 23, no. 4, 390 – 404.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Dev.* 58, 1244 – 1257.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*, Blackwell, Malden, MA.
- Egalite, A. (2016). How Family Background Influences Student Achievement. *Education Next*, Vol. 16, n° 2.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L., (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Element School J.*, 289 – 305.
- Estlein, R. (2016). Parenting Styles. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies, First Edition*, 1 – 3.
- Estlein, R. (2021). Parenting as a Communication Process: Integrating Interpersonal Communication Theory and Parenting Styles Conceptualization. *Journal of Family Theory & Review*, 21 – 33.

- Gottfried, A. & Fleming, J. (1998). Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child Development*, 5, 1448 – 1460.
- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 201 – 215.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban education*, 42 (1), 82 – 110.
- Keeves, J. P. (1972). Educational environment and student achievement. *Stockholm Stud. Educ. Psychol.* 20, 1 – 309.
- Kelly, M. L., Power, G. T., & Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Dev.* 63, 573 – 582.
- Lanciano T., & Curci A. (2012). L'Intelligenza Emotiva predice il successo accademico? Uno studio su un campione universitario italiano. *Psychofenia*, n 26, 57 – 68.
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer*, 157 – 167.
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, S.A. (2014). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Springer Science+Business Media Dordrecht*.
- McNeal R. B., (1999). Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, vol. 78, no. 1, 117 – 144.
- Miliotis, D., Sesma Jr. A., & Masten, A. S. (1999). Parenting as a protective process for school success in children from homeless families. *Early Education & Development*, vol. 10, no. 2, 111 – 133.

- Millings, A., Walsh, J., Hepper, E., & O'Brien, M. (2013). Good partner, good parent: Responsiveness mediates the link between romantic attachment and parenting style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(2), 170 – 180.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Dev.* 52, 413 – 429.
- Porumbu, D., & Necşoi, V.D. (2013). Relationship between Parental Involvement/ Attitude and Children's School Achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 706 – 710.
- Pugh, M. D. (1976). Statistical assumptions and social reality: A critical analysis of achievement models. *Sociol. Educ.* 49, 34 – 40.
- Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L., & Conger, R. D. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22(5), 725 – 733.
- Shute, J. V., Hansen, G. E., Underwood, S. J., & Razzouk, R. (2011). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement. *Education Research International*, 1 – 10.
- Singh, K., Bickley, P.G., Keith, T.Z., Keith, P.B., Trivette, P., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, 2, 299 - 317.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, 125 – 146.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In Feldman, S., and Elliot, G. (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 255 – 276.

Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Dev.* 61, 508 – 523.

Suleman, Q. (2012). Effects of Family Structure on the Academic Performance of Students at Elementary Level in District Karak, Khyber Pukhtunkhwa (Pakistan). *Journal of Sociological Research*, 234 – 247.

Trani, F. (2011). I legami di attaccamento fra normalità e patologia: aspetti teorici e d'intervento. *Psicoanalisi Neofreudiana*, 1 – 31.

Sitografia

<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/bergamo/wp-content/uploads/2011/05/sintesi-doc-succ-formativo.pdf>

Moss, S. (2016). Parenting Style. *Sico Tests*.

<https://www.sicotests.com/newpsyarticle/Parenting-style>

Palmero F., Gómez C., Carpi A., Guerrero C. (1997) Motivación y biología: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.

<http://reme.uji.es/articulos/numero20/6motibio/reme.numero.20.21.motivacion.y.biologia.pdf>