UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO

Scuola di Dottorato in
Scienze fisiopatologiche, neuropsicobiologiche e assistenziali del ciclo della vita

XXVI Ciclo

Dipartimento di Fisiopatologia Medico-Chirurgica
E dei Trapianti

TESI DI DOTTORATO DI RICERCA

AUTOVALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA SCOLASTICA TRA ADOLESCENTI CON DISABILITÀ INTELLETTIVA: DIMENSIONI COGNITIVE, EMOTIVE E MOTIVAZIONALI.

SSD M-PSI/01

Tesi di Dottorato di:
Margherita FOSSATI
Matr. R09091

Tutor:
Chiar.ma Prof.ssa Antonella DELLE FAVE

Coordinatore:
Chiar.mo Prof. Roberto Lodovico WEINSTEIN

Anno Accademico 2012/2013

INDICE

RINGRAZIAMENTI.....5
ABSTRACT.....7
CAPITOLO 1. CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO.....11
1.1 Introduzione alla Psicologia positiva: Concetti di base. Prospettiva edonica ed eudaimonica.....11
1.2 Dimensione esperienziale e dimensione valutativa della felicità.....16
1.3 La valutazione dell'esperienza: la componente emotiva.....17
1.4 La valutazione dell'esperienza: la componente cognitiva.....19
1.5 La valutazione dell'esperienza: la componente motivazionale.....24
1.6 La valutazione dell'esperienza nella sua globalità: la teoria del Flow e la selezione psicologica.....29
CAPITOLO 2. BENESSERE E DISABILITÀ INTELLETTIVA.....33
2.1 Disabilità intellettiva. Diagnosi e criticità......33
2.2 Disabilità intellettiva e psicologia positiva.....36
2.3 Adolescenza e disabilità intellettiva.....41
2.4 L'adolescente con disabilità intellettiva a scuola: rischi e potenzialità.....43
2.5 Percorsi e processi valutativi per lo studente con disabilità intellettiva......46
2.6 L'auto-valutazione del benessere e della qualità della vita nella disabilità intellettiva......50
CAPITOLO 3. METODOLOGIE DI VALUTAZIONE INNOVATIVE PER LO STUDENTE CON DISABILITÀ INTELLETTIVA. IL "PASSPORTO DELLE COMPETENZE" E L'AUTOVALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA......56
CAPITOLO 4. METODOLOGIA DELLA RICERCA.....59
4.1 Obiettivi della ricerca e ipotesi di lavoro:.....59
4.2 Materiali e metodi.....60
4.2.1 Strumenti.....60
4.2.2 L'adattamento dei questionari.....60
4.2.3 La somministrazione dei questionari.....66
CAPITOLO 5. STUDIO 1.....68
5.1 Obiettivi e ipotesi:.....68
5.2 Materiali e metodi:.....69

5.2.1 Reclutamento e descrizione del campione.....69
5.2.2 Strumenti 70
5.3 Criteri di analisi dei dati 70
5.4 Risultati.....72
5.5 Discussione.....86
CAPITOLO 6. STUDIO 2.....90
6.1 Obiettivi e ipotesi.....90
6.2 Materiali e metodi: 90
6.2.1 Reclutamento e descrizione del campione.....90
6.2.2 Strumenti 91
6.3 Criteri di analisi dei dati 92
6.4 Risultati.....94
6.5 Discussione.....115
CAPITOLO 7. DISCUSSIONE GENERALE E FUTURE PROSPETTIVE DI RICERCA .121
APPENDICE.....128
BIBLIOGRAFIA.....138

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questo percorso desidero ringraziare tutti coloro che ne hanno fatto parte arricchendolo della propria personale impronta.

Il mio primo grazie va alla prof.ssa Delle Fave, per avermi accolta nel suo gruppo di ricerca, accompagnata e guidata in ogni fase del lavoro, per avermi insegnato tanto e per la volontà di continuare a farlo.

Grazie a Mario, per la grande fiducia che da subito ha dimostrato nei miei confronti e per essersi messo in gioco insieme a me, con tutto il suo bagaglio di esperienze e di entusiasmo, in questa avventura.

Grazie a Luca per avermi fatta sentire da subito “parte della squadra” e a tutti gli altri colleghi che ho avuto il piacere di conoscere grazie a questa esperienza, per i momenti di lavoro, di svago e di semplice condivisione: grazie quindi a Raffaela, Andrea, Gerty, Cecilia, Melissa, Marta ed Elena. Un grazie speciale anche a Lawrence, con cui ho avuto l’enorme fortuna di condividere un pezzettino tanto importante di vita.

Grazie a Monica e Stefania, per l’aiuto e il supporto preziosissimi, e a Giorgia, sempre disponibile a dare una mano.

Grazie a tutti gli studenti e gli insegnanti che hanno preso parte alla ricerca, raccontando, chi con fatica, chi con naturalezza, chi con sospetto e chi con entusiasmo, le loro esperienze.

Grazie ai miei genitori e a Luca per avermi incoraggiata ad intraprendere questo percorso, e per avermi supportata lungo tutta la sua durata con il loro affetto e la loro vicinanza.

Il mio ringraziamento più grande va però a mia sorella: grazie Elena, perché ciò che di più “mio” ho potuto mettere in questo lavoro me l’hai insegnato tu.

ABSTRACT

Background

La ricerca si inserisce nella cornice teorica della Psicologia Positiva, ed in particolare degli approcci che si propongono di analizzare le caratteristiche dell'esperienza soggettiva, per la comprensione delle reali risorse e potenzialità dell'individuo e per la promozione del suo benessere nei vari contesti di vita. La teoria del Flow e la teoria dell'autodeterminazione ne rappresentano i punti di riferimento teorici e metodologici.

La comprensione delle dimensioni soggettive dell'esperienza individuale assume una rilevanza peculiare nelle situazioni di disabilità intellettiva, stanti i molteplici elementi di fragilità psicologica che caratterizzano tale condizione. La disabilità intellettiva risulta peraltro ancora relativamente poco esplorata da questo punto di vista: i protocolli di ricerca e valutazione generalmente escludono l'indagine dell'esperienza associata ai compiti proposti, che quindi non viene considerata nel definire i bisogni dell'individuo e gli obiettivi da perseguire per promuovere lo sviluppo delle sue potenzialità, benché diversi studi ne abbiano evidenziato il forte impatto sulla performance e sul benessere psicologico. Viene esclusa in particolare l'autovaluazione di questi aspetti, a favore di una osservazione del funzionamento della persona basata quasi esclusivamente sul giudizio esterno.

Obiettivi

Il presente studio si propone di identificare e sondare l'adeguatezza di strumenti di autovalutazione per l'indagine dell'esperienza quotidiana nel contesto scolastico di adolescenti con disabilità intellettiva. In particolare, si prefigge di valutare se e in che misura le informazioni raccolte attraverso tali strumenti siano conformi a quanto ipotizzabile sulla base delle teorie di riferimento, in merito al rapporto tra le diverse dimensioni dell'esperienza riferite dagli studenti, le varie tipologie di motivazione al compito da loro descritte, il grado di impegno osservato dall' insegnante ed il suo giudizio sulla performance. Si analizzeranno inoltre le variazioni nella qualità dell'esperienza associata dagli studenti alle attività scolastiche in base al tipo di attività ed al grado di supporto percepito dallo studente da parte dell'insegnante.

Metodo

Lo studio 1 ha coinvolto 38 adolescenti (74% femmine) frequentanti 4 diversi istituti scolastici della Lombardia. AI partecipanti sono stati proposti questionari che indagano le aspettative di riuscita rispetto al compito (Questionario adattato dalla Prova delle

Motivazioni e delle Attribuzioni in Situazioni Concrete - Ravazzolo, De Beni, Moè; 2005), il tipo di motivazione che ha spinto lo studente ad impegnarsi in tale attività (Questionario adattato dall' Academic Self-Regulation Questionnaire - Ryan & Connell, 1989), e le caratteristiche cognitive, emotive e motivazionali dell'esperienza vissuta durante il suo svolgimento (Questionario adattato dal Flow Questionnaire -Delle Fave, Massimini & Bassi, 2011). Gli insegnanti hanno parallelamente compilato un questionario relativo all'impegno ed al coinvolgimento mostrati dallo studente durante il lavoro (item tratti dall' Edward Ziegler Yale Personality Questionnaire - Ziegler, Bennet-Gates, 1999).

Lo studio 2 ha coinvolto 50 adolescenti (56% femmine) frequentanti un Centro di Formazione Professionale rivolto a studenti con disabilità. Oltre agli strumenti utilizzati nello studio 1, ci si è avvalsi di un ulteriore strumento inerente la percezione dell'atteggiamento dell'insegnante da parte dello studente (adattato dal Learning CLimate Questionnaire, Black & Deci, 2000). Gli insegnanti hanno infine fornito una valutazione della performance dello studente.

Risultati

La elevata consistenza interna delle scale ha confermato l'adeguatezza delle autovalutazioni. I dati raccolti risultano coerenti con le aspettative teoriche e la letteratura relativamente a: a) le fluttuazioni dell'esperienza in funzione delle caratteristiche percepite dell'attività b) l'associazione tra elevati livelli di benessere emotivo e motivazione al compito e migliori performance; c) l'associazione tra la percezione di un supporto contestuale, elevata motivazione al compito e auto-efficacia nell'affrontarlo d) le differenze a livello esperienziale tra attività scolastiche tradizionali ed attività di laboratorio e attività motorie.

Conclusioni

Il lavoro evidenzia come strumenti di autovalutazione dell'esperienza tarati sulle esigenze di adolescenti con disabilità intellettiva forniscano informazioni coerenti ed affidabili, e offre spunti interessanti circa la comprensione dei fattori utili a promuovere un buon adattamento nel contesto scolastico.

ABSTRACT

Background

The research has its theoretical framework in Positive Psychology, and especially in the approaches aiming at analyzing the characteristics of subjective experience, in order to understand the actual resources and potential of the individual and to promote his/her well-being in different life contexts. Flow theory and Self Determination Theory are the theoretical and methodological points of reference.

The understanding of the subjective dimensions of individual experience assumes a particular relevance in cases of intellectual disabilities, given the various elements of psychological fragility that characterize this condition. Intellectual disability, however, is still relatively under-explored from this point of view: although several studies have highlighted the strong impact of these aspects on performance and psychological well-being, research and evaluation protocols generally exclude the investigation of the experience associated with the tasks. In addition, this is also disregarded when defining needs and objectives to be pursued to promote the development of the person potential. Especially self evaluation is excluded, preferring an observation of the person's functioning almost exclusively based on external judgment .

Research aims

The present study aims at identifying and exploring the adequacy of self evaluation instruments for the investigation of daily experience at school among adolescents with an intellectual disability.

Special attention is given to assessing whether and to what extent data collected through these instruments are consistent with our hypothesis, based on our theorethical points of reference, regarding the relationships among the different dimensions of the experience reported by the students, the different kinds of motivation for the task they describe, the level of involvement and commitment observed by the teacher and his/her judgment on the performance. We also intend to analyze the variations in the quality of the experience the students connect with school tasks according to the type of activity and to the level of support they feel from their teacher.

Method

Study 1 involved 38 adolescents (74% girls), attending 4 different schools in Lombardia. Participants were asked to complete questionnaires assessing their success expectations

about the task (Questionnaire adapted from Prova delle Motivazioni e delle Attribuzioni in Situazioni Concrete - Ravazzolo, De Beni, Moè; 2005); the type of motivation that drove them to engage in the activity (Questionnaire adapted from Academic Self-Regulation Questionnaire - Ryan & Connell, 1989), the cognitive, emotional and motivational dimensions of their experience during the activity (Questionnaire adapted from Flow Questionnaire -Delle Fave, Massimini & Bassi, 2011). Teachers completed a questionnaire assessing the student's involvement and commitment during the task (items from Edward Ziegler Yale Personality Questionnaire - Ziegler, Bennet-Gates, 1999).

Study 2 involved 50 adolescents (56% girls), attending a special education program for students with disabilities. In addition to the instruments already used for study 1, we used a questionnaire assessing the student's perception of the teacher's attitude toward him/her (Questionnaire adapted from Learning Climate Questionnaire, Black & Deci, 2000). Teachers also provided a judgment about the student's performance.

Results

The high values of internal consistency confirmed the adequacy of self evaluations. Data are consistent with our theoretical expectations and with the literature regarding: a) the experience fluctuations as a function of perceived characteristics of the activity b) the association between high levels of emotional well-being and motivation for the task and better performance; c) the association between the perception of a contextual support, high motivation for the task and self-efficacy in facing it d) the differences in the experience between formal academic tasks and laboratory or physical activities.

Conclusions

Our study highlights the usefulness of self evaluation instruments, adapted to the needs of adolescents with intellectual disabilities, to provide consistent and reliable information about their subjective experience, and provides us with some interesting insights on the understanding of those factors that can be useful to promote their adjustment at school.

CAPITOLO 1. CORNICE TEORICA DI RIFERIMENTO

La presente ricerca si propone di analizzare le caratteristiche soggettive dell'esperienza quotidiana nel contesto scolastico di adolescenti con disabilità intellettiva.

Le teorie di riferimento per questo lavoro verranno pertanto presentate con una particolare attenzione alla letteratura inerente il contesto scolastico e le esperienze di apprendimento; si porrà inoltre particolare attenzione all'analisi dei contributi riferiti alla popolazione in età evolutiva e/o con disabilità intellettiva.

1.1 Introduzione alla Psicologia positiva: Concetti di base. Prospettiva edonica ed eudaimonica

La ricerca presentata in questo elaborato si inserisce nella cornice teorica della Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000): tale prospettiva ha come oggetto del proprio interesse, anziché la malattia ed il disturbo (sulla cui comprensione e riduzione si sono tradizionalmente concentrati gli sforzi della disciplina), "lo studio scientifico del funzionamento umano ottimale", proponendosi di "scoprire, comprendere e promuovere i fattori che permettono ad individui e comunità di prosperare" (Sheldon et al. 2000. Pag. 1) Il riconoscimento ufficiale dell'esistenza della psicologia positiva è avvenuto nel 2000, con l'uscita di un numero monografico di "American Psychologist" (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) dedicato alla presentazione, necessariamente non esaustiva, dei principali contributi teorici e metodologici prodotti dagli autori che già da tempo si erano dedicati a tale campo di indagine.

Va tuttavia sottolineato che già da decenni alcuni studiosi si erano occupati di definire e valutare il benessere: basti pensare che l'atto di fondazione della "Psicologia umanistica", del 1962, aveva definito come finalità di tale movimento lo studio delle dinamiche emozionali e delle caratteristiche comportamentali di un'esistenza umana piena e vitale (De Marchi et al. 2006). Nell'ambito di tale prospettiva in particolare Rogers (1963) definiva il benessere come *funzionamento ottimale*, Maslow (1954) parlava invece di *self actualization* in riferimento al grado più alto della gerarchia di bisogni da lui individuata, che consisteva nel raggiungimento, da parte della persona, del massimo livello di espressione delle proprie potenzialità.

In ambito medico l'introduzione del modello biopsicosociale (Engel, 1977) aveva già evidenziato i limiti del tradizionale modello biomedico, sottolineando come i confini tra

salute e malattia non fossero netti, e come fosse necessario, per arrivare a conoscere “il paziente tanto quanto la malattia” (Engel, 1977. Pp. 133), affiancare all’indagine sui fattori biologici quella sugli elementi culturali, sociali e psicologici che interagiscono con essi. La crescente attenzione a concettualizzare il benessere in termini globali, quindi non riferiti unicamente all’assenza di patologia, è ancor più evidente nella definizione di salute proposta dall’OMS: "la salute è uno stato di benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza di malattia o infermità".

A partire da tali considerazioni gli ultimi decenni hanno visto diffondersi un’attenzione particolare alla misurazione del benessere e della qualità della vita mediante diversi indicatori. Nelle scienze sociali tali misure sono riferite ad un’ampia gamma di settori come la salute fisica, la criminalità, l’ecologia, i diritti umani, l’educazione, il *welfare*. Per la valutazione di ciascun ambito sono stati definiti indici come ad esempio, per quanto riguarda la salute, il tasso di morbilità e mortalità, il numero di medici per abitante, la longevità… (Diener & Suh, 1997).

Questi approcci allo studio del benessere si basano dunque sulla valutazione di indicatori *oggettivi*, e, per quanto riguarda in particolare le professioni di cura, sembra permanere in questa prospettiva la tendenza a privilegiare l’intervento sulla malattia nei suoi aspetti più generalizzabili (Sala, 2004).

Al contrario vari autori (Diener & Suh, 1997; Marmot & Wilkinson, 1999) hanno sottolineato come sarebbe auspicabile arrivare a valutare e quantificare il benessere di individui, gruppi e società sulla base di indicatori *soggettivi*, quali le valutazioni che gli individui stessi forniscono del proprio stato di salute, del proprio grado di soddisfazione nei diversi ambiti della vita, dei risultati conseguiti e degli obiettivi futuri (Delle Fave, 2007). Molti degli interrogativi ancor oggi più rilevanti, in grado di influenzare le decisioni del singolo così come la linea politica di un intero governo, hanno a che fare con il livello di benessere e di soddisfazione di vita già raggiunti o potenzialmente raggiungibili in base alle scelte ed alle priorità stabilite dalle persone. La definizione di indicatori soggettivi del benessere consente in quest’ottica di dare a tali interrogativi risposte che vadano oltre la semplice intuizione.

E’ proprio il benessere soggettivo a costituire l’oggetto privilegiato di studio della psicologia positiva nelle sue diverse declinazioni (Delle Fave, 2005); essa si occupa infatti di valorizzare tutto ciò che assume soggettivamente importanza per la persona. Costrutti

centrali sono in questa prospettiva la soddisfazione e l'appagamento per ciò che si è realizzato nel passato, la speranza e l'ottimismo nel guardare al futuro, la felicità e l'esperienza ottimale nel momento presente (Seligman e Csikzentmihalyi, 2000).

Uno dei principali meriti della psicologia positiva è stato quello di aver costruito strumenti di misura scientifici e metodi di indagine rigorosi per la valutazione di tali costrutti, in passato considerati effimeri e quindi troppo difficili, se non impossibili, da misurare (Hefferon e Boniwell, 2011).

L'impegno di ricerca degli studiosi che si sono mossi in questo ambito può essere ricondotto a tre temi fondamentali: esperienza positiva (cosa rende un momento "migliore" di un altro), personalità positiva (quali caratteristiche individuali distinguono le persone felici da quelle infelici) e comunità positive (in che modo ed in base a quali caratteristiche il contesto sociale e la comunità possono facilitare o ostacolare il benessere di chi ne fa parte) (Seligman e Csikzentmihalyi 2000).

I contributi all'analisi di queste tematiche si sono sviluppati a partire da due differenti prospettive di approccio allo studio del benessere: quella *edonica* e quella *eudaimonica*.

Il primo termine si riferisce al filone di studi che si focalizzano sulla valutazione del *benessere soggettivo*, riferito alla dimensione affettiva (prevalenza di emozioni positive sulle emozioni negative), ed alla percezione di vivere esperienze e situazioni gratificanti (Kubovy, 1999)

La prospettiva *eudaimonica* trova le sue origini nel concetto aristotelico di "eudaimonia", vista come la realizzazione della vera natura umana: giocano un ruolo centrale in questa prospettiva la capacità di perseguire obiettivi complessi e significativi per il singolo e la società, la mobilizzazione delle risorse per incrementare le abilità e dell'autonomia individuale; le competenze sociali ed il ruolo delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere individuale e comunitario (Delle Fave, 2006).

Secondo Ryan et al. (2008) la distinzione tra i due approcci non ha a che fare con ciò che si sperimenta nell'essere felici o nello stare bene: le due prospettive cioè non identificano "diversi tipi" di benessere, ma trattano aspetti completamente differenti: la ricerca in ambito eudaimonico si propone di definire il "*contenuto"* ed i *processi* implicati nel "vivere bene", mentre la prospettiva edonica si focalizza su uno specifico *esito*, ovvero il raggiungimento di uno stato affettivo positivo e l'assenza di sofferenza.

Gli autori peraltro sottolineano come tale esito positivo possa essere raggiunto sia da chi vive impegnato in sfide significative, sviluppando appieno le proprie potenzialità (tratti questi distintivi della condizione di *eudaimonia*), sia da chi persegue obiettivi e stili di vita antitetici a questi, ad esempio coltivando valori superficiali, conducendo una vita basata sull'avidità o sullo sfruttamento del prossimo.

I teorici dell'approccio eudaimonico si sono inoltre sempre interessati ad "esiti" diversi da ciò che caratterizza il piacere edonico, quali la vitalità, l'intimità, la salute e la percezione di significato.

Un modello teorico particolarmente articolato, che ricompone al suo interno la visione edonica e quella eudaimonica del benessere, è quello sviluppato da Keyes attorno al costrutto di "flourishing". La condizione di flourishing, ovvero di prosperità, floridezza, vista dall'autore come la definizione più completa del benessere soggettivo, è caratterizzata da 13 dimensioni:

- Due dimensioni di benessere edonico, ovvero la percezione di uno stato affettivo positivo e la soddisfazione rispetto alla propria vita (in generale o rispetto a particolari domini).
- Sei dimensioni legate al "benessere psicologico": l'accettazione di sé, la crescita personale, il possedere scopi di vita, la percezione di padronanza sull'ambiente, la percezione di autonomia e la presenza di relazioni interpersonali positive.
- Cinque dimensioni di benessere sociale, che corrispondono al funzionamento ottimale in termini eudaimonici: accettazione sociale, realizzazione sociale, contributo sociale, coerenza sociale e integrazione sociale.

La tabella 1, tratta da Keyes (2007) riassume le 13 dimensioni fornendo una breve descrizione degli individui che le sperimentano.

Tab. 1. Dimensioni del Flourishing secondo Keyes (Tradotta e modificata da Keyes, 2007)

	Dimensione	**Caratteristiche individuali**
Benessere emotivo	Stato affettivo positivo	E' abitualmente in una condizione di allegria, interesse per la vita, di buon umore, felice, calmo e tranquillo, pieno di vita.
	Soddisfazione di vita	E' abitualmente o ampiamente soddisfatto della propria vita in generale o rispetto a domini di vita specifici.
Benessere psicologico	Accettazione di sé	Ha un atteggiamento positivo nei riguardi di sé, si accetta, apprezza la maggior parte delle proprie caratteristiche personali.
	Crescita personale	Ricerca nuove sfide, è consapevole delle proprie potenzialità, percepisce un senso di continuo sviluppo.
	Scopi di vita	Riconosce una direzione ed un significato nella propria vita.
	Padronanza sull'ambiente	Esercita la propria capacità di selezionare, gestire e modellare l'ambiente per adattarlo ai propri bisogni.
	Autonomia	E' guidato da standard e valori personali interni, socialmente accettati.
	Relazioni positive	Possiede, o è in grado di costruire, relazioni sociali intime e di fiducia.
Benessere sociale	Accettazione sociale	Ha un atteggiamento positivo, riconosce ed accetta le differenze umane.
	Realizzazione sociale	Crede che le persone, i gruppi e le società possano evolversi e crescere positivamente.
	Contributo sociale	Vede le proprie attività quotidiane come utili e apprezzate dalla società e dagli altri.
	Coerenza sociale	E' interessato alla società ed alla vita sociale e trova che esse siano sufficientemente comprensibili e dotate di significato.
	Integrazione sociale	Sente di appartenere ad una comunità e di avere da essa sostegno e conforto.

Secondo Keyes una persona si trova nella condizione di *flourishing* quando mostra livelli elevati in almeno una delle dimensioni di benessere emotivo ed in almeno sei dimensioni

di benessere psicologico o sociale. Al contrario la condizione di chi manifesta bassi livelli nel medesimo numero di dimensioni è definibile come *languishing*, ovvero la condizione di "illanguidimento" che connota il massimo grado di malessere.

1.2 Dimensione esperienziale e dimensione valutativa della felicità

La psicologia positiva unisce al suo interno approcci alla valutazione del benessere soggettivo che privilegiano da una parte l'analisi della *dimensione esperienziale* della felicità, dall'altra l'indagine della *dimensione valutativa*.

Kahneman e Riis (1999) sottolineano l'importanza di distinguere, sia dal punto di vista empirico che dal punto di vista concettuale, queste due componenti: essi definiscono la dimensione esperienziale del benessere come l'insieme degli stati transitori sperimentati in un dato intervallo di tempo, mentre la dimensione valutativa include le valutazioni soggettive globali rispetto alla propria vita in quel periodo. Come chiarisce Delle Fave (2010, pp. 15), la dimensione esperienziale "comprende condizioni psicologiche transitorie, quali emozioni positive, situazioni di benessere e di gratificazione, esperienze ottimali, stati di profondo assorbimento, esperienze di picco", mentre quella valutativa "include valutazioni globali, quali il livello di soddisfazione generale e nei diversi ambiti quotidiani, l'attribuzione di importanza e significato all'esistenza, la qualità di vita percepita, la percezione di autonomia e di controllo delle proprie azioni e decisioni".

Kahneman e Riis sottolineano come entrambe le dimensioni vadano considerate e tenute esplicitamente separate nell'effettuare una valutazione del benessere che si proponga di essere esaustiva. Secondo gli autori le considerazioni globali ed i ricordi che costituiscono la componente valutativa sono indicatori di per sé significativi in quanto assumono soggettivamente una grande importanza e giocano un ruolo centrale nella presa di decisioni rilevanti per la vita delle persone. Tuttavia tali valutazioni globali non rispecchiano accuratamente la qualità effettiva dell'esperienza nei diversi momenti; ciò è evidente se si pensa ad esempio alle differenti stime della "felicità" di intere popolazioni, che difficilmente possono considerarsi rappresentative di analoghe differenze nelle dirette esperienze emotive dei cittadini.

Non va inoltre dimenticato come la dimensione esperienziale del benessere possa avere un ruolo chiave nella crescita individuale e nello sviluppo personale; l'impatto a lungo termine della qualità delle esperienze quotidiane è stato oggetto privilegiato di un'ampia

attività di ricerca che pone al centro del proprio interesse due costrutti: selezione psicologica ed esperienza ottimale, che verranno approfonditi nelle pagine successive.

Ai fini della presente trattazione, che si focalizza sull'indagine della componente esperienziale del benessere, è importante ricordare come ogni esperienza sia caratterizzata da elementi emotivi, cognitivi e motivazionali: nell'ambito della psicologia positiva ciascuno di questi tre aspetti è stato oggetto di approfondite indagini e molte sono le teorie ed i modelli che si propongono di chiarire come essi influenzino, singolarmente ed in interazione, il benessere individuale.

1.3 La valutazione dell'esperienza: la componente emotiva

Zimbardo (1988) definisce l'emozione come "un pattern complesso di modificazioni che includono un'eccitazione fisiologica, dei sentimenti, dei processi cognitivi e delle reazioni comportamentali in risposta ad una situazione che è percepita dal soggetto come importante per il mantenimento del proprio equilibrio e del proprio benessere".

I contributi allo studio delle emozioni si distinguono a seconda della priorità attribuita da una parte ai correlati biologici ed alle manifestazioni comportamentali e dall'altra ai vissuti soggettivi associati all'esperienza emotiva.

Per quanto riguarda il primo filone di ricerca, gli studi fisiologici hanno permesso di identificare circuiti specifici connessi all'evento emotivo e di comprenderne la complessità come risultante di processi contemporanei di elaborazione a vari livelli e di organizzazione di risposte in parte automatiche e in parte volontarie (Papez, 1937; Mac Lean, 1970, 1990; Davidson, 1992; Le Doux, 1987, 2000; Damasio, 1994, 1995; Panksepp, 1998).

Per l'inquadramento teorico della nostra ricerca è importante ricordare alcune delle teorie che nel corso dei decenni sono state formulate rispetto alla natura ed al significato dell'emozione per l'esperienza soggettiva e l'adattamento individuale.

Le *teorie evoluzionistiche* hanno focalizzato la propria attenzione sulle caratteristiche universali dell'emozione, sottolineandone il valore adattivo per la sopravvivenza della specie: l'emozione spinge l'individuo ad attivarsi in maniera specifica ed efficace per l'allontanamento dai pericoli ed il raggiungimento di ciò che è utile per la propria salvaguardia e per il proprio benessere. Sulla base di osservazioni sull'espressione ed il riconoscimento delle emozioni a partire dalla mimica facciale, Ekman e Friesen (1975) hanno identificato sei emozioni di base, risultate comuni a tutte le culture da loro

analizzate, e ritenute fondamentali dal punto di vista evolutivo: tale classificazione comprende le emozioni di felicità, tristezza, rabbia, disgusto, paura, sorpresa.

In contrapposizione alla concezione puramente innata dell'emozione, le *teorie cognitivistiche componenziali* ritengono che l'esperienza emotiva derivi dall'associazione tra l'evento fisiologico ed una serie di valutazioni cognitive, mediante le quali, sulla base delle esperienze e degli apprendimenti precedenti, viene attribuito alla situazione un significato soggettivo. Affini a questa concezione sono le *teorie dimensionali*, che sottolineano il ruolo dei processi di valutazione cognitiva dello stimolo: dal risultato di tali valutazioni deriverebbe la scelta di una fra le possibili categorie di risposta alla medesima situazione.

Le *teorie costruttivistiche* enfatizzano infine il ruolo della cultura nello sviluppo delle emozioni, sottolineando l'esistenza di significative differenze transculturali nel modo in cui varie tipologie di emozione vengono definite linguisticamente, riconosciute ed espresse (Averill, 1980).

La "Broaden and build theory"

Ai fini della presente trattazione il modello di studio dell'emozione di maggiore interesse, poiché si è occupato di approfondire in particolare la *dimensione emotiva dell'esperienza positiva* è la "*Broaden and build theory*", formalizzata da Barbara Friedrickson a partire dagli studi pionieristici di Alice Isen (1987, 1999) e supportata da nuove ricerche (Friedrickson, 2001, 2004).

L'autrice parte dall'osservare come, rispetto alle emozioni negative, quelle positive abbiano ricevuto una scarsissima considerazione, tanto da essere difficilmente diversificate l'una rispetto all'altra e spesso confuse con stati soggettivi strettamente correlati, benché non sovrapponibili ad esse, come ad esempio le percezioni sensoriali piacevoli.

Ciò, se da una parte potrebbe essere spiegato con la generale tendenza, propria della psicologia tradizionale, a concentrarsi su ciò che crea disagio, dall'altra potrebbe derivare dalla difficoltà ad individuare, per le emozioni positive, specifiche "tendenze all'azione" analoghe a quelle identificate per la maggior parte delle emozioni negative, e che molti riconoscono come l'elemento evolutivamente adattivo dell'esperienza emotiva. L'unico ruolo tradizionalmente attribuito all'emozione positiva sembrerebbe infatti quello di

“segnalare” uno stato momentaneo di benessere, determinando una generica tendenza all’approccio verso lo stimolo che l’ha generata.

Partendo da queste considerazioni, e raccogliendo numerose evidenze empiriche (Friedrickson 1998, 2001) Barbara Friedrickson definisce un modello teorico alternativo di interpretazione dell’emozione positiva come elemento in grado di *ampliare* il repertorio cognitivo e comportamentale a disposizione dell’individuo promuovendo, a lungo termine la scoperta di azioni, idee e vincoli sociali nuovi e creativi, che a loro volta permettono la *costruzione* di nuove risorse fisiche, intellettuali, sociali e psicologiche.

In particolare la “Broaden and build theory” suggerisce che diverse emozioni positive discrete siano elementi essenziali del funzionamento ottimale, in quanto oltre ad ampliare, come già descritto, il repertorio di azione dell’individuo, sono in grado di estinguere persistenti emozioni negative, di alimentare risorse psicologiche utili all’adattamento e di innestare circuiti positivi che si autoalimentano conducendo ad un incremento del benessere emotivo (Friedrickson, 2001).

1.4 La valutazione dell’esperienza: la componente cognitiva

L’elemento cognitivo dell’esperienza è rappresentato dalle valutazioni e dalle attribuzioni che la persona compie circa ciò che sta vivendo o che ha vissuto.

A titolo di esempio Sherer (1988) ha definito cinque tipi di “controllo cognitivo” che l’individuo compie di fronte a ciascuna situazione e che ne valutano specifiche caratteristiche:

- Il grado di *novità*
- Il grado di *piacevolezza*
- La *rilevanza per il perseguimento degli obiettivi* che l’individuo si pone
- L’entità delle *risorse* di cui l’individuo dispone per avere il controllo della situazione
- Il grado di *compatibilità* con le *norme sociali* e con il *concetto di sé*

Secondo l’autore la risultante di questo sistema di controlli sarebbe l’emozione che la persona sperimenta di fronte alla situazione.

In linea generale si può parlare di “psicologia cognitiva” in riferimento all’insieme delle teorie che hanno cercato di comprendere e sistematizzare i processi di elaborazione delle

informazioni che l'individuo compie e che, in maniera più o meno consapevole, ne guidano la reazione agli stimoli (Legrenzi, 1992).

Attribuzioni causali e stili attributivi, aspettative di riuscita ed autoefficacia

Un filone di ricerca particolarmente rilevante ai fini della presente trattazione è quello che si è occupato di analizzare il modo in cui gli individui, nel costante tentativo trovare una spiegazione a ciò che accade, formulano attribuzioni circa la causalità del comportamento proprio o degli altri.

Heider (1958) analizza la "psicologia del senso comune" o "psicologia ingenua", ovvero un insieme di principi impliciti che ci guidano nell'interpretare le azioni degli altri e nel cercare di prevedere come essi si comporteranno in futuro. La principale inferenza che l'uomo compie a questo proposito ha a che fare con l'attribuzione di cause ad eventi e comportamenti: Heider propone una classificazione di tali cause che distingue da una parte cause interne all'individuo (ad esempio l'interesse, l'impegno, l'abilità) o esterne ad esso (ovvero inerenti alle condizioni ambientali in cui si è trovato), e dall'altra cause stabili o variabili nel tempo e nelle situazioni.

Rotter (1954), utilizzando la dicitura di «Locus of control», aveva già sottolineato l'esistenza di differenze individuali relativamente stabili nella tendenza ad utilizzare una modalità attributiva prevalentemente orientata all'interno o all'esterno.

Si deve invece a Weiner (1985) la ridefinizione della classificazione di Heider in un modello teorico più ampio, che si focalizza sul concetto di "Locus of causality".Il locus of causality si riferisce alla causa attribuita ai *risultati* del proprio comportamento (ovvero, semplificando, il successo o il fallimento): secondo Weiner le cause principali a cui in genere si attribuiscono riuscite e fallimenti fanno riferimento a tre dimensioni psicologiche ortogonali tra loro: il locus di causalità interno o esterno, la controllabilità/incontrollabilità e la stabilità/ instabilità.

La tabella seguente (tabella 2) (tratta da De Beni e Moè, 2000) riassume le principali attribuzioni secondo la teoria di Weiner.

Tab.2. Principali modalità di attribuzione secondo Weiner. Adattata da De Beni e Moè (2000)

Causa stabile	**Locus of causality interno**	**Causa incontrollabile**	ABILITÀ
		Causa controllabile	TENACIA
	Locus of causality esterno	**Causa incontrollabile**	FACILITÀ DEL COMPITO
		Causa controllabile	PREGIUDIZIO
Causa instabile	**Locus of causality interno**	**Causa incontrollabile**	TONO DELL'UMORE
		Causa controllabile	IMPEGNO
	Locus of causality esterno	**Causa incontrollabile**	FORTUNA
		Causa controllabile	AIUTO

La tendenza a spiegare i propri successi o insuccessi in base ad uno schema personale tendenzialmente stabile di attribuzioni definisce la presenza di uno specifico "stile attributivo": Ravazzolo, De Beni e Moè (2005) riportano 5 stili attributivi principali, ritenuti particolarmente rilevanti perché rappresentano i più frequenti o quelli più estremi.

- STILE IMPEGNO STRATEGICO: La persona attribuisce principalmente il suo successo all'impegno, e il suo insuccesso alla mancanza di impegno.
- STILE DEPRESSO: La persona attribuisce principalmente il suo successo a cause esterne e il suo insuccesso alla mancanza di abilità.
- STILE NEGATORE: La persona attribuisce principalmente il suo successo all'abilità, e il suo insuccesso a cause esterne.
- STILE PEDINA: La persona attribuisce sia i successi che gli insuccessi principalmente a cause esterne.
- STILE ABILE: La persona attribuisce principalmente il suo successo all'abilità, e l'insuccesso alla mancanza di abilità.

In ambito scolastico, mentre lo stile impegno strategico risulta particolarmente funzionale all'apprendimento, ed è più frequente negli alunni che non presentano difficoltà, tutti gli

altri stili risultano poco funzionali, in quanto si basano sull'idea che la possibilità di riuscire bene dipenda da fattori esterni allo studente oppure non controllabili in maniera intenzionale.

De Beni e Moè sottolineano in particolare il legame tra il tipo di attribuzione formulata in una condizione di ripetuto fallimento e la possibilità di sviluppare la cosiddetta "impotenza appresa" (Seligman, 1975): questa si caratterizza per un senso di incapacità, accompagnato dall'aspettativa di fallimento inevitabile e di impossibilità a fare qualcosa per affrontare positivamente la situazione. L' impotenza appresa si sviluppa solo se i fallimenti verranno attribuiti alla mancanza stabile di capacità, mentre ciò non accade se le difficoltà incontrate saranno attribuite a cause controllabili o instabili.

Gli stili attributivi assumono quindi un ruolo centrale nelle situazioni di apprendimento e nell'acquisizione di competenze: ciò dipende dal fatto che essi influenzano a vari livelli il vissuto dello studente ed il comportamento di fronte al compito, incidendo indirettamente sulla performance. Dalle attribuzioni dipendono infatti:

- il *vissuto emotivo*: orgoglio per le proprie capacità o vergogna per quelle che si percepiscono come mancanti, soddisfazione per il proprio impegno e la conseguente riuscita nel compito o al contrario senso di colpa per non aver fatto tutto ciò che era nelle proprie possibilità fare, gratitudine per l'aiuto ricevuto o rabbia per non averne avuto abbastanza, sorpresa per il risultato, positivo o negativo, ottenuto in un compito percepito come al di fuori del proprio controllo.
- il *comportamento*: in particolare la persistenza nell'impegno, la scelta del compito e del grado di difficoltà.
- le *aspettative di riuscita* o di fallimento nel compito. Esse sono, secondo Weiner, influenzate in particolare dalla stabilità delle attribuzioni compiute: se la riuscita o il fallimento in un compito vengono attribuiti a cause stabili si svilupperanno aspettative tendenzialmente durature rispetto al ripetersi, in circostanze future, del medesimo risultato.
- il *senso di autoefficacia.*

Quest'ultimo punto merita una particolare attenzione, per la mole di studi condotti sul costrutto di autoefficacia a partire dalla sua definizione, ad opera di Bandura (1977; 2000).

L’autore definisce l’autoefficacia come l’insieme delle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati (Bandura, 2000).

E’ importante distinguere il costrutto di autoefficacia da altre dimensioni associate, quali la motivazione verso il compito (le convinzioni di autoefficacia hanno a che fare con ciò che la persona ritiene di essere in grado di fare, indipendentemente dalla volontà di compiere l’azione), l’autostima (l’autoefficacia è un giudizio circa le proprie capacità, non circa il proprio valore), il Locus of Control (quest’ultimo non concerne la capacità percepita, ma il grado in cui gli eventi sono o meno al di fuori del proprio controllo), le aspettative di risultato (le quali hanno a che fare non tanto con la capacità di perseguire un risultato, ma con le conseguenze delle proprie prestazioni e con l’autovalutazione della propria condotta rispetto ai propri standard personali). (Bandura, 2001).

Una delle caratteristiche essenziali del costrutto è la sua specificità: le persone possono avere convinzioni di autoefficacia significativamente differenti rispetto alle attività che svolgono, alle relazioni che coltivano ed alle sfide che perseguono in diversi contesti.

L’autoefficacia è una caratteristica che l’individuo sviluppa nel corso della vita sulla base di quattro fonti di informazione:

a) Le esperienze personali di successo e di gestione efficace della situazione

b) Le esperienze vicarie e di modellamento, in particolare da parte di modelli percepiti come simili a sé

c) La persuasione verbale, in particolare da parte di persone percepite come credibili ed esperte nel campo cui si fa riferimento.

d) La percezione dei propri stati fisiologici ed affettivi come adeguati a far fronte alla richiesta

Come Bandura stesso sottolinea (2001) il senso di autoefficacia ricopre un ruolo chiave nel funzionamento umano, poiché influenza il comportamento sia in maniera diretta sia condizionando la scelta di obiettivi e aspirazioni, le aspettative di risultato, i vissuti affettivi di fronte alle difficoltà, la percezione di ostacoli e opportunità nell’ambiente.

1.5 La valutazione dell'esperienza: la componente motivazionale

L'elemento motivazionale dell'esperienza ha a che fare con "le cause, le ragioni, i motivi ed i fini del comportamento": da esso dipendono "l'innesco, l'ampiezza, l'intensità, la durata e la cessazione" dello stesso. (Legrenzi,1992 pp. 95).

Tra le teorie sviluppate al fine di comprendere tali fenomeni assume una particolare rilevanza ai nostri fini il modello di Maslow (1954), il quale ipotizza una gerarchia di bisogni e, tra essi, una sequenza evolutiva, in cui la soddisfazione dei più primitivi rappresenta la condizione per l'emergere di bisogni più evoluti. Lo schema seguente (figura 1) descrive la classificazione così individuata.

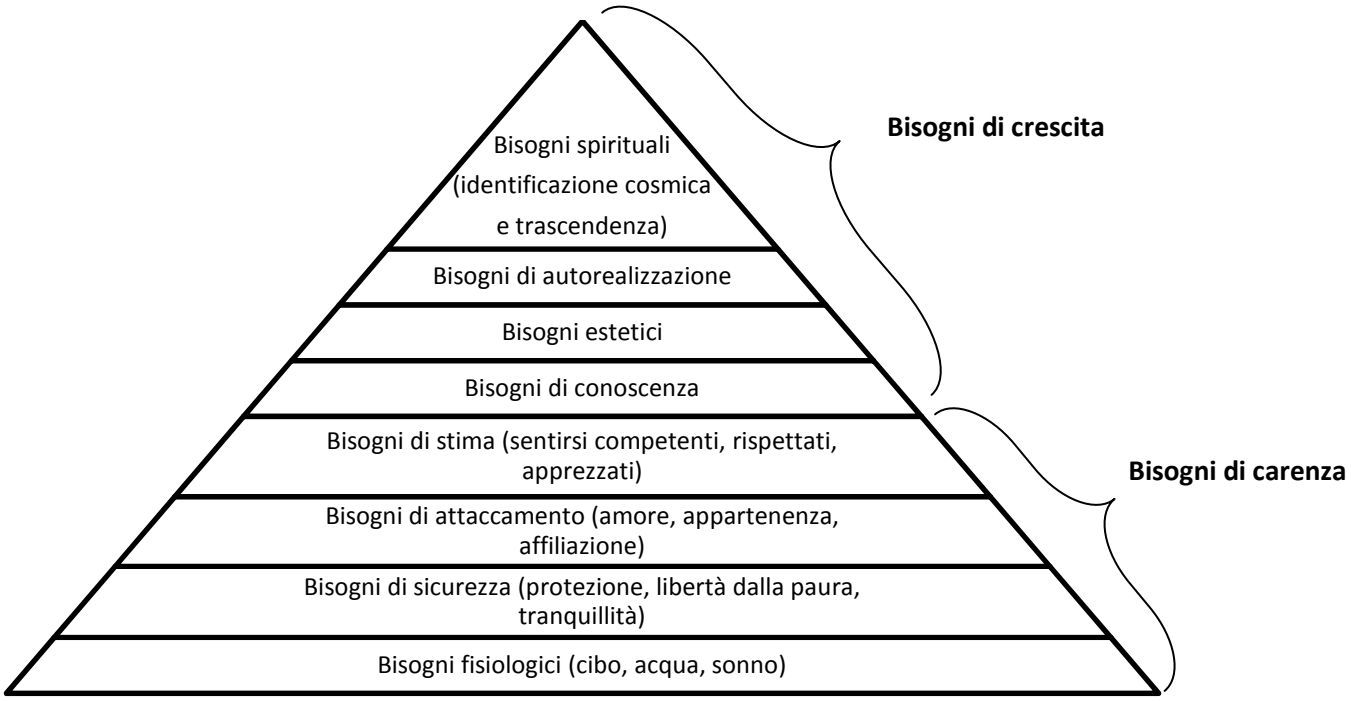


Fig. 1 La piramide dei bisogni secondo il modello di Maslow (1954)

Secondo questo modello i bisogni dei quattro gradini più bassi sono "di carenza" e declinano in corrispondenza della loro soddisfazione, gli ultimi sono "di crescita", promuovono lo sviluppo psicologico dell'individuo e sono ricompresi nei bisogni di livello superiore. (Legrenzi, 1997; Delle Fave et al., 2005).

La "Self Determination Theory"

La teoria di Maslow introduce costrutti strettamente connessi a quelli di crescita e di benessere psicologico su cui si concentrerà l'interesse della psicologia positiva; il modello teorico successivo che più di ogni altro si è focalizzato sugli aspetti motivazionali della

felicità è però la Teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000). In base a questo modello ogni persona ha una naturale tendenza alla crescita ed all'integrazione della propria personalità, così come ad un costruttivo sviluppo sociale ed al benessere personale; condizione fondamentale perché tali processi positivi possano svilupparsi è la soddisfazione di alcuni bisogni psicologici innati.

La Teoria dell'autodeterminazione distingue due classi generali di comportamenti motivati: quelli autodeterminati, ovvero governati da processi di scelta e vissuti come scaturiti da sé, e quelli controllati, ovvero guidati da processi di compiacenza e sperimentati come determinati da spinte interpersonali o intrapsichiche (Deci et al., 1994). Gli studi condotti all'interno di questa cornice di riferimento hanno quindi portato all'identificazione di diversi sottotipi di motivazione collocabili lungo un continuum che vede da una parte l'assenza di motivazione e dall'altra il comportamento massimamente autodeterminato, passando verso vari gradi di "controllo" o "regolazione".

Il tipo di motivazione verso cui conduce la naturale propensione dell'uomo alla crescita ed al benessere è la "motivazione intrinseca" definibile come la tendenza a ricercare la novità e la sfida, a sviluppare e mettere alla prova le proprie capacità, ad esplorare ed imparare. Un comportamento può essere definito come intrinsecamente motivato quando la persona percepisce di metterlo in atto per la soddisfazione, intrinseca all'attività stessa, che ne ricava. Le attività che promuovono questo tipo di motivazione sono quelle dotate di elementi di novità ed opportunità di espressione personale.

I comportamenti che non possiedono tali caratteristiche, per i quali quindi la motivazione è da definirsi "estrinseca", possono essere percepiti come regolati più o meno esternamente.

La "*motivazione esterna*", ovvero quella caratterizzata dal maggior grado di regolazione esterna, è quella che si sperimenta quando ci si impegna in una attività unicamente per soddisfare una richiesta esterna, per ottenere un "premio" o evitare una "punizione".

Un secondo tipo di motivazione estrinseca è quella definita "*introiettata*": essa implica un certo grado di interiorizzazione del comportamento, che tuttavia non è ancora accettato completamente come proprio, ed è messo in atto principalmente per evitare ansia o senso di colpa e/o per ottenere un miglioramento contingente della propria immagine di sé.

Una forma di motivazione maggiormente auto-determinata è invece la "*motivazione identificata*": essa è presente quando al comportamento si attribuisce consapevolmente un valore, tale per cui l'azione viene accettata e considerata importante a livello personale.

Il tipo più autonomo di regolazione esterna è definito infine "*motivazione integrata*": le azioni caratterizzate da questo tipo di motivazione condividono parecchie qualità della motivazione intrinseca, tuttavia vengono sempre considerate estrinseche, in quanto sono condotte per ottenere esiti distinti dall'attività stessa e non per il piacere intrinseco che ne deriva.

La tabella 3 propone una rappresentazione schematica dei diversi tipi di motivazione citati e dei processi ad essi associati.

Tabella 3. Il continuum dell'autodeterminazione, che mostra i diversi tipi di motivazione ed i corrispondenti stili di regolazione, locus di causalità ed i processi psicologici che li caratterizzano. (Tradotto e adattato da Ryan & Deci 2000).

Comportamento	Non Autodeterminato					autodeterminato
Motivazione	Amotivazione	Motivazione estrinseca				Motivazione intrinseca
Stile di regolazione	Non regolazione	Regolazione esterna	Regolazione introiettata	Regolazione identificata	Regolazione integrata	Regolazione intrinseca
Locus of causality percepito	Impersonale	Esterno	Piuttosto esterno	Piuttosto interno	Interno	Interno
Processi di regolazione rilevanti	Non intenzionalità Incompetenza Mancanza di controllo	Obbedienza, Premi e punizioni esterni	Auto-controllo Premi e punizioni interni	Importanza personale, attribuzione consapevole di valore	Congruenza col sè Consapevolezza	Interesse Divertimento Soddisfazione intrinseca

Un'ampia attività di ricerca ha consentito di approfondire le influenze che le varie forme di motivazione possono avere sul benessere e l'adattamento della persona: la letteratura ha identificato molteplici vantaggi associati ad una maggiore internalizzazione, quali una maggiore persistenza ed efficacia nel perseguire i propri obiettivi, un maggiore benessere soggettivo e una migliore integrazione dell'individuo nel proprio gruppo sociale (Ryan & Deci, 2000).

In particolare gli studi condotti in ambito scolastico hanno evidenziato come i tipi di motivazione maggiormente autoregolati, ed i contesti di apprendimento in cui questi vengono favoriti, siano associati a:

- un maggiore impegno e coinvolgimento, ed una persistenza maggiore (Connell & Wellborn, 1991; Miserandino, 1996)
- un minore tasso di abbandono dei corsi (Vallerand & Bissonnette; Black and Deci 2000)
- un apprendimento qualitativamente migliore, poiché associato all'uso di strategie finalizzate alla comprensione ed all'acquisizione di padronanza rispetto a quanto studiato, anziché al solo apprendimento mnemonico (Grolnick & Ryan, 1987; Vansteenkiste et al. 2005)
- performance e risultati migliori (Soenens and Vansteenkiste, 2005; Boggiano et al. 1993; Black and Deci 2000; Miserandino, 1996)

In aggiunta a ciò, indipendentemente dalla buona riuscita scolastica, gli studenti che si sentono meno autonomi e competenti nello studio tendono a sperimentare maggiormente in tale contesto emozioni di rabbia, ansia e noia, a sviluppare comportamenti di ritiro, a trascurare il lavoro scolastico o a falsificare i compiti, con conseguenti peggioramenti nel rendimento (Miserandino, 1996).

La teoria dell'autodeterminazione non si è tuttavia limitata a definire le peculiarità della motivazione intrinseca e dei diversi tipi di motivazione esterna e le loro implicazioni per l'adattamento della persona, ma ha analizzato le dinamiche che caratterizzano la transizione da un tipo di regolazione del comportamento all'altro ed ha identificato le caratteristiche dell'ambiente di vita in grado di influenzare, in positivo o in negativo, i processi di internalizzazione ed integrazione.

Benché infatti lo stile di regolazione generale nei bambini tenda a diventare più internalizzato ed auto-regolato nel tempo (Chandler & Connell, 1987), numerosi lavori

hanno evidenziato come esso sia primariamente influenzato, anche in età adulta, dalle caratteristiche del contesto, ed in particolare dalla presenza di condizioni ambientali e sociali in grado di soddisfare o, al contrario, di frustrare, tre bisogni psicologici di base: i bisogni di *autonomia*, di *competenza* e di *relazionalità*.

Perché quindi la spinta "naturale" verso la motivazione intrinseca e la crescita psicologica possa pienamente esprimersi, è necessario che le contingenze esterne, ovvero le richieste e le sollecitazioni offerte dall'ambiente, siano favorevoli.

Le prime ricerche condotte dai teorici della Self Determination Theory avevano già ripetutamente evidenziato come la presenza di ricompense esterne per un certo comportamento riducesse la motivazione intrinseca verso lo stesso (Deci, 1975): studi successivi (Deci & Ryan, 1985) hanno indicato come tale effetto di riduzione della motivazione intrinseca verso una attività non si evidenzi esclusivamente in situazioni che prevedono la presenza di premi tangibili per il comportamento, ma più in generale nei contesti in cui vengano utilizzate minacce, scadenze rigide, direttive, giudizi e valutazioni, ovvero in tutte quelle situazioni in cui il bisogno di *autonomia* della persona, ovvero la necessità di sentire la propria azione come autodeterminata, e non imposta dall'esterno, venga frustrato.

Per quanto riguarda il bisogno di *competenza*, esso si riferisce al sentirsi capaci di produrre effetti sull'ambiente circostante, ed efficaci nel raggiungere obiettivi soggettivamente rilevanti. La possibilità di confrontarsi con compiti stimolanti ma adeguati alle proprie possibilità, il ricevere commenti positivi, l'assenza di giudizi svalutanti, sono tutte caratteristiche ambientali in grado di soddisfare tale bisogno (Ryan & Deci, 2000).

Infine, i contesti nei quali la persona si sente accolta, accudita e/o percepisce sentimenti di appartenenza e connessione con gli altri permettono la soddisfazione del bisogno di *relazionalità*, il cui effetto sulla motivazione intrinseca, per quanto centrale, sembrerebbe meno diretto rispetto a quanto evidenziato per gli altri due bisogni: secondo gli autori l'esperienza di buoni legami relazionali permetterebbe di sviluppare tipi di motivazione fortemente integrati anche rispetto ad attività svolte in solitudine (Deci & Ryan, 2000).

Numerosi questionari consentono di raccogliere informazioni circa il tipo di motivazione sperimentata dalla persona rispetto a vari generi di attività (studio, lavoro, sport, percorsi di riabilitazione o terapia, pratiche religiose, comportamenti prosociali…) ed il grado in cui in

tali contesti siano soddisfatti i tre bisogni psicologici di base. Tali questionari sono descritti e messi a disposizione, previa registrazione, sul sito www.selfdeterminationtheory.org.

1.6 La valutazione dell'esperienza nella sua globalità: la teoria del Flow e la selezione psicologica

Le ricerche finora presentate si sono occupate di analizzare singolarmente gli aspetti emotivi, cognitivi o motivazionali dell'esperienza soggettiva; le interazioni tra tali aspetti ed i modi in cui essi, combinandosi, costituiscono l'esperienza nella sua globalità sono stati invece oggetto degli studi di M. Csikzentmihalyi (1975/2000).

L'autore si è occupato di analizzare le fluttuazioni quotidiane dello stato di coscienza e della qualità dell'esperienza, individuando come particolarmente rilevante una condizione, denominata stato di *Flow* o *Esperienza ottimale*, caratterizzata dalla percezione di alte "sfide", o opportunità d'azione, associate ad adeguate capacità di farvi fronte. In particolare, perché si possa sperimentare l'esperienza di flow, le sfide percepite devono essere superiori alla media delle abituali opportunità d'azione percepite nel corso della vita quotidiana della persona.

L'esperienza ottimale si caratterizza per l'elevato livello di concentrazione e coinvolgimento nell'attività, la percezione di controllo della situazione, il piacere nel dedicarsi ad essa e la motivazione intrinseca, ovvero la percezione di svolgere l'attività per il piacere intrinseco che ne deriva (Deci e Ryan, 1985).

Gli studi transculturali condotti al riguardo hanno dimostrato la sostanziale stabilità delle caratteristiche psicologiche di tale stato attraverso i contesti culturali più diversi (Delle Fave & Massimini, 2004a, 2005). Risultati analoghi sono stati ottenuti esaminando la qualità dell'esperienza quotidiana di persone con disabilità fisiche (Delle Fave & Massimini, 2004b, 2005).

Il Flow può essere associato a varie attività quotidiane, generalmente quelle che richiedono un alto grado di coinvolgimento e partecipazione attiva, mentre difficilmente si associa ad attività ripetitive, passive e non strutturate. (Delle Fave & Massimini 2004 a, 2004 b).

La fluttuazione dell'esperienza quotidiana ed in particolare le caratteristiche dello stato di Flow sono state studiate attraverso diversi strumenti di indagine. Tra questi il Flow Questionnaire (Csikszentmihalyi 1975/2000; Delle Fave e Massimini, 1991), il cui

adattamento è stato utilizzato per la raccolta dei dati qui presentati, verrà descritto più diffusamente nel capitolo dedicato alla metodologia della ricerca. Oltre a vari tipi di questionari autosomministrati Csikszentmihalyi, Larson e Precott (1977) hanno poi messo a punto l'Experience Sampling Method (ESM): tale procedura, consente di raccogliere a intervalli regolari nel corso della giornata vari questionari autovalutativi sulla qualità dell'esperienza che la persona sta vivendo nel momento della compilazione. I dati raccolti tramite ESM hanno consentito di sviluppare il modello della fluttuazione dell'esperienza rappresentato in figura 2.

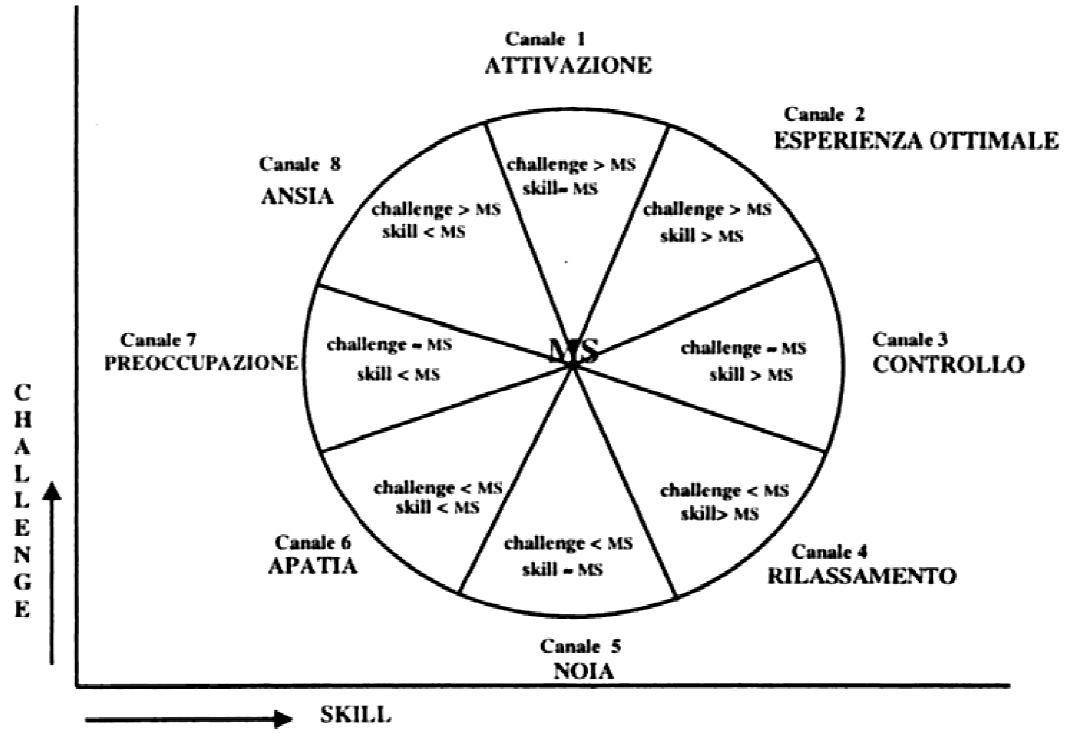


Fig. 2. Modello della fluttuazione dell'esperienza. Modificato da Delle Fave, 1996a

Nel grafico sono rappresentate varie condizioni esperienziali, corrispondenti a diversi "canali", caratterizzate da differenti intervalli di rapporto tra sfide (sull'asse delle ordinate) e capacità (sull'asse delle ascisse).

L'esperienza ottimale (Canale 2), come si è detto, corrisponde alla percezione di un equilibrio tra sfide e capacità, entrambe percepite al di sopra della media soggettiva.

Gli altri stati esperienziali principali identificati da questo modello sono:

- l'*apatia* (canale 6), in cui si percepiscono scarse opportunità di azione e una limitata mobilizzazione delle capacità personali.
- Il *rilassamento* (canale 4), in cui le capacità personali sono avvertite come superiori alla media soggettiva e le sfide percepite come più basse di essa.
- L'*ansia* (canale 8) in cui il rapporto tra sfide e capacità è invertito rispetto alla condizione di rilassamento: ci si trova di fronte a sfide percepite come superiori alla media soggettiva e basse capacità di fronteggiarle.

L'esperienza ottimale ha implicazioni molto importanti per lo sviluppo individuale a lungo termine: tra le molte opportunità di azione cui sono esposte nel corso della vita quotidiana (attività, interessi, relazioni, valori, norme comportamentali…) le persone tendono infatti a dedicare le risorse di cui dispongono preferenzialmente ad attività ad essa associate; questo investimento porta a lungo termine ad un incremento delle proprie capacità personali ed alla ricerca di opportunità d'azione sempre più complesse nell'ambito di tali attività.

Tale processo di selezione e di riproduzione delle attività connesse all' esperienza ottimale è stato definito "selezione psicologica": in base ad esso si viene a costituire il "tema di vita individuale", ovvero l'insieme di interessi ed obiettivi che la persona persegue nel corso della propria vita. (Csikszentmihalyi M & Massimini F, 1985; Massimini & Delle Fave, 2000).

Vari studi condotti in particolare nell'ambito dello studio, della salute, del lavoro e del tempo libero, hanno confermato l'impatto dell'esperienza ottimale sul benessere e lo sviluppo positivo dell'individuo, in particolare è emerso che:

- L'associazione tra esperienza ottimale e attività di studio incide sul tempo dedicato ad essa e consente di predire il grado di carriera scolastica raggiunto dagli studenti (Hektner, 2001)
- Durante i percorsi riabilitativi l'esperienza ottimale è in grado di favorire il recupero della funzionalità fisica e sociale (Delle Fave & Massimini, 2004.b) e, nelle situazioni di disabilità permanente, consente di promuovere un tema di vita diverso e centrato su nuovi interessi (Negri, Massimini & Delle Fave, 1992)
- Nelle attività sportive agonistiche l'esperienza ottimale promuove elevati livelli di prestazione (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Jackson et al. 2001; Muzio, 2004)

- In ambito lavorativo le situazioni di esperienza ottimale connesse alla propria professione da medici ed altri operatori sanitari (Delle Fave e Massimini 2003; Delle fave 1996) offrono una strada privilegiata da percorrere nella riduzione dello stress tradizionalmente associato alle professioni di aiuto (Maslach & Leiter, 2000)
- In campioni di insegnanti si è infine rilevata la ricaduta positiva della qualità dell'esperienza associata alla professione anche sulla buona riuscita dell'insegnamento influenzando il coinvolgimento cognitivo degli studenti nel corso delle lezioni (Chu & Lee, 2012. Zhu, 2002)

Il ruolo dell'esperienza ottimale nell'influenzare il benessere e le possibilità di sviluppo dell'individuo è stato evidenziato anche in relazione all'autoefficacia scolastica (Bassi et al., 2007).

CAPITOLO 2. BENESSERE E DISABILITÀ INTELLETTIVA

2.1 Disabilità intellettiva. Diagnosi e criticità.

Si parla di disabilità intellettiva in riferimento alle manifestazioni osservabili di deficit cognitivi specifici o globali che possono avere varie cause eziopatogenetiche e che sono generalmente descritti come condizione di “ritardo mentale”.

Con il termine Ritardo Mentale il DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) indica una condizione clinica caratterizzata da un funzionamento intellettivo al di sotto della media, secondo le misure ricavate da test standardizzati di Quoziente Intellettivo (QI), associato a difficoltà nell’assumere un comportamento adattivo appropriato rispetto agli standard legati ad età e contesto culturale.

In linea di massima dovrebbe trovarsi in questa situazione una percentuale compresa fra l'1% e il 2,5% della popolazione (Ziegler e Hodapp, 1986; Baroff, 1996; American Psychiatric Association, 1996).

Il deficit cognitivo si manifesta nel corso dell’infanzia o dell’adolescenza e determina il modo attraverso il quale la persona che ne è affetta sviluppa il suo adattamento al contesto di vita.

Il Ritardo Mentale è attualmente classificato in base alle valutazioni compiute attraverso test intellettivi e al relativo adattamento sociale che la persona manifesta, variando da un grado di ritardo profondo fino ad un deficit di tipo lieve. Indicativamente le quattro tipologie di ritardo mentale sono classificabili in base ai risultati di test intellettivi standardizzati come segue: lieve (QI da 55 a 70), moderato o medio (QI da 40 a 54), grave (QI da 25 a 39) e profondo (QI < di 25).

Benché tali definizioni siano generalmente accettate, tra i professionisti si mantiene vivo il dibattito su quali siano le modalità più appropriate per operazionalizzare ciascun criterio diagnostico. Ad esempio l’American Association on Intellectual and Developmental disabilities ha minimizzato il significato dei punteggi di Quoziente Intellettivo, sottolineando come esistano poche differenze di funzionamento tra gli individui che si collocano poco al di sotto o poco al di sopra dell’arbitrario cut-off di 70; ha sottolineato inoltre come sia importante definire la disabilità intellettiva facendo primariamente riferimento al comportamento adattivo. In questa direzione si sono rivolti anche gli sforzi dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, tramite la definizione del sistema internazionale

di classificazione ICF - International Classification of Functioning, di cui si parlerà più diffusamente nelle prossime pagine. Altre perplessità riguardano il rapporto tra funzionamento intellettivo e comportamento adattativo, e le scarse opportunità di sviluppo delle competenze adattive di cui alcuni individui potrebbero usufruire in determinati contesti (Fisher et al, 2011).

Accanto alla difficoltà di definire operativamente la disabilità intellettiva, numerosi sono gli interrogativi emersi dai tentativi di comprendere ed analizzare in termini qualitativi la performance delle persone con disabilità intellettiva di fronte a compiti specifici.

Vari autori hanno infatti rilevato la presenza di deficit cognitivi peculiari, quali deficit di attenzione selettiva che compromettono la memoria, la categorizzazione semantica e l'utilizzo delle informazioni rilevanti per la soluzione di problemi (Hagen & Huntsman 1971; Davies, Sperber & McCauley 1981; Merrill & Bilsky 1990, Merrill 1990; Tomporowski & Hager 1992). Le persone con disabilità intellettiva sembrano inoltre apprendere prevalentemente in maniera "automatica", ed utilizzare le regole e le modalità acquisite senza un controllo intenzionale, in modo non sempre pertinente al compito (Cocchi et al.,1994).

Si è poi riscontata in questa popolazione una modalità peculiare di approccio al compito e di gestione dell'errore: sembrano infatti prevalere strategie disadattive (contrapposte all'apprendimento dall'errore) che sono state definite di "affollamento cognitivo" e "riduzione cognitiva": nel primo caso la persona tende a ricercare continuamente, in maniera caotica, nuove informazioni, nel secondo caso, al contrario, vi è una propensione ad escludere nuovi dati, limitandosi a riprodurre le modalità già rivelatesi fallimentari (Cocchi et al.,1994). L'errore tende generalmente ad essere negato e da un punto di vista motivazionale si è osservata una tendenza ad impegnarsi nel compito spinti principalmente dalla volontà di evitare fallimenti (quindi scegliendo le strategie meno "rischiose") più che dal tentativo di ottenere un successo nel compito. (Cocchi et al., 1994,1999; Cocchi, 2000; Ziegler e Bennet-Gates, 1999).

Ziegler (1999), sottolinea come gli individui con ritardo mentale forniscano di norma prestazioni inferiori a quanto prevedibile in base della loro età mentale e, senza negare la rilevanza di deficit cognitivi specifici nell'influenzare tale fenomeno, si concentra sull'analisi dei fattori motivazionali e personologici che potrebbero spiegarlo almeno in parte. Avendo dedicato all'approfondimento di questa tematica una vasta attività di ricerca (Ziegler &

Balla, 1982; Ziegler & Hodapp, 1986, Ziegler & Bennett-Gates, 1999) , egli denuncia la tendenza ad “attribuire tutti i comportamenti atipici dei gruppi di persone con ritardo mentale ai loro deficit cognitivi […] presupponendo che il deficit cognitivo di cui loro soffrono sia una caratteristica pervasiva e determinante del loro totale funzionamento, come se fossero impermeabili agli effetti delle influenze conosciute che generalmente agiscono sul comportamento di qualsiasi altra persona” (Ziegler; in Ziegler & Bennett-Gates, 1999, pp. 25)

Gli aspetti motivazionali e di personalità identificati nel dettaglio da Ziegler e collaboratori (1999), sono cinque:

1. *Tendenza alla reazione positiva*: la forte predisposizione tra le persone con ritardo mentale a ricercare l’interazione con adulti supportivi ed a porsi in una posizione di dipendenza da questi.
2. *Tendenza alla reazione negativa*: l’iniziale diffidenza nei confronti di adulti estranei
3. *Bassa aspettativa di successo*: la tendenza ad aspettarsi un fallimento se posti fronte a un nuovo compito
4. *Tendenza a farsi guidare dall’esterno*: la tendenza a cercare una guida negli altri quando si trovano di fronte a problemi difficili o poco chiari.
5. *Scarsa motivazione di competenza*: la difficoltà a sperimentare una motivazione legata al piacere ed alla soddisfazione nell’affrontare e risolvere problemi difficili e per i quali le esperienze precedenti non permettano di prevedere un “successo garantito”.

Tali aspetti personologici e motivazionali sarebbero, secondo gli autori, primariamente influenzati da peculiari esperienze vissute dalle persone con disabilità intellettive, a causa dei loro deficit cognitivi: in particolare la ripetuta esposizione a fallimenti ed il confronto con richieste ambientali al di sopra delle possibilità individuali.

Stante l’impatto negativo che queste caratteristiche motivazionali e personologiche hanno a loro volta sulla performance e la possibilità di apprendimento e potenziamento delle abilità, nelle persone con disabilità intellettiva verrebbe così a crearsi un peculiare circolo vizioso, definito di “povertà che porta a povertà” (Haywood, 1992 cit. in Switzky, 1999).

Tali aspetti hanno un impatto sullo sviluppo della personalità, costituendo un elemento di significativa criticità per la presa in carico (sia in contesto riabilitativo che educativo) di questo tipo di utenti.

Del resto è necessario tenere conto di come vi sia, nelle condizioni di ritardo mentale, una globale fragilità nel funzionamento psicologico, che si esprime in una tendenza alla vulnerabilità psicopatologica, con una incidenza stimata dei diversi tipi di disturbo di tre o quattro volte maggiore rispetto a quella riscontrata nella popolazione generale (APA, 2000). Come riporta Masi (1998), i tassi di prevalenza di problemi psichiatrici tra bambini e adolescenti con ritardo mentale si attestano attorno al 30-40%, un valore nettamente superiore a quello riportato tra coetanei con livelli intellettivi nella norma. (Rutter, Graham and Yule, 1970; Einfeld e Tonge, 1996). Tale percentuale sale, secondo alcune stime (Gillberg et al., 1986), al 64% tra le persone con ritardo mentale grave (includendo i "comportamenti psicotici" della sfera autistica, rivelatisi molto comuni in questo gruppo) e al 57% tra le persone con ritardo mentale medio.
Alcuni autori riferiscono che la differenza di prevalenza delle diagnosi psichiatriche tra popolazioni con e senza disabilità intellettiva si riduce se si analizzano campioni di persone disabili non istituzionalizzate; tuttavia, anche in questi casi, le percentuali riportate rimangono comprese tra il 20 e il 35% (Donaldson & Menolascino, 1977).

Benché diversi autori si siano nei decenni interessati alla definizione di questi tassi di prevalenza molta meno attenzione è stata data alla comprensione delle cause sottostanti tale vulnerabilità: a questo proposito Dykens (2000) sottolinea la numerosità dei fattori genetici, psicologici, familiari e sociali che potrebbero giocarvi un ruolo e la complessità delle interazioni tra di essi.

2.2 Disabilità intellettiva e psicologia positiva

I numerosi elementi di criticità fin qui delineati, sovrapponendosi ai limiti imposti dal deficit cognitivo di per sé, hanno naturalmente un forte impatto sulle possibilità di adattamento ed integrazione delle persone con ritardo mentale nei vari contesti di vita, ed è forse questo uno dei motivi per cui la maggior parte dei lavori di ricerca prodotti in questo campo si focalizza sulla possibilità di identificare e migliorare comportamenti negativi e sintomi, escludendo dal proprio campo di indagine l'analisi dei fattori di sviluppo e di adattamento positivo. Dykens (2006) riporta a questo proposito i risultati di una ricerca bibliografica su Medline relativa al periodo 1981-2006: i lavori riguardanti problematiche psicopatologiche nel ritardo mentale erano 1825; di questi il 28% riguardava l'aggressività, il 25% l' autolesione, il 21 % la depressione, il 19% l'ansia e il 7% le stereotipie. Nello stesso periodo solo 19 pubblicazioni esaminavano le dimensioni psicologiche del benessere in persone con ritardo mentale: 6 lavori indagavano la felicità in persone con ritardo mentale

profondo, 6 analizzavano il riconoscimento di vari stati emotivi, tra cui la felicità, e 7 erano review in cui veniva menzionata la felicità. A partire da tali osservazioni, l'autrice ritiene auspicabile allargare l'interesse dei ricercatori che si occupano di ritardo mentale abbracciando la visione propria della psicologia positiva: tale prospettiva potrebbe infatti offrire indicazioni essenziali per gli interventi a favore di questa popolazione e potrebbe a sua volta essere fortemente arricchita dalle scoperte derivate dalla ricerca in questo campo.

La tabella 4 (modificata da Dykens, 2006) riassume gli interrogativi ancora aperti per i quali questo impegno di ricerca potrebbe cercare una risposta.

Tabella 4. Interrogativi aperti per una psicologia positiva del ritardo mentale.
Tradotta e modificata da Dykens, 2006

In che misura le persone con ritardo mentale mostrano emozioni positive relativamente al futuro (es. speranza) o al passato (es. gratitudine)? In che misura, rispetto a chi non ha questa disabilità, mostrano coinvolgimento, virtù, punti di forza e vivono"esperienze ottimali"?
In generale, le persone felici ed ottimiste sono più sane, vivono più a lungo e beneficiano dei propri stati positivi in quanto questi facilitano ed espandono le loro abilità di problem solving e di apprendimento. Gli stessi vantaggi si osservano anche nelle persone con ritardo mentale?
Gli interventi che incrementano gli stati positivi nella popolazione generale hanno la stessa efficacia nelle persone con ritardo mentale? Come è possibile adattare questi interventi?
In che misura i genitori ed i fratelli di persone con ritardo mentale possiedono punti di forza e sperimentano emozioni positive che derivano dall'esperienza di avere un membro della famiglia con una disabilità?
Virtù come la giustizia, la modestia, l'onestà sono "fuori dalla portata" delle persone con basso QI? Esistono qualità più facilmente "raggiungibili" (ad esempio gentilezza, amore, persistenza, senso civico) ed altre che richiedono un certo grado di sviluppo cognitivo per essere sviluppate (ad esempio la capacità di giudizio, la presa di prospettiva, il piacere di apprendere) ?

I tentativi di sviluppare ricerche su costrutti relativi alla qualità ed alla soddisfazione di vita in questa popolazione si sono rivelati interessanti, benché non privi di difficoltà: ad

esempio D'Eath e colleghi (2010) hanno coinvolto in focus group adolescenti con e senza disabilità intellettiva, i loro genitori, fratelli ed alcuni operatori, al fine di raccogliere indicazioni su quali fossero le dimensioni di maggiore rilevanza da indagare per l'analisi della qualità di vita in questa popolazione. Nella seconda fase del progetto ai diversi informatori sono stati somministrati, mediante interviste semi-strutturate, un questionario sviluppato sulla base delle informazioni ricavate dai focus group ed una scala (Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability – Cummings, 1997) (ComQol-I) selezionata tra diversi strumenti come la più adeguata agli scopi del progetto.

L'analisi quantitativa dei dati raccolti in questo campione ha evidenziato, mediante indicatori sia soggettivi che oggettivi, buoni livelli di qualità di vita, maggiori rispetto a quelli rilevati con la medesima scala su altri gruppi. La valutazione qualitativa delle interviste ha invece consentito agli autori di identificare alcune tematiche chiave per il campione considerato (isolamento sociale, dipendenza dalla famiglia, cammino verso l'età adulta e l'indipendenza). Gli autori concludono che la ComQol-I rappresenta un adeguato strumento per la ricerca su larga scala, mentre per la valutazione individuale è preferibile basarsi su dati di tipo qualitativo, derivanti sia da auto-valutazioni sia dal coinvolgimento di altri informatori.

A conclusioni simili giungono anche Huebner et al. (2002), analizzando la soddisfazione di vita di adolescenti con e senza disabilità intellettiva, sia auto-valutata che riferita dai loro genitori. I dati evidenziano una minore corrispondenza tra le valutazioni compiute dai genitori e dai figli nel campione con disabilità rispetto a quello senza disabilità: ciò, secondo gli autori, potrebbe essere indicativo di una diversa accuratezza nelle risposte dei genitori o dei figli, oppure potrebbe derivare da differenze nel significato attribuito dai due tipi di informatori alla soddisfazione di vita. La conclusione è quindi che risulta importante per l'analisi dell'esperienza soggettiva in questa popolazione la raccolta di dati da più fonti e l'indagine accurata dei significati attribuiti alle proprie risposte dai diversi informatori.

I due studi citati rappresentano rare eccezioni alla generale scarsità di ricerche che indaghino il benessere e l'esperienza soggettiva nelle condizioni di disabilità intellettiva; tuttavia la letteratura sulle disabilità fisiche e sulla patologia psichiatrica offre segnali incoraggianti rispetto alla possibilità, anche per persone con disturbi molto invalidanti, di viverle come parte integrante della propria vita (Lutz & Bowers, 2005). Diversi autori hanno evidenziato come persone con disabilità fisiche acquisite possano trovare nella propria esperienza occasioni di crescita positiva (Elliott, Kurylo e Rivera, 2002). Tale possibilità

dipende da diversi fattori tra loro interagenti, che sono riassunti nel grafico seguente (fig. 3).

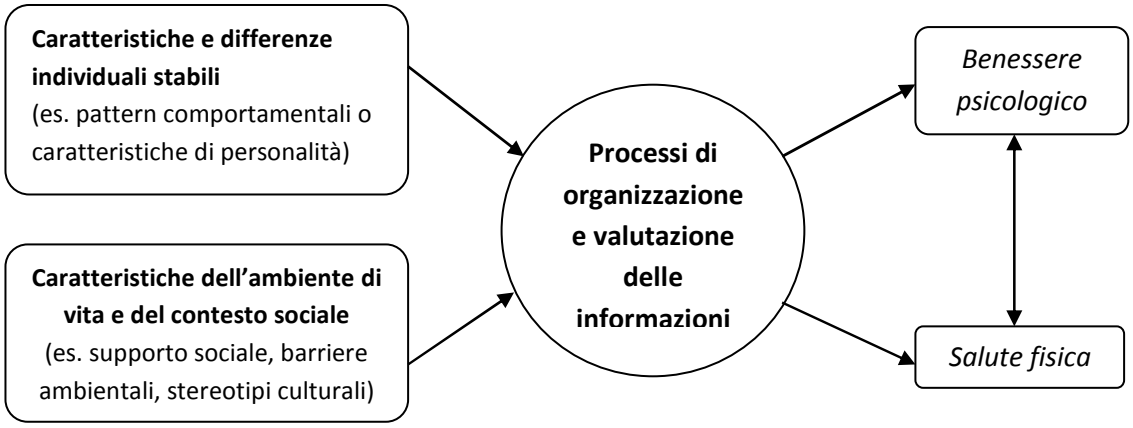


Fig. 3. Modello per la comprensione della crescita psicologica positiva in seguito a disabilità acquisita. (Tradotto e modificato da Elliott e coll, 2002).

Il modello sottolinea il ruolo di caratteristiche e differenze individuali stabili (come comportamenti precedentemente acquisiti o caratteristiche personologiche) e di caratteristiche legate all'ambiente ed al contesto sociale di appartenenza (in particolare il supporto sociale, le barriere ambientali e gli stereotipi culturali legati alla disabilità) nell'influenzare il modo in cui la persona disabile valuta e interpreta la propria personale condizione. La possibilità di un adattamento positivo è infatti primariamente influenzata dal grado in cui la disabilità interferisce con gli obiettivi e i desideri personali dell'individuo e quindi da come questi rielabora attivamente la propria esperienza, trovandovi significati e aspetti positivi.

Tale elaborazione dell'esperienza soggettiva ha un impatto determinante su entrambe le componenti che nel modello definiscono l'adattamento ottimale: il benessere psicologico e la salute fisica, che a loro volta si influenzano reciprocamente.

Le ricerche condotte sul costrutto di "qualità della vita" hanno generalmente rilevato un fenomeno che è stato definito "disability paradox" (Albrecht & Devlieger, 1999): molte persone con disabilità importanti e croniche riferiscono infatti di sperimentare globalmente un livello di qualità della vita buono o persino eccellente, benché alla maggior parte degli osservatori esterni la loro esperienza quotidiana possa apparire indesiderabile. Una analisi qualitativa delle interviste condotte su un campione di 153 persone con disabilità indica

come tale valutazione di un'alta qualità di vita dipenda dalla possibilità di trovare un "equilibrio tra corpo, mente e spirito" (Albrecht & Devlieger, 1999; pp. 981) e dalla possibilità di mantenere buone relazioni nel contesto sociale e nell'ambiente di vita.

Un'altra valutazione qualitativa (Nazli, 2012), condotta attraverso interviste relative al significato della salute in persone con disabilità fisiche, ha rilevato come i partecipanti si percepissero generalmente "sani", benché la loro disabilità talvolta ne influenzasse la salute fisica, poiché nella loro percezione l'avere una disabilità era nettamente distinto dal soffrire di una malattia organica; in aggiunta a ciò le 17 persone intervistate hanno generalmente riportato di aver integrato ed accettato le manifestazioni osservabili della loro disabilità come parte integrante della loro immagine corporea.

Studi che hanno analizzato le caratteristiche dell'esperienza quotidiana tra persone con varie forme di disabilità fisica, sensoriale e motoria (Delle Fave & Massimini, 2004.b; Cortinovis et al. 2011) hanno inoltre evidenziato come la maggior parte di esse riporti nel quotidiano attività associate all'esperienza ottimale, riconosca di avere opportunità d'azione e sfide significative nella vita attuale ed obiettivi importanti da perseguire nel futuro.

Risultati analoghi sono stati ottenuti tra pazienti coinvolti in programmi di riabilitazione psichiatrica (Bassi et al., 2012), i quali hanno riconosciuto opportunità di esperienza ottimale (alti livelli di *challenge* e di *skills*) nel 21.2% delle situazioni in cui erano impegnati in attività riabilitative.

Alla luce dei contributi fin qui citati, tenendo conto di quanto le esperienze negative e di fallimento siano importanti nell'influenzare lo sviluppo di stili personologici e motivazionali disadattivi nelle persone con ritardo mentale (Ziegler, 1999), appare ragionevole pensare che sia possibile un' inversione in senso positivo di tale circolo vizioso. Offrire esperienze gratificanti, stimolanti ed in cui sia offerto un adeguato bilanciamento tra l'impegno richiesto e le capacità personali percepite dalla persona potrebbe costituire uno strumento essenziale per la promozione del benessere in questa popolazione.

Da queste considerazioni ed evidenze scaturisce l'importanza di comprendere in quali contesti, a quali condizioni e di fronte a quali richieste le persone con ritardo mentale vivano esperienze soggettivamente percepite come positive (in termini di emozioni positive, caratteristiche della motivazione all'attività, aspettative di riuscita e immagine di sé, flow…), e di dare evidenza a tali osservazioni.

Questo è l'impegno che guida il presente studio, che si focalizza in particolar modo sull'esperienza scolastica di un gruppo di adolescenti con disabilità intellettiva.

2.3 Adolescenza e disabilità intellettiva

L' adolescenza rappresenta un periodo particolarmente rilevante per la ricerca in psicologia ed in psicopatologia: essa si caratterizza infatti per mutamenti a livello biologico ed importanti cambiamenti nello sviluppo identitario e nella relazione con l'ambiente, che possono fungere da fattori protettivi o di rischio, slatentizzando un'eventuale vulnerabilità genetica a sviluppare determinate psicopatologie o influenzando in maniera sostanziale lo sviluppo della personalità e la strutturazione di stili di funzionamento tendenzialmente stabili. Particolare attenzione hanno ricevuto trasformazioni sul piano organico che possono avere un impatto rilevante sullo sviluppo psicologico, come il menarca per le ragazze, l'attivazione di geni prima silenti o la riorganizzazione di strutture neurologiche derivante dalla maturazione cerebrale (Camaioni e Di Blasio, 2007)

Il periodo adolescenziale è inoltre caratterizzato da conflitti sia interiori che relazionali, in quanto l'adolescente compie sforzi per acquisire l'indipendenza e i vantaggi dell'età adulta, mentre i genitori e le istituzioni sociali, vedendolo ancora impreparato ad assumersi tutte le responsabilità che questa comporta, faticano a concedergli le libertà che vorrebbe.

Nel tentativo di gestire tali conflitti e raggiungere l'autonomia psicologica, che rappresenta l'obiettivo ultimo di un positivo percorso adolescenziale, le strategie che i ragazzi possono utilizzare sono molteplici. Talvolta esse assumono la forma di manifestazioni comportamentali che sono considerate patologiche in età adulta, ma che non lo sono in adolescenza proprio per il loro carattere transitorio e finalizzato all'adattamento. Vanno interpretati in quest'ottica molti dei comportamenti antisociali che tipicamente insorgono in età adolescenziale e tendono generalmente a regredire con l'ingresso nell'età adulta (Galardi e Quadrio Aristarchi, 2002)

Cicchetti e collaboratori (Cicchetti et al. - 2002), in riferimento al percorso tipico del periodo adolescenziale, parlano di "compiti evolutivi", che configurano sfide da cui possono emergere sia fragilità, sia opportunità di crescita e consolidamento. Se l'adolescente riesce a trovare le risorse necessarie ad affrontare i compiti evolutivi tipici della propria fascia d'età le competenze così acquisite gli saranno utili per superare con successo anche quelli futuri.

Come sottolineano diversi autori (D'Eath at al, 2010; Fisher, Griffin e Hodapp, 2011) gli adolescenti con disabilità intellettiva si trovano a dover affrontare le medesime sfide in termini di evoluzione e adattamento che caratterizzano i loro coetanei senza disabilità. Tuttavia questa fase di transizione presenta per loro alcuni peculiari elementi di criticità. In particolare:

- Il bisogno di indipendenza ed il processo di formazione di un' identità autonoma si scontrano con l'ancora forte dipendenza dal supporto familiare e con l'alto grado di coinvolgimento nelle loro vite dei genitori e di altri adulti (ad esempio educatori ed istruttori che li seguono nelle attività quotidiane, generalmente più strutturate rispetto a quelle dei coetanei senza disabilità), che si mantiene spesso fino all'età adulta.
- Le maggiori difficoltà incontrate dagli adolescenti con disabilità intellettiva nel formare e mantenere rapporti di amicizia con i propri pari, in un'età in cui queste assumono una valenza peculiare per lo sviluppo identitario e l'integrazione sociale. Le loro amicizie infatti sembrano essere meno stabili, più soggette a conflitti, e meno intime. Per alcuni di loro risulta difficile, soprattutto nei primi anni dell'adolescenza, sviluppare interessi appropriati all'età e condividere le nuove passioni dei coetanei. In linea generale, i ragazzi con disabilità tendono a considerare più rilevanti nel rapporto di amicizia aspetti come l'aiuto concreto e la compagnia nei momenti di svago, mentre i loro coetanei iniziano ad attribuire maggiore importanza alla condivisione emotiva. Alcuni adolescenti con disabilità possono avere anche difficoltà, più o meno marcate, nelle competenze sociali, che ostacolano la loro integrazione sociale e la possibilità di coltivare in autonomia i rapporti con i pari, soprattutto in contesto extra-scolastico. Altri ostacoli alla possibilità di formare e mantenere amicizie significative derivano dalle ridotte opportunità di incontro, dalla mancanza di autonomia e dallo scarso accesso o difficoltà nell'uso dei mezzi di comunicazione e di trasporto. Non è infine da sottovalutare il rischio, per questi adolescenti, di andare incontro a situazioni di aperto rifiuto sociale.
- Un rischio maggiore, per gli adolescenti con disabilità, di subire atti di bullismo e sfruttamento da parte dei coetanei: se da un lato alcune loro fragilità possono renderli "facili bersagli" di queste prepotenze, dall'altro la ristretta cerchia amicale su cui spesso possono contare riduce la loro possibilità di trovare sostegno nei pari. Inoltre, costituiscono elementi di ulteriore fragilità la scarsa autostima che spesso li

caratterizza, la tendenza a farsi guidare dagli altri e una ridotta capacità di prevedere le situazioni potenzialmente “a rischio”.

- Il rischio di subire varie forme di abuso, sia fisico che sessuale, che nei ragazzi senza disabilità si riduce con l’aumentare dell’età, nella popolazione con disabilità intellettiva rimane stabile anche in età adolescenziale e maggiore rispetto ai coetanei. Tale rischio è peraltro maggiore nei casi di disabilità moderate o lievi che non nelle situazioni di disabilità più gravi.
- L’emergere di interessi sessuali nell’adolescente con disabilità si scontra con la scarsa preparazione del contesto ad affrontare tale tematica in maniera scevra da pregiudizi, e con la carenza di informazioni e sostegno che lo aiutino a vivere la propria vita affettiva e sessuale in maniera il più possibile consapevole e matura, limitando i rischi connessi ai suoi tentativi, a volte socialmente inadeguati, di esprimerla. In relazione con questi desideri emergono anche sofferenze connesse alla percezione della propria immagine corporea come non conforme a standard sociali o personali, in particolare nelle condizioni di disabilità che si manifestano anche con anomalie fisiche o caratteristiche morfologiche peculiari.

In aggiunta a ciò, il forte investimento cognitivo ed affettivo nella costruzione dell’ identità che caratterizza il periodo adolescenziale si accompagna spesso in questi adolescenti, all’assunzione di una più piena e profonda consapevolezza dei limiti imposti dalla propria disabilità. Ciò avviene attraverso un percorso di adattamento spesso molto sofferto, in cui le modalità di esprimere ed affrontare il disagio sperimentato variano notevolmente a seconda delle caratteristiche individuali e delle risorse del contesto familiare e sociale.

2.4 L’adolescente con disabilità intellettiva a scuola: rischi e potenzialità

La scuola è l’ambiente in cui i ragazzi passano gran parte della propria vita quotidiana, e che veicola, oltre agli apprendimenti formali, norme di comportamento, valori, possibilità e modalità di inserimento sociale. Essa pertanto gioca un ruolo di primaria importanza nell’influenzare, in positivo o in negativo, il percorso evolutivo degli studenti nel delicato periodo adolescenziale. Ciò può essere particolarmente vero per i ragazzi con disabilità intellettiva, a causa delle loro limitate possibilità di gestire in maniera autonoma il proprio tempo libero e delle difficoltà che incontrano nel coltivare rapporti con i propri pari in contesti extra-scolastici.

I risultati ottenuti in ambito scolastico assumono una rilevanza peculiare nella costruzione della propria immagine di sé, e possono avere un impatto rilevante sull'adattamento ed il benessere dello studente: a questo proposito Kiuru e colleghi (2011), in uno studio che ha coinvolto 658 adolescenti, hanno evidenziato l'impatto significativo delle difficoltà di apprendimento scolastico sull'emergere di sintomi depressivi: tale effetto risultava mediato da sentimenti di inadeguatezza nel ruolo di studente. Caprara e colleghi (2002) hanno rilevato il valore predittivo di convinzioni di efficacia, tra cui quella scolastica, nell'influenzare il benessere soggettivo in adolescenza.

Masi e colleghi (1997) hanno analizzato alcuni meccanismi dinamici attraverso cui le difficoltà scolastiche possono costituire significativi fattori di rischio psicopatologico in età adolescenziale. Secondo gli autori questo dipende dall'impatto che difficoltà e disturbi dell'apprendimento hanno sull'integrità del "Sé cognitivo", definito come "la rappresentazione che un individuo ha delle proprie abilità di comprendere e controllare il mondo esterno ed interno attraverso i propri strumenti di pensiero". In età adolescenziale le aumentate capacità di astrazione, di riflessione e di auto-analisi (che, per quanto influenzate dal deficit cognitivo, maturano anche nell'adolescente con disabilità intellettiva) possono risultare strumenti utili a mantenere il proprio senso di identità, integrando in una immagine coerente di sé le trasformazioni adolescenziali; esse tuttavia possono avere anche un effetto sconvolgente e costituire un significativo fattore di stress nel momento in cui l'adolescente si trova a dover affrontare ed integrare nella propria visione del mondo informazioni nuove e difficili da accettare.

Gli adolescenti con disabilità intellettiva, soprattutto nei casi in cui le difficoltà cognitive siano state identificate tardivamente potrebbero aver accumulato, nel contesto scolastico e di fronte a compiti di natura strettamente didattica, esperienze di fallimento, e quindi aver sviluppato ridotte aspettative di riuscita, bassi livelli di autoefficacia e stili motivazionali poco adattivi. Questa ipotesi sembra sostenuta da un lavoro (Kreitler, Bennett-Gates e Zigler, 1998 cit. in Weisz, 1999) che confronta le performance di studenti con e senza disabilità intellettiva sia in compiti (quali prove di tipo piagetiano) che non richiamano attività tradizionalmente scolastiche, sia in compiti (quali il test della Torre di Hanoi, proposto in contesto di regole costrittive) in cui è più evidente la natura prestazionale ed il giudizio sulla riuscita.

Nello studio a due sottogruppi di adolescenti (gli uni con disabilità intellettiva, gli altri senza) vengono preliminarmente proposti giochi in grado di elicitare un'esperienza di

successo, con l'ipotesi che sia possibile in questo modo ridurre l'effetto delle aspettative di fallimento tipiche dei ragazzi con disabilità di fronte a compiti "scolastici". Lo studio evidenzia come l'esperienza di successo non abbia effetto sugli adolescenti con ritardo mentale nel compito piagetiano (nel quale i loro risultati sono in entrambi i sottogruppi simili a quelli dei coetanei "normodotati"), mentre migliora significativamente le loro prestazioni nella prova della torre di Hanoi: gli studenti con disabilità che non hanno avuto la preliminare esperienza di successo mostrano in questa prova prestazioni significativamente peggiori di quelle dei coetanei con livelli intellettivi nella norma, mentre tale differenza non si evidenzia per il gruppo che ha vissuto prima dell'attività l'esperienza di successo.

Gli autori concludono che le aspettative di fallimento di fronte a compiti tradizionalmente scolastici potrebbero essere almeno in parte all'origine di alcuni peculiari deficit mostrati dagli studenti con disabilità intellettiva di fronte a questo tipo di prove.

Nonostante tali elementi di criticità, proprio l'esperienza scolastica potrebbe rappresentare la "chiave di volta" per intervenire in maniera efficace sull'interruzione dei circoli viziosi che legano il deficit cognitivo ed i fallimenti che ne derivano all'emergere di meccanismi personologici e motivazionali disadattivi, con un forte impatto sulle potenzialità di apprendimento e le prestazioni della persona con disabilità intellettiva. Invertendo tale meccanismo, "stare bene a scuola" e incontrare in tale contesto opportunità di impegno ed azione gratificanti ed adeguate alle proprie potenzialità potrebbe determinare per questi studenti l'innesco di una catena di fattori positivi per la promozione del loro benessere e della loro qualità di vita. Ciò assumerebbe un valore peculiare nella fase adolescenziale, inserendosi nel processo di definizione dell' identità individuale e della personalità adulta che caratterizza tale periodo evolutivo.

La possibilità che, anche in un periodo delicato come l' adolescenza, il tempo dedicato allo studio ed alla vita scolastica sia vissuto come "esperienza di qualità" è del resto sostenuta da vari lavori condotti su diverse popolazioni di adolescenti (Delle Fave e Massimini, 2005; Bassi et al., 2007; Bassi & Delle Fave, 2012) che hanno analizzato, secondo il paradigma della teoria del Flow, la qualità dell' esperienza nel corso delle attività della vita quotidiana: tali studi hanno rivelato come attività scolastiche e di studio siano associate all' esperienza ottimale, benché in percentuali differenti, in studenti di diversa appartenenza culturale (uno dei due studi citati ha coinvolto ragazzi italiani e nepalesi), ed in particolare tra studenti con alti livelli di autoefficacia relativamente a tali attività.

L’esperienza scolastica di alunni con disabilità intellettiva è stata analizzata da un numero piuttosto limitato di studi: ad esempio Uusitalo-Malmivaara (2011) ha confrontato il livello di felicità relativamente all’esperienza scolastica in studenti inseriti in “classi speciali” confrontati con coetanei senza disabilità inseriti in classi regolari, rilevando un livello di felicità significativamente minore nei primi. Al contrario, un altro studio ha evidenziato che studenti con disabilità intellettiva inseriti a tempo pieno in classi per l’educazione speciale rispetto ad alunni frequentanti classi regolari hanno riportato una maggiore soddisfazione scolastica. (Brantley et al., 2002)

Le informazioni scarse e contrastanti finora raccolte non permettono pertanto di trarre conclusioni certe riguardo alle modalità di integrazione scolastica, alle caratteristiche dell’ambiente in classe e delle modalità di insegnamento che influiscono positivamente sul benessere degli studenti con disabilità intellettiva a scuola. E’ necessario, per rispondere a questi interrogativi, lavorare alla raccolta di nuovi dati ed alla definizione delle variabili e delle dimensioni più rilevanti da analizzare.

In quest’ottica l’esperienza scolastica nelle scuole italiane potrebbe rappresentare un focus di particolare interesse: come osserva Ianes (2006) i trent’anni di politiche per la piena inclusione scolastica che caratterizzano il nostro paese hanno consentito di costruire un ricco patrimonio di osservazioni ed esperienze, che però non si accompagna ad un sufficiente corpus di evidenze empiriche riguardo alle migliori modalità di valutazione degli studenti con disabilità ed alle strategie più efficaci per sostenere la loro educazione, lo sviluppo delle loro potenzialità ed il loro benessere.

2.5 Percorsi e processi valutativi per lo studente con disabilità intellettiva.

Secondo la legislazione italiana (Legge 104/92. Art. 12) tutti gli alunni con disabilità (anche gravi) hanno diritto a frequentare le classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado, compresi gli asili nido e le università. La legge riporta inoltre che “l’integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”.

Tale diritto all’integrazione prevede l’obbligo dello Stato di predisporre adeguate misure di sostegno, alle quali concorrono a livello territoriale, con proprie competenze, anche gli Enti Locali e il Servizio Sanitario Nazionale.

L’individuazione delle migliori strategie e degli strumenti più efficaci per la valutazione delle competenze e dei bisogni educativi dell’allievo con disabilità rappresenta pertanto un impegno rilevante per le varie figure coinvolte, sia nel contesto scolastico che nei servizi specialistici sanitari e nei servizi sociali. I diversi settori sono infatti chiamati, secondo quanto specificato dalla legge, a condividere tale responsabilità.

In particolare iI D.P.R. 24 febbraio 1994, perfezionando la legge-quadro n° 148 del 1990 e la legge-quadro n° 104 del 1992, ha stabilito che il percorso di presa in carico dell'alunno in situazione di handicap debba essere articolato attraverso tre atti: *Diagnosi funzionale*, *Profilo dinamico funzionale* e *Piano Educativo Individualizzato*.

La *Diagnosi Funzionale* (DF) deve essere effettuata da una *unità multidisciplinare* composta da medico specialista nella patologia di interesse, specialista in neuropsichiatria infantile, terapista della riabilitazione, operatori sociali in servizio nella USL. Essa descrive i dati clinici, con particolare attenzione alle potenzialità di sviluppo nelle diverse aree di funzionamento (cognitivo, linguistico, neuropsicologico, affettivo-relazionale ecc..) e le informazioni psico-sociali (dati anagrafici e caratteristiche del nucleo familiare).

Il *Profilo Dinamico Funzionale* (PDF) è l'atto che segue alla diagnosi funzionale e, sulla base dei dati ivi riportati, descrive in modo dettagliato i possibili livelli di sviluppo dell'alunno in tempi brevi (6 mesi) e medi (2 anni). Esso deve essere redatto dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, in collaborazione con i familiari degli alunni.

Infine, il *Piano Educativo Individualizzato* (PEI), di durata annuale, deve essere elaborato dagli operatori sanitari, dagli operatori sociali, dal personale curricolare e di sostegno della scuola, dai genitori e dall'operatore psico-pedagogico. E’ un documento nel quale vengono descritti gli interventi di carattere didattico, riabilitativo e sociale predisposti per l'alunno in situazione di handicap, a partire dalle informazioni provenienti dalla DE e dal PDF.

La valutazione delle competenze necessaria alla definizione dei tre documenti è tradizionalmente affidata alle valutazioni testistiche. Tali osservazioni risentono però di alcuni limiti intrinseci al contesto strettamente clinico in cui sono svolte, e sono soggette all’influenza di numerosi fattori individuali e ambientali che possono influenzarne l’esito. Inoltre i compiti testali proposti sono spesso attività di natura astratta o poco familiari per lo studente, lontani sia dalla sua esperienza quotidiana sia dagli obiettivi e dai significati che, al contrario, le attività scolastiche e del tempo libero assumono nella sua vita. Tali elementi

di criticità assumono una rilevanza notevole se si pensa all' importante impatto che, come riportato nei paragrafi precedenti, la qualità dell'esperienza soggettiva e delle sue componenti cognitive, emotive e motivazionali, può avere sulle performance e le possibilità di apprendimento dello studente, ed in particolare dell'alunno con disabilità intellettiva.

Un ulteriore problema di questo genere di valutazione è rappresentato dal fatto che essa restituisce misure quantitative del livello di sviluppo, utili alla comunicazione tra clinici ma poco fruibili da parte di insegnanti ed educatori nel contesto scolastico. D'altra parte, le figure impegnate quotidianamente nell'azione educativa a contatto con gli studenti, pur usufruendo di un punto di osservazione privilegiato, effettuano spesso valutazioni sul funzionamento dello studente che risultano difficilmente comunicabili in quanto scarsamente oggettive e generalmente non strutturate. Neppure le valutazioni del rendimento compiute in contesto scolastico, per quanto adattate al programma formativo seguito dal singolo studente possono inoltre tenere conto, se non in linea molto generale delle caratteristiche che l'esperienza di apprendimento assume soggettivamente per lo studente stesso.

La definizione di criteri di valutazione e linguaggi condivisi tra i diversi operatori coinvolti e con le famiglie rappresenta quindi un elemento di forte criticità nella definizione dei documenti richiesti dalla legge (DE, PDF e PEI). Ancor più problematica risulta essere, a partire dalle osservazioni effettuate, la definizione di criteri univoci in base ai quali procedere all'allocazione delle risorse per l'integrazione scolastica (insegnante di sostegno, personale di assistenza, o educatore professionale) (Pradal et al. 2009).

Una strategia innovativa in questo senso potrebbe essere rappresentata dall'utilizzo della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF – OMS, 2002), e in particolare della sua versione per l'età evolutiva (ICF – CY; OMS, 2007).

Esse propongono un approccio alla classificazione dei vari aspetti del funzionamento che può essere condiviso. Infatti, ICF si propone come classificazione del funzionamento potenzialmente utilizzabile per qualunque individuo, trasmettendo l'idea che la disabilità, in diverse declinazioni e a diversi livelli, possa rappresentare un'esperienza comune e non qualcosa che accade solo a una minoranza di persone.

Del resto, attraverso la pubblicazione dell'ICF l'OMS abbraccia il modello bio-psico-sociale (Engel, 1977), e propone di definire la disabilità come "conseguenza o risultato di una

complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui l'individuo vive" (OMS 2002).

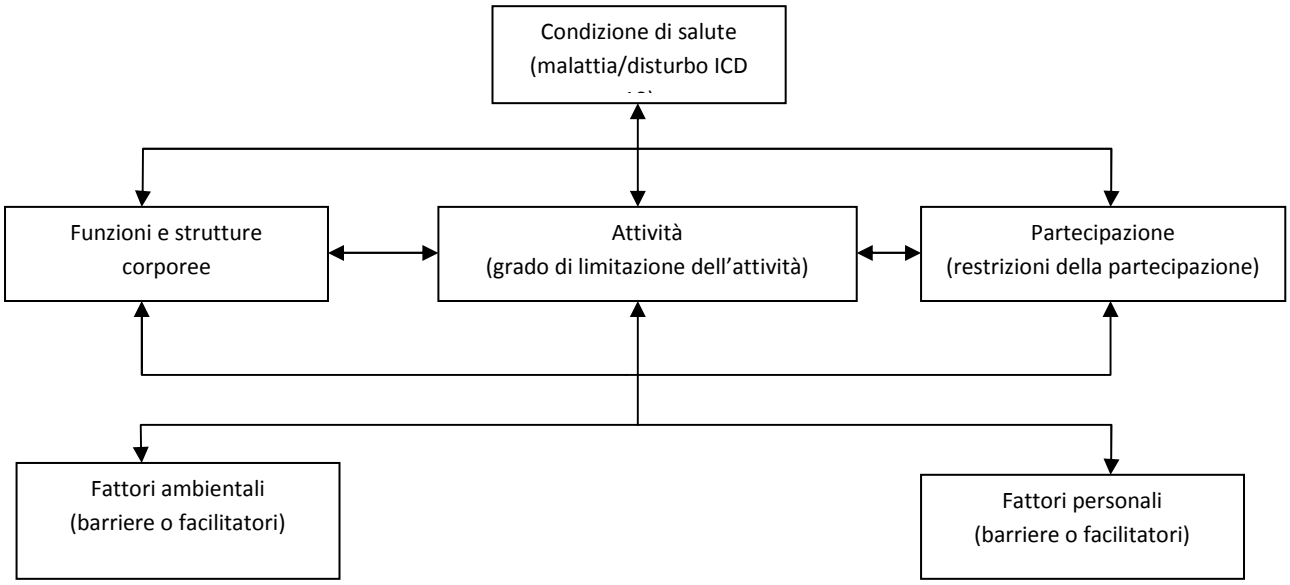


Fig. 4 Il modello bio-psico-sociale nella classificazione ICF (Leonardi, 2009).

La figura 4 illustra le diverse aree del funzionamento della persona definite nell'ICF. Per ciascun'area sono codificate specifiche funzioni e dimensioni, descrivibili mediante l'utilizzo dei qualificatori previsti nel linguaggio ICF: estensione, natura e collocazione della menomazione per l'area delle funzioni e delle strutture corporee, grado di limitazione dell'attività o di restrizione alla partecipazione (con o senza l'influsso, positivo o negativo, di fattori contestuali), presenza di barriere o di facilitatori nel contesto ambientale o a livello di fattori personali.

E' da notare come, mentre le altre aree dell'ICF siano articolate in un elenco ampio e dettagliato di codici, i fattori personali non risultino catalogati "a causa della grande varietà sociale e culturale a essi associata" (OMS, 2002, p. 19), e se ne propongano solo alcuni esempi, come età, sesso, classe sociale, esperienze di vita, ecc. lasciando agli utilizzatori la possibilità di specificarli meglio o individuarne altri.

Secondo Ianes e Biasioli (2005) tali fattori potrebbero essere identificati all'interno di altre aree della classificazione stessa, come le funzioni mentali globali: tra queste sono infatti citati "importanti fattori metacognitivi e modalità di entrare in relazione" che secondo gli esperti "condizionano non poco il modo di porsi all'interno di un contesto di lavoro" (Ianes

e Biasioli, 2005. pag. 412). Gli autori citano a questo proposito elementi come alcuni fattori di personalità e specifiche capacità di auto-osservazione (insight, esperienza di sé), oltre alla motivazione, che a loro parere assume un ruolo di “mediazione” tra questi due aspetti. Le abilità di auto-osservazione citate sono tuttavia definite specificatamente facendo riferimento a costrutti quali autostima, autoefficacia, locus of control, che, non essendo ufficialmente previste come voci della classificazione ICF, non trovano in essa adeguate definizioni.

Stante l’ampia attività di ricerca che, in particolare nell’ambito della psicologia positiva, vede numerosi autori impegnati ormai da anni nella definizione e valutazione di costrutti connessi al benessere soggettivo ed alle dimensioni auto-valutative che lo influenzano (i contributi al riguardo sono stati sinteticamente presentati nel primo capitolo), sarebbe auspicabile ampliare ed approfondire le possibilità di definizione dei “fattori personali” nella classificazione ICF, alla luce anche dei riscontri comuni identificati dalla ricerca transculturale al riguardo (Delle Fave & Massimini, 2004a, 2005).

L’adozione di un comune riferimento quale il linguaggio ICF sembra dunque poter ovviare almeno in parte alle difficoltà di comunicazione e condivisione del percorso valutativo tra istituzioni e agenzie sociali differenti (contesto scolastico, settore sanitario, riabilitazione e servizi sociali), ma lascia aperta la questione del come tenere conto della qualità delle esperienze soggettive dello studente, sia nel percorso valutativo iniziale, sia nella progettazione educativa e nella valutazione degli esiti dei percorsi di presa in carico.

2.6 L’auto-valutazione del benessere e della qualità della vita nella disabilità intellettiva.

Si è già sottolineata la carenza in letteratura di contributi relativi alle dimensioni soggettive del benessere nella popolazione con disabilità intellettiva; è stata inoltre discussa la scarsa attenzione per questi aspetti che spesso caratterizza i percorsi di valutazione delle competenze che accompagnano l’iter scolastico degli studenti con questo genere di disabilità.

Colpisce inoltre constatare come anche i programmi di ricerca specificatamente rivolti all’analisi delle dimensioni soggettive che influenzano l’adattamento delle persone con ritardo mentale (Ziegler & Bennet-Gates, 1999) abbiano messo in secondo piano l’auto-valutazione dell’esperienza, basando le loro riflessioni primariamente sull’osservazione

delle prestazioni in compiti sperimentali e sull'etero-valutazione ad opera di insegnanti ed altre figure adulte di riferimento.

Alcune difficoltà metodologiche potrebbero spiegare, almeno in parte, tali limitazioni nella ricerca.

In una review sull'argomento Finlay e Lyons (2001) riportano come nella maggior parte dei casi l'utilizzo di interviste e questionari sviluppati per la popolazione generale risulti inappropriato per le persone con ritardo mentale, che mostrano difficoltà di comprensione e modalità di risposta peculiari.

La seguente tabella (tabella 5; modificata da Finlay & Lyons, 2001) riassume i principali problemi evidenziati dagli autori, e le possibili soluzioni da loro suggerite.

Tab. 5. Difficoltà nell'utilizzo di auto-valutazioni in persone con disabilità intellettiva e possibili soluzioni. Modificato da Finlay & Lyons (2001)

AREA DEL PROBLEMA	**PROBLEMI SPECIFICI**	**POSSIBILI SOLUZIONI**
Contenuto delle domande	Giudizi quantitativi	- Evitare se possibile le scale likert e le domande che richiedono di indicare il grado e la frequenza - L'uso di un aiuto visivo (bar graph) è spesso usato come facilitazione benché sia ancora da dimostrare l'efficacia di tale metodo. Potrebbe aiutare l'intervistato a ricordare più facilmente il range di opzioni disponibili, ma difficilmente è di aiuto nel superare le difficoltà nel formulare il giudizio stesso. - Usare delle domande di screening pre-test riguardo a eventi concreti di cui si conosce la frequenza per valutare la capacità dell'intervistato di fornire risposte attendibili. Nota: L'utilizzo di semplici risposte del tipo SI/NO, potrebbe essere di aiuto, ma nell'indagine di alcuni concetti la stima di frequenza è fondamentale; è quindi importante identificare metodi efficaci per affrontare questo problema.
	Domande relative a momenti nel tempo	Usare eventi significativi nella vita dell'intervistato come indicatori.
	Confronti	Fare domande su ciascun elemento separatamente o, se la persona è in grado di farlo, chiedere di confrontare più elementi una coppia alla volta, tenendo però conto del fatto che proporre molte domande simili potrebbe ridurre l'attenzione e la motivazione a rispondere.

	Domande che richiedono riflessione su rapporti sociali (In particolare sono critiche le domande che richiedono una risposta su come l'intervistato pensa che altri lo vedano).	Accertarsi che l'intervistato comprenda il significato che chi intervista attribuisce alla domanda; fare particolarmente attenzione con i formati di risposta Sì/No, che potrebbero nascondere una mancata comprensione.
	Domande su concetti astratti o generali. 3 ordini di problemi: a) difficoltà nel formulare una valutazione generalizzata; b) mancanza di abilità espressive; c) mancata comprensione di alcuni concetti.	- Accertarsi che l'intervistato comprenda il significato che chi intervista attribuisce alla domanda - Usare, per quanto possibile, domande su situazioni o eventi concreti - Tenere presente che l'intervistato potrebbe non essere in grado di effettuare giudizi generalizzati NB: Il grado in cui le domande astratte o generali sono problematiche dipende dagli scopi dell'intervista. Se l'intervistatore ha delle specifiche definizioni e degli specifici standard in mente, queste domande dovrebbero essere evitate o almeno accompagnate da successive domande di approfondimento per capire qual è il significato che l'intervistato vi attribuisce; se invece l'intervistatore è più interessato ai significati che l'intervistato attribuisce ai costrutti analizzati queste domande risultano maggiormente adeguate, benché possano ugualmente essere necessarie domande di approfondimento.
	Domande su sintomi psichiatrici	Evitare domande che indaghino sintomi difficili da comprendere o da descrivere.
	Contenuti irrilevanti	- Attenzione a non semplificare le domande a tal punto da alterarne il contenuto rendendolo poco rilevante. - Estrarre i contenuti rilevanti per quella popolazione (es. attraverso interviste preliminari o focus group), evitando di dare per scontato che i contenuti rilevanti per la popolazione generale lo siano anche per questa popolazione.
	Uso di etichette diagnostiche o termini tecnici che l'intervistato potrebbe non conoscere (es. difficoltà nella lettura e nella scrittura, disabilità, scuola speciale…)	Accertarsi della comprensione della terminologia utilizzata

	Contenuti sensibili	- Tenere in considerazione le difficoltà nel rispondere a queste domande, che potrebbero essere particolarmente presenti in persone che spesso vivono in contesti fortemente controllanti. - Fare domande specifiche (es. su comportamenti specifici) anziché generali. - Sottolineare che le informazioni non saranno condivise con i genitori e gli educatori. - Usare vignette o altre facilitazioni - Uso di domande aperte e adozione di uno stile colloquiale nell'intervista
Forma sintattica della domanda	Formulazione negativa	Evitare di aggiungere negazioni alle espressioni positive. Usare le forme negative (es. aggettivi negativi).
	Modificatori (ovvero parole o espressioni che modificano il senso della frase)	- Evitare i modificatori, soprattutto alla fine delle frasi. - Accertarsi che l'intervistato abbia compreso il senso della domanda e che non stia rispondendo senza tenere conto della presenza del modificatore. (spesso capita che le persone con ritardo mentale rispondano all'argomento della domanda più che alla formulazione specifica che le è stata data).
	Frasi passive e in cui è possibile che siano confusi soggetto e oggetto	Accertarsi della comprensione.
	Problemi generici nella comprensione della domanda	- Mantenere la struttura della domanda il più possibile semplice - Evitare il vocabolario tecnico - Scrivere formulazioni alternative e domande di approfondimento all'interno del questionario, evitando il più possibile che l'intervistatore debba formularle al momento.
Formato delle risposte	Risposta SÌ/NO	- Evitare i modificatori e le formulazioni complesse della frase - Dare la possibilità di rispondere "Non so" - Accertarsi che si sia compreso il significato chiedendo esempi e indagando ulteriormente (con domande di approfondimento predefinite) - Prevedere una fase di pre-intervista per valutare come l'intervistato esprime l'incertezza e quanto tende a rispondere a falsi suggerimenti. Nota: Un problema particolare è l'acquiescenza, cioè la tendenza a rispondere sempre sì; le risposte del tipo o/o sono meno soggette a questo bias, ma potrebbe esistere una tendenza a dare l'ultima risposta.

	Formato a scelta multipla. Diversi problemi: a) lunghezza della domanda b) memoria richiesta per rispondere c) difficoltà dell'intervistatore nell'attribuire le risposte date ad una delle opzioni possibili e nel verificare che tutte le opzioni siano state comprese.	- Spezzare la domanda in due fasi di risposta o/o. - Usare facilitatori visivi solo se hanno una significato chiaro - Evitare le scale likert e l'offerta di opzioni multiple - Prestare attenzione al rischio che l'intervistatore modifichi molto le risposte nel tentativo di renderle più comprensibili
	Comprendere e classificare le risposte	- Registrare l'intervista - Permettere all'intervistatore di codificare anche le risposte mancanti o risposte appartenenti alla categoria "altro" - Se l'intervistato dà una risposta non pertinente o riguardante un tema affrontato in precedenza anziché rispondere alla domanda attuale non dare per scontato che non sia in grado di comprendere la domanda: potrebbe avere difficoltà nell'inibire le risposte spontanee, o l'intervista sta procedendo troppo velocemente; è opportuno tronare sulla domanda in un secondo momento. NB: In generale quando si prevedono domande di controllo o si ripetono domande sullo stesso tema in più punti è opportuno anticiparlo all'intervistato chiarendo che ciò non è dovuto al fatto che le sue risposte precedenti erano sbagliate.
	Domande aperte	Questo tipo di domanda può ridurre il numero delle risposte che si riescono a raccogliere. Possono essere problematiche per qualcuno ma molte persone con ritardo mentale sono in grado di rispondere a questo tipo di domande, che in particolare sono preferibili per chi ha migliori abilità espressive. Le domande aperte riducono anche i problemi legati alle risposte contraddittorie ed alla valutazione della comprensione della domanda, in particolare se nella formulazione si tiene conto di quanto detto a proposito della formulazione della frase.
	Fornire esempi	Spesso quando si forniscono esempi gli intervistati tendono a riproporli come risposte, in particolare quando vi sono problemi di comprensione, recupero delle informazioni in memoria, generalizzazione e/o tendenza alla perseverazione.

Proprietà psicometriche	Struttura fattoriale	Non assumere che sia la stessa della popolazione generale.
	Popolazione target	I nuovi questionari sviluppati per popolazioni particolari dovrebbero riportare chiaramente i criteri di selezione del campione. Può essere opportuno utilizzare dei test di abilità verbale per identificare persone in grado o meno di rispondere alle domande.

Un'ulteriore revisione dell'argomento è proposta da Nind (2008). L'autrice sottolinea la necessità di sviluppare metodologie di ricerca "inclusiva", in cui la persona con disabilità sia coinvolta in tutte le fasi di conduzione dello studio: dalla definizione degli obiettivi e del disegno sperimentale, alla raccolta di un consenso realmente informato, fino alla discussione dei risultati, passando da una raccolta dei dati in cui, qualunque sia la modalità scelta, sia garantita ai partecipanti l'opportunità di esprimersi al meglio delle proprie possibilità. Nind (2008) propone inoltre, attraverso una panoramica dei principali contributi al riguardo, un'analisi delle problematiche che si possono incontrare nelle diverse fasi della ricerca inclusiva ed utilizzando differenti modalità di raccolta dei dati (interviste, focus group, questionari, narrazioni, metodi basati su supporti visivi, osservazioni naturalistiche).

Analoghe riflessioni sono proposte da Chappell (2000), che si focalizza primariamente sul ruolo che le persone con disabilità dovrebbero assumere nel percorso di ricerca, e da Lewis & Porter (2004), i quali offrono delle "linee-guida" rispetto agli aspetti metodologici della ricerca inclusiva.

I contributi presentati sono accomunati dal tentativo di sfidare le difficoltà dell'utilizzo di strumenti auto-valutativi a vantaggio di una ricerca che si configura, in questo modo, non più come ricerca *sulle* persone con disabilità intellettiva, ma come una ricerca *con* e *per* loro.

Vi è quindi una crescente consapevolezza che le persone con disabilità intellettiva "hanno qualcosa da dire che vale la pena ascoltare e vivono esperienze che vale la pena comprendere; diventa quindi importante porre attenzione alle sfide metodologiche implicate nel fare ricerca su tali aspetti" (Nind, 2008; pp. 4).

CAPITOLO 3. METODOLOGIE DI VALUTAZIONE INNOVATIVE PER LO STUDENTE CON DISABILITÀ INTELLETTIVA. IL "PASSPORTO DELLE COMPETENZE" E L'AUTOVALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA.

All'origine del lavoro di ricerca presentato nei prossimi capitoli vi è una riflessione sulla possibilità di costruire e sperimentare nel contesto scolastico strumenti di autovalutazione dell'esperienza per l'adolescente con disabilità intellettiva; tale impegno di ricerca nasce all'interno di un più ampio progetto che da diversi anni vedeva impegnati psicologi, insegnanti ed educatori afferenti al Centro di Formazione Professionale (CFP) dell'Istituto Scientifico Medea di Bosisio Parini (LC), in collaborazione con altri centri in Lombardia, nello sviluppo e nell'implementazione di strumenti di valutazione innovativi per lo studente con disabilità intellettiva.

L'obiettivo di partenza di tale progetto, condotto nel periodo 2010-2012, era lo sviluppo di uno strumento di valutazione utile nel circuito della formazione professionale, della scuola e dell'inserimento al lavoro, che superasse le frequenti difficoltà incontrate nel passaggio dei dati relativi al funzionamento dell'allievo dal sistema della riabilitazione a quello della formazione, tra un ordine di scuola e l'altro e tra la formazione e il mondo del lavoro.

In questa prospettiva è stato sviluppato ed implementato in via sperimentale uno strumento di valutazione denominato "Passporto delle competenze", accessibile per via informatica, nel quale sono raccolte una serie di prove, costituite da compiti concreti simili a quelli svolti nel corso dell'attività formativa presso il CFP, e rese riproducibili grazie a dettagliate istruzioni di somministrazione. Tali prove permettono di indagare il funzionamento dell'allievo in riferimento ad abilità "di base" (quali attenzione, memoria ecc.) ed a competenze messe in campo di fronte a compiti concreti (es. tenuta in compiti lunghi e ripetitivi, capacità di osservare e tener conto di un modello…) ed in situazioni specifiche (es. gestione dello stress di fronte alle difficoltà, capacità di lavorare in gruppo...).

La valutazione, cui possono prendere parte le varie figure che partecipano al percorso formativo (insegnanti, educatori, psicologi), avviene attraverso la compilazione di schede di osservazione e attraverso la formulazione di un giudizio su una scala a cinque livelli, che descrive il grado della prestazione.

Il percorso valutativo conduce alla definizione di un profilo di funzionamento dello studente, che si mantiene continuamente aggiornabile, ed è consultabile tramite la

piattaforma web (previa autorizzazione del ragazzo o della sua famiglia) dai diversi centri di formazione e di inserimento al lavoro cui l'allievo, in uscita dal percorso scolastico, potrà rivolgersi.

L'obiettivo del progetto "Passporto delle competenze", in linea con quanto è stato fatto a livello internazionale attraverso la definizione della classificazione ICF, è sempre stato quello di sviluppare metodologie e strumenti in grado di rappresentare nella maniera più completa e realistica possibile le aree di difficoltà, ma anche e soprattutto le competenze e le abilità degli studenti, di chiarire il tipo di obiettivi da perseguire per promuovere lo sviluppo delle loro potenzialità e di identificare il livello di facilitazione necessario perché possano reperire nei compiti opportunità di apprendimento e di espressione personale adeguate.

Le possibilità di integrazione tra lo strumento Passporto delle Competenze e la classificazione ICF sono state oggetto di un'approfondita riflessione (che ha coinvolto anche alcuni esperti del linguaggio ICF dell'Istituto La Nostra Famiglia di Conegliano Veneto); tale riflessione ha condotto al riconoscimento di precisi punti di contatto ed all'identificazione di alcune prove del Passporto delle Competenze che potrebbero essere utilizzate per osservare e valutare alcuni codici ICF (in particolare all'interno dell'area "Attività e partecipazione"), con l'obiettivo di utilizzare le informazioni raccolte per realizzare il PDF ed il PEI all'interno del percorso scolastico.

L'approccio alla valutazione promosso tramite il progetto "Passporto delle Competenze" trova nella psicologia positiva, ed in particolare nella prospettiva eudaimonica, una cornice di lettura particolarmente adeguata, essendo questo filone di ricerca interessato all'analisi dei fattori che favoriscono lo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità individuali e dell'autentica natura umana (Ryan & Deci, 2001).

L'incontro e l'approfondimento di teorie e modelli che si focalizzano sulla promozione di un benessere caratterizzato primariamente dall'impegno e dalla partecipazione attiva della persona, ha determinato però la volontà di interrogarsi più profondamente sulla possibilità di riconoscere allo studente disabile il ruolo di attore partecipe dell'iter valutativo, sviluppando strumenti che gli consentissero di partecipare attivamente alla valutazione, fornendo in prima persona informazioni sugli aspetti soggettivi del proprio vissuto e della propria esperienza nel corso del processo valutativo. Alla base di tale interesse vi erano del resto una serie di riscontri della letteratura, di cui si è discusso nei capitoli precedenti,

riguardanti l'impatto delle dimensioni soggettive dell'esperienza sulle possibilità di apprendimento, sulle performance e, in ultima analisi, sul benessere dello studente.

In questa prospettiva, adattando strumenti pre-esistenti, si sono costruiti quattro questionari volti ad indagare le aspettative di riuscita dell'adolescente disabile rispetto alle attività proposte, il livello di autodeterminazione e le caratteristiche dell'esperienza percepiti durante tali compiti, il grado di impegno e coinvolgimento osservato dall'adulto.

Il nostro lavoro di ricerca nasce in questo contesto e rappresenta la sperimentazione pilota di tali strumenti di auto-valutazione ed il primo tentativo di approfondire, mediante il loro utilizzo, le dimensioni emotive, cognitive e motivazionali associate al compito scolastico e l'influenza di questi aspetti sul benessere e l'adattamento dello studente con disabilità intellettiva.

CAPITOLO 4. METODOLOGIA DELLA RICERCA

4.1 Obiettivi della ricerca e ipotesi di lavoro:

Nei capitoli 1 e 2 abbiamo ricordato l'importanza assunta dallo studio delle caratteristiche dell'esperienza soggettiva per la comprensione delle reali risorse e potenzialità dell'individuo e per la promozione del suo benessere nei vari contesti di vita; sottolineando come ciò assuma una rilevanza peculiare nelle condizioni di disabilità intellettiva, che tuttavia sono ancora relativamente poco esplorate nell'ambito della psicologia positiva.

Per quanto riguarda specificatamente gli studenti con questo genere di disabilità, abbiamo evidenziato come i modelli di assessment ed i protocolli di ricerca indirizzati a tale popolazione generalmente escludano l'indagine dell'esperienza associata ai compiti proposti nelle sue diverse dimensioni.

Nel corso della presa in carico educativa, tali aspetti non vengono quindi considerati nel definire i bisogni dei ragazzi e gli obiettivi da perseguire per promuovere lo sviluppo delle loro potenzialità, benché, come riportato nel capitolo 2 diversi studi ne abbiano evidenziato il forte impatto sulla performance e sul benessere psicologico.

Il presente studio si propone di sondare l'opportunità di colmare almeno in parte questa lacuna utilizzando strumenti di autovalutazione per raccogliere informazioni sull'esperienza quotidiana di adolescenti e giovani con disabilità intellettiva.

In particolare la nostra indagine si focalizza sulla rilevazione delle dimensioni emotive, cognitive e motivazionali associate ad esperienze di apprendimento nel contesto scolastico, adottando la teoria del Flow (Csikszentmihalyi, 1975, 2000) e la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000) come punti di riferimento teorici e metodologici.

A tal fine sono stati predisposti specifici questionari, adattandoli alle necessità dell'utenza a partire da strumenti preesistenti.

Lo studio 1 presenta un'esperienza pilota di utilizzo di tali strumenti in un campione di 39 adolescenti con disabilità intellettiva frequentanti scuole secondarie di secondo grado o Corsi di Formazione Professionale rivolti a studenti con disabilità; gli studenti sono stati chiamati a rispondere ai questionari relativamente a due diversi tipi di attività: compiti scolastici di tipo "tradizionale" e attività di laboratorio.

Lo studio 2 presenta invece i risultati ottenuti mediante la somministrazione dei medesimi strumenti, con l'aggiunta di un ulteriore questionario inerente la percezione dell'atteggiamento dell'insegnante, ad un campione di 50 adolescenti frequentanti un Corso di Formazione Professionale rivolto a studenti con disabilità, che hanno descritto la propria esperienza in riferimento a cinque diversi tipi di attività svolte nel contesto scolastico: una lezione frontale, una attività di scrittura espressiva, un esercizio di tipo logico/matematico, una lezione pratica in contesto di laboratorio, una lezione di attività motoria, svolta in palestra.

In entrambi gli studi, parallelamente alla compilazione dei questionari da parte degli studenti, è stata prevista la raccolta di una valutazione dell'insegnante rispetto all'impegno ed al coinvolgimento nel compito mostrati dall'allievo nel corso dell'attività, cui nello studio 2 si è aggiunta la rilevazione di un indicatore di performance, anch'esso compilato dall'insegnante.

4.2 Materiali e metodi

4.2.1 Strumenti

La ricerca si è avvalsa dell'utilizzo di tre questionari che indagano l'esperienza degli studenti nei suoi aspetti emotivi, cognitivi e motivazionali; a questi è stato affiancato, per lo studio 2, un quarto questionario che valuta la percezione da parte dello studente del supporto dato dall'insegnante al proprio bisogno di autonomia.

4.2.2 L'adattamento dei questionari

I questionari utilizzati sono così denominati:

- Questionario sulle aspettative di riuscita;
- Questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza;
- Questionario sull'impegno;
- Learning Climate Questionnaire

I questionari sono stati costruiti adattando strumenti preesistenti alle necessità dell'utenza di adolescenti con disabilità intellettiva alla quale intendevamo rivolgerci.

In particolare, l'adattamento degli strumenti originali è stato condotto secondo le indicazioni presenti in letteratura in merito alla costruzione ed all'utilizzo di strumenti di autovalutazione per le persone con disabilità intellettiva, di cui si è discusso nel paragrafo 2.6.

- Per quanto riguarda il *contenuto delle domande*, al fine di ridurre l'utilizzo di termini di difficile comprensione e poco familiari, abbiamo selezionato solo alcuni item e ne abbiamo semplificato la formulazione; abbiamo inoltre rinunciato ad un'autovalutazione generalizzata rispetto ai costrutti indagati a favore di un'indagine sulle caratteristiche soggettive dell'esperienza vissuta nel corso dell'attività appena svolta, così da ridurre il riferimento a concetti astratti (ad esempio l'item "Considerando le mie abilità e capacità, mi sento in grado di far fronte alla situazione" è stato riformulato come "Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo").

- Per quanto riguarda la *forma sintattica della domanda,* abbiamo adattato gli item selezionati cercando di semplificarla il più possibile, al fine di facilitarne la comprensione (ad esempio l'item "Provo piacere a fare ciò e ad usare le mie capacità" è stato riformulato come "Mentre facevo il compito mi piaceva usare le mie capacità")

- Il *formato delle risposte* è stato modificato al fine di semplificare i giudizi quantitativi richiesti: abbiamo quindi mantenuto il formato di risposta a scala likert , necessario per consentire una valutazione sufficientemente accurata delle dimensioni analizzate, ma abbiamo ridotto il numero di opzioni di risposta tra cui scegliere (mantenendo il formato a 4 punti di uno dei questionari originali anche per le domande tratte da altri strumenti); abbiamo inoltre introdotto un aiuto visivo (figura 5), costituito dall'associazione ad ogni opzione di risposta di un riquadro contenente una forma di dimensioni crescenti: una semplice barretta per la risposta "No, per niente", un quadrato piccolo per la risposta "poco", di media grandezza per la risposta "abbastanza", grande per la risposta "molto".

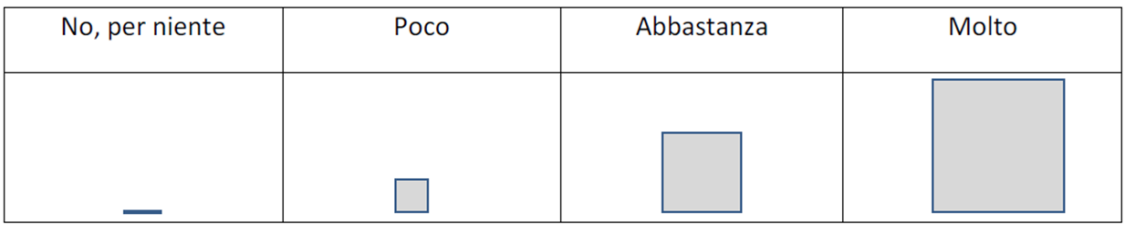


Figura 5. Aiuto visivo per la risposta su scala likert

Abbiamo inoltre introdotto due domande aperte, con l'obiettivo di facilitare l'espressione degli studenti che prediligevano questa modalità di risposta e che avevano maggiori difficoltà nel rispondere a domande chiuse; in particolare ci siamo riproposti in questo modo, di raccogliere ulteriori informazioni sull'aspetto motivazionale, per il quale alcune delle domande a risposta multipla erano risultate particolarmente complesse.

Una delle domande aperte ha inoltre rappresentato un aiuto per la comprensione e la risposta su scala likert di un item particolarmente complesso: l'item "So chiaramente ciò che mi propongo di fare", che indaga la presenza, nel corso dell'attività analizzata, di obiettivi chiari, è stato infatti introdotto dalla domanda aperta "Quale obiettivo volevi raggiungere facendo questo compito?" e quindi riformulato come "Mentre lavoravi stavi pensando a questo obiettivo?".

Il questionario sulle aspettative di riuscita

Il questionario sulle aspettative di riuscita, che va ad indagare l'aspetto più strettamente cognitivo dell'esperienza, è stato tratto dalla "PMA-SC, Prova delle motivazioni e delle attribuzioni in situazioni concrete"(Ravazzolo, De Beni, Moè. 2005).

Il questionario originale è stato ideato per la valutazione degli stili attributivi e motivazionali in bambini dai 4 ai 7 anni; si propone cioè di indagare quanto il bambino si percepisca capace di affrontare un compito e come spieghi i propri successi od insuccessi prima e dopo l'esecuzione dello stesso, facendo riferimento ad uno schema personale di attribuzioni, che costituisce il proprio stile attributivo, secondo il modello presentato nel paragrafo 1.5

Rispetto al questionario originale, che prevede una approfondita valutazione degli stili attributivi e delle motivazioni al compito , nel questionario da noi proposto si sono mantenuti esclusivamente gli item finalizzati all'indagine delle aspettative di riuscita. Si è ritenuto infatti che le altre domande riguardassero argomenti che, benché di sicuro interesse, esulavano dagli scopi dello studio o venivano adeguatamente indagati tramite gli altri questionari.

La scelta del questionario PMA-SC, tra i diversi strumenti a disposizione per l'indagine delle aspettative di riuscita e delle tendenze motivazionali, è legata alla possibilità, data da tale strumento, di applicare la valutazione a situazioni concrete e non unicamente a

situazioni ipotetiche o ad una descrizione generalizzata di sé in riferimento ai costrutti indagati: aspetto questo particolarmente utile per supplire alle difficoltà di astrazione che spesso caratterizzano i ragazzi con disabilità intellettiva.

Il questionario da noi utilizzato si compone di tre domande che si riferiscono alle aspettative di riuscita prima del compito e tre domande (identiche alle precedenti) che riguardano le aspettative di riuscita dopo il compito, con una scala di risposta a tre punti.

A ciascuna risposta viene attribuito un punteggio compreso tra 1 e 3; i punteggi attribuiti alle prime tre domande vengono sommati per calcolare il punteggio alla scala sulle "Aspettative di riuscita prima del compito", lo stesso vale per le ultime tre domande, che costituiscono la scala delle "Aspettative di riuscita dopo il compito". La somma dei punteggi ottenuti nelle due scale rappresenta il punteggio della scala sulle "Aspettative di riuscita totali".

Il questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza

Il questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza è costituito da 18 item tratti da due differenti strumenti (8 item sull'autodeterminazione e 10 sulle caratteristiche dell'esperienza soggettiva durante il compito).

La scelta di accorpare tali domande in un unico questionario, intervallandone l'ordine, è stata dettata dalla necessità di controllare una tendenza alla perseverazione nelle risposte che sembrava facilitata dalla somministrazione consecutiva di tutti gli item del questionario sull'autodeterminazione, i cui item presentano una forte somiglianza tra loro nella costruzione delle frasi.

Gli *8 item* che indagano l'*autodeterminazione* rispetto allo svolgimento del compito sono stati tratti dall' "Academic Self-Regulation Questionnaire" (nella versione proposta per studenti con difficoltà di apprendimento)(Ryan & Connell, 1989).

Il questionario originale, composto da 17 item, indaga il tipo di motivazione (in accordo con la teoria dell'autodeterminazione, presentata nel primo capitolo) che spinge lo studente a mettere in atto comportamenti utili ad ottenere un buon rendimento scolastico. Il compilatore è chiamato ad indicare quanto il tipo di motivazione descritta da ciascun item abbia influito sul proprio comportamento.

Per il questionario da noi utilizzato abbiamo selezionato 2 item per ciascun tipo di motivazione al fine di ridurre al minimo la lunghezza del questionario, tenendo conto delle difficoltà attentive di alcuni dei partecipanti; le domande sono state tradotte dall'inglese, semplificate ed adattate tenendo in considerazione le difficoltà di comprensione che potevano caratterizzare i partecipanti al nostro studio. Nella versione da noi proposta si chiede allo studente di indicare quanto ciascun tipo di motivazione abbia influito sulla propria decisione di impegnarsi nel compito appena svolto, utilizzando una scala di risposta a 4 punti (quale quella prevista dal questionario originale).

A ciascuna risposta viene attribuito un punteggio compreso tra 1 e 4; i punteggi di ciascuna coppia di item vengono sommati per calcolare il punteggio complessivo di ogni sottoscala (Scala di motivazione intrinseca, Scala di motivazione identificata, Scala di motivazione introiettata e Scala di motivazione esterna).

I *10 item* relativi all'*esperienza soggettiva* sono stati tratti dal "Flow Questionnaire" (Delle Fave e Massimini, 1988; Delle Fave, Massimini & Bassi, 2011).

Il questionario originale conta 70 domande, alcune a risposta aperta, altre con risposta su scala likert da 0 a 8, ed è suddiviso in tre sezioni principali:

- nella prima vengono presentate tre citazioni che descrivono l'esperienza di Flow e viene chiesto a chi compila di indicare se ha mai provato esperienze simili e in quali occasioni e di descrivere il profilo esperienziale ad esse associato mediante undici domande a risposta multipla. Infine, quattro domande a risposta aperta indagano la modalità di insorgenza e di mantenimento del Flow.

- la seconda parte presenta domande di carattere generale che indagano le caratteristiche della selezione psicologica del soggetto e la rilevanza delle esperienze di Flow nella sua vita quotidiana.

- La terza parte si focalizza sul cosiddetto "anti-flow", ovvero lo stato antitetico rispetto all'esperienza ottimale, a valenza altamente negativa.

Le domande da noi utilizzate sono 10 delle domande chiuse della prima sezione, che indagano le variabili psicologiche utili a descrivere il profilo esperienziale associato ad una attività. Uno degli item ("Devo fare uno sforzo per concentrarmi") è stato escluso, al fine di ridurre al minimo il numero di domande del questionario, tenuto conto del fatto che l'aspetto esperienziale ad esso associato risultava già descritto da altri item. Nel nostro

adattamento gli item sono stati semplificati, per quanto riguarda il lessico utilizzato e la forma sintattica della frase, per renderli maggiormente comprensibili al nostro campione. Le domande richiedono a chi risponde di indicare se e in quale misura le emozioni, i pensieri e le motivazioni descritte nelle 10 affermazioni hanno caratterizzato la propria esperienza durante il compito appena svolto.

La scala di risposta proposta è a quattro punti: la medesima utilizzata per le domande relative all'autodeterminazione.

Le risposte al questionario sull'Esperienza non vengono sommate per calcolare una scala totale ma considerate solo singolarmente.

Il questionario sull'impegno

Il terzo questionario raccoglie informazioni sull'impegno e il coinvolgimento del ragazzo come osservati da un valutatore esterno (ad esempio un insegnante o un educatore) durante lo svolgimento del compito.

Gli item sono stati tratti dall' "EZPQ – Edward Ziegler Yale Personality Questionnaire" che si propone, nella versione originale a 37 item, di analizzare i cinque costrutti fondamentali di personalità o motivazionali identificati dall'autore come caratterizzanti gli individui con ritardo mentale (vedi paragrafo 2.1)

Ogni item del questionario viene valutato attraverso una scala da 1 a 5 punti.

Ai nostri fini abbiamo mantenuto solo 6 item, appartenenti alla scala relativa alla motivazione di competenza, che sono stati proposti agli insegnanti/educatori partecipanti con una scala di risposta a 4 punti, in modo da mantenere una struttura simile a quella dei questionari proposti ai ragazzi.

A ciascuna risposta viene assegnato un punteggio da 1 a 4; il punteggio totale alla scala è dato dalla somma dei punteggi ottenuti nelle singole risposte.

Il Learning Climate Questionnaire

Il questionario originale si presenta in una forma standard, a 15 item, ed in una breve, a 6 item, con risposta su scala likert a 7 punti. Le domande indagano quanto lo studente percepisce di essere supportato nel suo bisogno di autonomia dall'insegnante/istruttore che gestisce una lezione o un corso. Il questionario può essere, secondo quanto indicato

dagli autori, leggermente adattato in base alle caratteristiche di uno specifico contesto di apprendimento. Ai nostri fini sono state utilizzate le sei domande della forma breve, adeguatamente tradotte ed adattate, presentandole con la medesima scala di risposta a 4 punti utilizzata per gli altri questionari.

Alla risposta “No, per niente” viene assegnato un punto, alla risposta “Poco” due punti, alla risposta “Abbastanza” tre punti ed alla risposta “Molto” quattro punti.

E’ possibile calcolare un punteggio globale, dato dalla media dei punteggi ai sei item, che rappresenta il livello di supporto percepito al bisogno di autonomia.

Tutti i questionari utilizzati sono allegati in appendice.

4.2.3 La somministrazione dei questionari

La somministrazione dei questionari è stata da me seguita in prima persona, con l’obiettivo di monitorare e facilitare la comprensione delle domande proposte.

In questa fase è stato necessario porre particolare attenzione agli item dal contenuto “sensibile”, ovvero a quelle domande che richiedevano di esporsi rispetto ad argomenti sui quali è forte il giudizio sociale (ad esempio la percezione di essere stati attenti o, al contrario, di essersi distratti durante il lavoro in classe) in particolare in contesti, quale quello scolastico/formativo, in cui la persona è costantemente sottoposta ad un certo grado di «valutazione».

E’ stato importante sottolineare che le informazioni non sarebbero state condivise con i genitori e gli educatori, ed utilizzare uno stile il più possibile colloquiale.

In generale la somministrazione dei questionari si è svolta secondo le modalità raccomandate da Finlay & Lyons, i quali sottolineano come, per le persone con disabilità intellettiva “la somministrazione di questionari self-report non dovrebbe seguire la stessa procedura utilizzata per la popolazione generale, in cui ciascun item elicita una singola risposta e immediatamente si passa all’item successivo. A causa del bisogno di riformulare e verificare la comprensione delle domande, potrebbero essere necessari per ciascun item molti cicli di domanda e risposta, per capire come la domanda è stata intesa, identificare una formulazione che la persona riesca a comprendere e tener conto della tendenza alla perseverazione e delle risposte incerte” (Finlay & Lyons, 2001, pg. 330).

CAPITOLO 5. STUDIO 1

5.1 Obiettivi e ipotesi:

Scopo di questo primo studio era sondare l'adeguatezza degli strumenti, così come erano stati adattati, per l'indagine delle dimensioni dell'esperienza soggettiva nella popolazione di nostro interesse.

Ci siamo quindi proposti di valutare se le risposte fornite dagli studenti possedessero livelli adeguati di coerenza interna, se vi fossero correlazioni positive tra item e scale dal contenuto simile e correlazioni negative tra dimensioni dell'esperienza tra loro in contraddizione; abbiamo inoltre valutato in che misura le osservazioni effettuate fossero conformi a quanto ipotizzabile sulla base delle teorie di riferimento, in merito al rapporto tra le diverse dimensioni dell'esperienza riferite dagli studenti, le varie tipologie di motivazione al compito da loro descritte ed il grado di impegno osservato dagli insegnanti. Ci aspettavamo in particolare l'emergere di una significativa associazione tra le componenti dell'esperienza di natura più strettamente cognitiva, relative alla percezione di saper affrontare il compito ed al grado di concentrazione e controllo della situazione, che , secondo la letteratura di riferimento, rappresentano il nucleo invariabile nei diversi contesti dell'esperienza di Flow.

Un ulteriore obiettivo era infine valutare la presenza di differenze nell'esperienza associata dagli studenti a due diversi tipi di attività: compiti scolastici di tipo "tradizionale" e attività di laboratorio, a partire dall'ipotesi che, come sostenuto da Kreitler e coll. (1998), gli adolescenti con disabilità intellettiva potrebbero aver sviluppato in riferimento a compiti del primo tipo, minori aspettative di riuscita, minori livelli di autoefficacia e/o stili motivazionali meno adattivi, con un potenziale impatto negativo sulla performance.

In aggiunta a ciò era nostro interesse valutare se l'esperienza soggettiva caratterizzante le attività svolte in laboratorio possedesse caratteristiche maggiormente simili a quanto osservato negli studi riguardanti attività di tipo ricreativo, mentre era ipotizzabile che le attività scolastiche tradizionali mostrassero maggiori similitudini con quanto osservato in altri campioni in riferimento ad attività produttive come il lavoro e lo studio. Nello specifico ci aspettavamo di incontrare peculiari differenze tra i due tipi di attività per quanto riguarda le dimensioni dell'esperienza di tipo emotivo e motivazionale, che, rispetto a quelle di natura cognitiva hanno mostrato importanti variazioni tra i diversi contesti in cui sono state analizzate. (Delle Fave e Massimini, 2005; Bassi e Delle Fave, 2012)

5.2 Materiali e metodi:

5.2.1 Reclutamento e descrizione del campione

Lo studio ha coinvolto 38 ragazzi, con età compresa tra i 14 e i 20 anni (età media 16 anni), frequentanti 4 diversi istituti scolastici della Lombardia:

- 10 studenti del Liceo Statale Porta di Erba (26%)
- 7 studenti dell'Istituto Superiore Statale Bertacchi di Lecco (18%)
- 6 studenti del Centro di Formazione Professionale Canossa di Milano (16%)
- 15 studenti del Centro di Formazione Professionale La Nostra Famiglia di Bosisio Parini (40%)

I genitori degli studenti con disabilità intellettiva sono stati contattati tramite l'invio, in collaborazione con gli istituti scolastici di appartenenza, di una lettera informativa. La lettera illustrava gli obiettivi dello studio e chiedeva ai genitori di prestare il proprio consenso informato, compilando il relativo modulo allegato, affinché i figli potessero prendere parte alla ricerca.

Presso gli istituti scolastici di Erba e Lecco la lettera informativa è stata spedita ai genitori di tutti gli studenti con disabilità intellettiva frequentanti la scuola, ottenendo per l'istituto Porta di Erba un adesione pari all'83%; mentre l'istituto Bertacchi di Lecco non ci ha comunicato tale dato.

I partecipanti selezionati per lo studio negli altri due istituti sono stati invece scelti dalle equipe dei centri, sulla base di valutazioni inerenti l'utilità della partecipazione alla ricerca nell'ambito del loro percorso educativo.

Il campione inizialmente contattato contava 39 studenti, tuttavia uno dei ragazzi inizialmente reclutati è stato in seguito escluso dal campione, in quanto le risposte da lui fornite ai questionari, a causa delle sue importanti difficoltà di comprensione, sono state valutate non attendibili.

Il campione finale è per il 74% di genere femminile; la distribuzione per genere di tale campione rispecchia quanto rilevato da un indagine ISTAT circa la distribuzione degli alunni disabili per genere nelle scuole secondarie di secondo grado nell'anno scolastico

2009/2010(1). Tale indagine rivela che su un totale di 2.484.713 alunni, 45.044 (l'1,8%) erano alunni con disabilità, di questi il 72,2% di genere femminile.

I ragazzi coinvolti presentano una disabilità intellettiva che, più nello specifico, si manifesta per:

- il 18% come stato cognitivo limite o borderline
- il 32% come RM (ritardo mentale) lieve
- il 45% come RM medio
- il 5% come RM grave

A ciascuno dei partecipanti è stato richiesto di compilare i questionari relativamente a diverse attività. Il numero di questionari compilati da ciascun partecipante varia tra un minimo di 1 ed un massimo di 12. In totale sono stati raccolti 216 questionari.

5.2.2 Strumenti

La ricerca si è avvalsa dell'utilizzo di tre dei questionari presentati nel paragrafo 4.2.2, che indagano l'esperienza degli studenti nei suoi aspetti emotivi, cognitivi e motivazionali:

- questionario sulle aspettative di riuscita (prima e dopo il compito);
- questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza;
- questionario sull'impegno (compilato dall'insegnante/educatore)

5.3 Criteri di analisi dei dati

- Al fine di analizzare la consistenza interna del questionario sulle aspettative di riuscita, del questionario sull'esperienza e del questionario sull'impegno è stato calcolato l'indice Alfa di Cronbach su dati rappresentanti la media dei punteggi ottenuti da ciascun soggetto nei diversi questionari compilati.

Per le successive analisi dei dati è stata preliminarmente effettuata una selezione dei questionari raccolti in modo da rendere i dati a disposizione maggiormente omogenei: sono stati quindi selezionati per ciascun partecipante un questionario compilato relativamente ad un compito scolastico di tipo "tradizionale" (lettura e comprensione di un brano o stesura di un testo scritto; qualora non vi fossero a disposizione questionari inerenti questo genere di attività sono stati inclusi nella categoria i dati raccolti in

riferimento all'ascolto di una spiegazione teorica o ad esercitazioni di tipo logico/matematico) ed un questionario inerente una attività di laboratorio (laboratori di musica, teatro, attività artistiche o artigianali: qualora vi fossero a disposizione più questionari inerenti questo genere di attività la selezione è avvenuta casualmente).
In 4 casi non è stato possibile avvalersi di entrambi i questionari in quanto lo studente aveva compilato un unico questionario o in quanto i questionari compilati riguardavano un solo genere di attività.

- Sono state effettuate analisi descrittive al fine di esaminare la distribuzione delle variabili osservate all'interno del campione.
- Con l'obiettivo di indagare la coerenza interna delle risposte fornite dai ragazzi alle diverse domande dei questionari proposti e l'esistenza di correlazione tra variabili che, in base alle teorie di riferimento, si riteneva potessero essere associate, è stato calcolato l'indice di correlazione non parametrico di Spearman.

  Tale indice è stato utilizzato anche per valutare l'esistenza di correlazioni significative tra le risposte fornite dagli studenti al questionario sull'esperienza ed il Relative Autonomy Index, un indice di regolazione autonoma, calcolato sommando i punteggi attribuiti agli 8 item del questionario sull'autoregolazione, precedentemente pesati secondo la seguente modalità, che trova riscontro nella presentazione del Self Regulation Questionnaire alla pagina www.selfdeterminationtheory.org:

  - sottoscala di motivazione intrinseca : pesata +2
  - sottoscala di motivazione identificata: pesata +1
  - sottoscala di motivazione introiettata: pesata -1
  - sottoscala di motivazione esterna: pesata -2

  In questo modo le sottoscale che descrivono modalità di regolazione del comportamento di tipo "controllato" (motivazione introiettata ed esterna) sono pesate negativamente, mentre le sottoscale che indicano una regolazione autonoma del comportamento sono pesate positivamente, cosicchè più lo stile di regolazione della sottoscala è controllato, più è ampio il valore negativo e viceversa.
  Suddividendo il campione in due gruppi di studenti che avevano riportato aspettative di riuscita rispettivamente ai livelli inferiori (da 6 a 12) o superiori (da 13 a 18) della scala di risposta, abbiamo valutato, mediante il test di Mann Whitney, l'esistenza di differenze significative tra le variabili dell'esperienza associate alle due condizioni.

- Mediante l'indice di Spearman è stata inoltre valutata la presenza di correlazioni significative tra le risposte date dagli studenti ed il questionario compilato dalle insegnanti.
- Al fine di indagare la presenza di differenze significative tra le variabili dell'esperienza associata a compiti scolastici di tipo tradizionale e ad attività di laboratorio è stato infine utilizzato il test di Wilcoxon appaiato.

La scelta di usare test non parametrici è data dal fatto che, stanti anche la scarsa numerosità del campione e la ridotta scala di risposta degli item, non si avevano ipotesi a priori circa la distribuzione delle variabili in oggetto.

5.4 Risultati

Consistenza interna delle scale

Come riassunto in tabella 6 il calcolo dell'indice Alfa di Cronbach ha confermato l'adeguatezza

delle valutazioni raccolte, evidenziando ottimi valori di consistenza interna per quanto riguarda il questionario sull'esperienza, ovvero gli item tratti dal Flow questionnaire (considerando gli item relativi a vissuti negativi nel corso dell'esperienza come item reverse) e il questionario sull'impegno compilato dagli insegnanti; il valore ottenuto per il questionario sulle aspettative di riuscita evidenzia una più bassa consistenza interna, mantenendosi comunque accettabile.

Tabella 6. Valori di consistenza interna per le scale di Aspettative di riuscita, Esperienza e Impegno.

Scala	**Alfa di Cronbach**
Aspettative di riuscita	0.64
Esperienza	0.84
Impegno	0.90

Analisi descrittive – attività scolastiche tradizionali

Le seguenti tabelle (tab 7.a, 7.b e 7.c) illustrano le statistiche descrittive per tutte le variabili indagate in riferimento all'esperienza vissuta dagli studenti nel corso di attività scolastiche di tipo tradizionale.

Tab. 7.a Statistiche descrittive per la scala delle aspettative di riuscita (val. compresi fra 6 e 18) nelle attività scolastiche tradizionali

Media	**Mediana**	**Dev. Standard**	**Minimo**	**Massimo**
12.86	12.50	2.60	7.00	17.00

Gli indici di tendenza centrale evidenziano come il campione, in riferimento a questo genere di attività, abbia riferito di avere aspettative di riuscita ai livelli intermedi della scala, con una lieve dispersione dei dati raccolti (dev. Standard = 2.60).

Tab. 7.b Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 2 e 8) nelle attività scolastiche tradizionali.

Sottoscala	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Motivazione intrinseca	6.11	6.50	2.00	2.00	8.00
Motivazione identificata	6.28	7.00	1.70	3.00	8.00
Motivazione introiettata	5.11	5.00	1.67	2.00	8.00
Motivazione Esterna	4.34	4.00	1.94	2.00	8.00

Per quanto riguarda i quattro tipi di motivazione analizzati si evidenziano valori mediamente maggiori nelle scale di motivazione intrinseca ed identificata, che rappresentano le tipologie di motivazione maggiormente integrate. I livelli medi di motivazione introiettata si collocano ad un livello intermedio della scala di risposta, mentre la motivazione esterna ottiene valori medi ai livelli inferiori della scala.

I valori di deviazione standard compresi fra 1,67 e 2,00 evidenziano una discreta dispersione dei dati raccolti.

Tab. 7.c Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'esperienza (val. compresi fra 1 e 4) nelle attività scolastiche tradizionali.

Item	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Ero preso, coinvolto	3.49	4.00	0.78	1	4
Capivo come stavo andando	3.03	3.00	0.91	1	4
Avrei preferito fare altro	1.94	1.00	1.22	1	4
Mi annoiavo	1.61	1.00	0.93	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.50	4.00	0.81	1	4
Mi distraevo facilmente	1.47	1.00	0.74	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.81	1.00	1.04	1	4
Era impegnativo	2.75	3.00	1.30	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.17	3.00	0.88	1	4
Pensavo al mio obiettivo	3.26	3.50	0.90	1	4

Le statistiche descrittive relative al questionario sull'esperienza evidenziano come gli item che descrivono caratteristiche negative dell'esperienza associata al compito ottengano indici di tendenza centrale ai livelli inferiori della scala di risposta (tutti inferiori a 2); viceversa le domande relative alla percezione di vissuti positivi nel corso del compito ottengono mediamente risposte che si collocano ai livelli più elevati della scala di risposta; fa eccezione l'item relativo alla percezione dell'impegno richiesto dal compito: è del resto difficile stabilire se tale item debba ritenersi indicativo di un'esperienza globalmente positiva o negativa in quanto, come ampiamente confermato dagli studi sull'esperienza ottimale (Csikzentmihalyi, 1975; Delle Fave e Massimini, 2004.a, 2005) l'impatto di tale variabile sul benessere soggettivo dipende dalla percezione di possedere abilità adeguate per farvi fronte.

I valori di deviazione standard per questo questionario evidenziano una significativa distribuzione dei dati raccolti, in particolare per quanto riguarda gli item "Il compito era impegnativo", "Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava" e "Mentre facevo il compito avrei preferito fare altro" (dev. Standard > 1).

Tab. 8 Statistiche descrittive per la scala dell'impegno osservato dall'insegnante (val. compresi fra 6 e 24) nelle attività scolastiche tradizionali

Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
18.83	19.50	3.84	9	24

I giudizi attribuiti dagli insegnanti sull'impegno ed il coinvolgimento mostrati dagli studenti nel compito si collocano mediamente ad un buon livello nella scala di valutazione. Il valore della deviazione standard evidenzia una discreta dispersione dei dati raccolti.

Analisi descrittive – attività di laboratorio

Le seguenti tabelle (tab 9.a, 9.b e 9.c) illustrano le statistiche descrittive per tutte le variabili indagate in riferimento all'esperienza vissuta dagli studenti nel corso di attività svolte in laboratorio.

Tab. 9.a Statistiche descrittive per la scala delle aspettative di riuscita (val. compresi fra 6 e 18) nelle attività di laboratorio.

Media	**Mediana**	**Dev. Standard**	**Minimo**	**Massimo**
13.19	13.00	2.41	8	18

Come risulta dalla tabella il campione, rispetto alle attività di laboratorio, ha riferito di avere aspettative di riuscita ai livelli intermedi della scala, solo lievemente superiori a quanto evidenziato in riferimento alle attività scolastiche di tipo tradizionale, con una lieve dispersione dei dati raccolti (dev. Standard = 2.41).

Tab. 9.b Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 2 e 8) nelle attività di laboratorio

Sottoscala	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Motivazione intrinseca	6.49	7.00	1.88	2.00	8.00
Motivazione identificata	6.21	6.00	1.86	2.00	8.00
Motivazione introiettata	4.89	5.00	1.72	2.00	8.00
Motivazione Esterna	4.03	4.00	1.88	2.00	8.00

Per quanto riguarda i quattro tipi di motivazione analizzati, come per le attività scolastiche, si evidenziano valori mediamente maggiori nelle scale di motivazione intrinseca ed identificata, mentre la motivazione esterna ottiene valori medi ai livelli inferiori della scala. I livelli medi di motivazione introiettata si collocano ad un livello intermedio della scala di risposta, con valori degli indici di tendenza centrale lievemente inferiori a quelli emersi rispetto alle attività scolastiche tradizionali.

I valori di deviazione standard compresi fra 1.72 e 1.88 evidenziano una discreta dispersione dei dati raccolti.

Tab. 9.c. Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'esperienza (val. compresi fra 1 e 4) nelle attività di laboratorio

Item	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Ero preso, coinvolto	2.79	3.00	1.23	1	4
Capivo come stavo andando	3.05	3.00	1.06	1	4
Avrei preferito fare altro	1.68	1.00	1.12	1	4
Mi annoiavo	1.58	1.00	0.95	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.39	4.00	0.88	1	4
Mi distraevo facilmente	1.76	1.00	1.10	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.45	1.00	0.86	1	4
Era impegnativo	2.47	2.00	1.33	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.45	4.00	0.92	1	4
Pensavo al mio obiettivo	3.31	4.00	1.08	1	4

Per quanto riguarda il questionario sull'esperienza, così come segnalato per le attività scolastiche tradizionali, gli item che descrivono caratteristiche negative dell'esperienza associata al compito ottengono indici di tendenza centrale ai livelli inferiori della scala di risposta (tutti inferiori a 2); viceversa le domande relative alla percezione di vissuti positivi nel corso del compito ottengono mediamente risposte che si collocano ai livelli più elevati della scala di risposta; fanno eccezione gli item relativi alla percezione dell'impegno richiesto dal compito e l'item "Mentre facevo il compito ero preso, coinvolto da quello che facevo", che presentano valori di media e mediana intermedi sulla scala di risposta.
I dati relativi a questo questionario evidenziano una significativa distribuzione dei dati raccolti, con valori di deviazione standard superiori a 1 per la maggior parte degli item.

Tab. 10 Statistiche descrittive per la scala dell'impegno osservato dall'insegnante (val. compresi fra 6 e 24) nelle attività di laboratorio

Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
18.50	18.50	4.11	11	24

I valori di media e mediana per i giudizi attribuiti dagli insegnanti sull'impegno ed il coinvolgimento mostrati dagli studenti nel compito si collocano ad un buon livello nella scala di valutazione. Il valore della deviazione standard evidenzia una discreta dispersione dei dati raccolti.

Correlazioni tra variabili

Abbiamo calcolato l'indice di correlazione di Spearman tra la scala totale delle aspettative di riuscita e l'item "mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo" al fine di verificare la coerenza interna delle risposte fornite dai ragazzi in merito a tale aspetto: i dati relativi alle attività scolastiche di tipo tradizionale non evidenziano una correlazione significativa tra le due variabili ($p > 0,05$), mentre la correlazione è significativa se si analizzano le risposte fornite in riferimento alle attività di laboratorio ($Rho = 0.396$; $p = 0.015$).

Le seguenti tabelle illustrano le correlazioni rilevabili tra le risposte date ai ragazzi in riferimento alle dimensioni emotive, cognitive e motivazionali valutate mediante il Questionario sull'esperienza in riferimento alle attività scolastiche di tipo tradizionale (Tab. 11.a) ed alle attività di laboratorio (Tab. 11.b).

Tabella 11.a Correlazioni tra gli item del Questionario sull'Esperienza. Attività scolastiche di tipo tradizionale

		Ero preso, coinvolto	Capivo come stavo andando	Avrei preferito fare altro	Mi annoiavo	Mi piaceva usare le mie capacità	Mi distraevo facilmente	Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Era impegnativo	Mi sentivo capace di farlo	Pensavo al mio obiettivo
Ero preso, coinvolto	*Rho*	1.00	0.286	- 0.133	- 0.104	**0.706****	- 0.279	- 0.133	**0.416***	0.282	**0.401***
	Sig.		0.096	0.446	0.551	**0.000**	0.105	0.448	**0.013**	0.100	**0.021**
Capivo come stavo andando	*Rho*		1.00	- 0.208	- 0.174	**0.489****	**- 0.437****	**- 0.358***	0.136	0.238	0.084
	Sig.			0.224	0.311	**0.002**	**0.008**	**0.032**	0.429	0.162	0.636
Avrei preferito fare altro	*Rho*			1.00	**0.495****	- 0.257	**0.344***	- 0.005	0.166	- 0.156	- 0.235
	Sig.				**0.002**	0.130	**0.040**	0.976	0.333	0.363	0.181
Mi annoiavo	*Rho*				1.00	- 0.108	**0.511****	0.313	0.167	- 0.055	- 0.023
	Sig.					0.530	**0.001**	0.063	0.330	0.750	0.897
Mi piaceva usare le mie capacità	*Rho*					1.00	- 0.297	- 0.166	0.275	**0.402***	**0.435***
	Sig.						0.078	0.334	0.104	**0.015**	**0.010**
Mi distraevo facilmente	*Rho*						1.00	0.116	0.087	0.024	- 0.031
	Sig.							0.500	0.615	0.891	0.860
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	*Rho*							1.00	- 0.076	- 0.126	0.018
	Sig.								0.660	0.463	0.917
Era impegnativo	*Rho*								1.00	0.185	0.274
	Sig.									0.281	0.117
Mi sentivo capace di farlo	*Rho*									1.00	**0.547****
	Sig.										**0.001**
Pensavo al mio obiettivo	*Rho*										1.00
	Sig.										

Tabella 11.b Correlazioni tra gli item del Questionario sull'Esperienza. Attività di laboratorio

		Ero preso, coinvolto	Capivo come stavo andando	Avrei preferito fare altro	Mi annoiavo	Mi piaceva usare le mie capacità	Mi distraevo facilmente	Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Era impegnativo	Mi sentivo capace di farlo	Pensavo al mio obiettivo
Ero preso, coinvolto	*Rho* *Sig.*	1.00	0.054 0.748	**- 0.432**** **0.007**	- 0.265 0.108	**0.459**** **0.004**	**- 0.443**** **0.005**	- 0.062 0.712	**0.377*** **0.020**	0.201 0.226	0.277 0.107
Capivo come stavo andando	*Rho* *Sig.*		1.00	- 0.260 0.114	- 0.156 0.351	0.293 0.074	-0.214 0.196	- 0.097 0.561	**0.448**** **0.005**	**0.445**** **0.005**	0.251 0.146
Avrei preferito fare altro	*Rho* *Sig.*			1.00	**0.592**** **0.000**	- 0.286 0.082	**0.474**** **0.003**	**0.418**** **0.009**	- 0.266 0.106	- 0.232 0.160	- 0.325 0.057
Mi annoiavo	*Rho* *Sig.*				1.00	**- 0.333*** **0.041**	**0.586**** **0.000**	**0.372*** **0.022**	-0.203 0.221	- 0.191 0.250	- 0.256 0.138
Mi piaceva usare le mie capacità	*Rho* *Sig.*					1.00	**- 0.425**** **0.008**	- 0.124 0.460	0.185 0.267	**0.591**** **0.000**	**0.363*** **0.032**
Mi distraevo facilmente	*Rho* *Sig.*						1.00	0.131 0.431	-0.265 0.108	0.161 0.333	- 0.287 0.094
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	*Rho* *Sig.*							1.00	0.014 0.933	- 0.171 0.304	0.078 0.657
Era impegnativo	*Rho* *Sig.*								1.00	0.212 0.202	0.177 0.308
Mi sentivo capace di farlo	*Rho* *Sig.*									1.00	**0.432**** **0.010**
Pensavo al mio obiettivo	*Rho* *Sig.*										1.00

Le correlazioni rilevate evidenziano una sostanziale coerenza tra le risposte fornite dagli studenti in merito alle diverse dimensioni analizzate: sono infatti emerse correlazioni positive tra item che evidenziano vissuti analoghi (ad es. “avrei preferito fare altro” e “mi annoiavo”; “mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo” e “mi piaceva usare le mie capacità”) e correlazioni negative tra item dal contenuto opposto (as es. “Ero preso, coinvolto” e “Avrei preferito fare altro”).

Coerentemente a quanto ipotizzabile sulla base dei riscontri presenti in letteratura rispetto alle caratteristiche qualitative dell’esperienza nel corso di attività produttive, emergono correlazioni positive tra le dimensioni che costituiscono il “core cognitivo” dell’esperienza di Flow (Delle Fave e Massimini, 2005): l’item “Pensavo al mio obiettivo” correla infatti positivamente con gli item “Mentre facevo il compito mi piaceva usare le mie capacità” e “Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo”.

E’ da notare come alcune correlazioni emergano in riferimento alle attività di laboratorio e non alle attività scolastiche di tipo più tradizionale e viceversa: ad esempio l’item “Ero preso, coinvolto” è negativamente associato all’item “Avrei preferito fare altro”, che indica una componente strettamente motivazionale/volitiva, solo in riferimento alle attività di laboratorio, viceversa nelle attività scolastiche tradizionali, e non nei compiti di laboratorio, risulta associato positivamente alla percezione di avere un obiettivo chiaro in mente.

Tali risultati sembrano in linea con quanto suggerito da Delle Fave e Massimini (2005), Bassi e Delle Fave (2012) a proposito delle differenze riscontrate nella qualità dell’esperienza nel corso di attività ricreative (quali potrebbero essere considerate, almeno per certi versi, le attività di laboratorio del nostro studio) rispetto a quella che caratterizza attività produttive quali il lavoro e lo studio (nel nostro caso le attività scolastiche tradizionali).

In aggiunta a questo, abbiamo valutato l’esistenza di correlazioni tra le risposte fornite dagli studenti al questionario sull’esperienza ed il Relative Autonomy Index (RAI).

L’analisi rileva come non vi siano correlazioni statisticamente significative tra gli item relativi alla qualità dell’esperienza nel corso delle attività scolastiche di tipo tradizionale e l’indice RAI, mentre nelle valutazioni relative alle attività di laboratorio tale indice risulta correlato positivamente con gli item “Ero preso, coinvolto” (Rho =0.367; Sig = 0.025), e negativamente con gli item “ Mentre facevo il compito avrei preferito fare altro” (Rho = - 0.334; Sig = 0.044), “Mentre facevo il compito mi annoiavo” (Rho = - 0.358; Sig = 0.029), “Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava” (Rho = - 0.419; Sig = 0.010).

Il risultato sembra almeno a livello preliminare, coerente con quanto riscontrato da Bassi e Delle Fave (2012) in un campione di adolescenti italiani senza disabilità: nelle attività di studio il livello di coinvolgimento, concentrazione, piacere ed interesse nello svolgimento dell'attività non si associa alle tipologie di motivazione maggiormente interiorizzate. Le attività di laboratorio sembrano invece assumere caratteristiche più simili a quanto riscontrato in riferimento ad attività ricreative, con le situazioni di esperienza ottimale associate ad elevati livelli di benessere emotivo, piacere nello svolgimento dell'attività ed una motivazione di tipo prevalentemente intrinseco.

Differenza tra gruppi con alte e basse aspettative di riuscita

Il test di Mann Whitney, utilizzato per indagare l'esistenza di differenze significative tra due gruppi di studenti che avevano riportato basse o alte aspettative di riuscita, ha evidenziato:

- Nell'ambito della attività scolastiche di tipo tradizionale: livelli di agitazione/preoccupazione (item"Il compito mi metteva in agitazione/mi preoccupava") significativamente maggiori tra gli studenti con minori aspettative di riuscite rispetto all'attività (Z = -2.285; Sig = 0.037)
- Nell'ambito delle attività di laboratorio: punteggi significativamente più alti tra gli studenti con maggiori aspettative di riuscita negli item "Mentre facevo il compito ero preso, coinvolto da quello che facevo" (Z = -2.254; Sig = 0.033), "Mentre facevo il compito mi piaceva usare le mie capacità" (Z = -3.519; Sig = 0.002) e "Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo" (Z = -2.807; Sig = 0.020).

I risultati appaiono coerenti con quanto ipotizzabile sulla base della Teoria del Flow, per quanto riguarda l'associazione tra la percezione di essere in grado di far fronte alle richieste del compito ed il livello di ansia (nelle attività scolastiche tradizionali) e di piacere e coinvolgimento (nelle attività di laboratorio) associati all'attività.

Anche questi dati evidenziano una differenza nell'associazione tra le variabili osservate in riferimento ai due generi di attività, con la prevalenza di associazioni tra le variabili di natura più strettamente cognitiva nelle attività scolastiche tradizionali e l'emergere, in correlazione con l'aspetto cognitivo, di variabili emotive e motivazionali nell'ambito dei compiti di laboratorio.

Tali risultati sembrano ancora una volta in linea con quanto suggerito dalla letteratura di riferimento relativa alle caratteristiche soggettive dell'esperienza nel corso di attività ricreative o produttive (Delle Fave e Massimini, 2005; Bassi e Delle Fave, 2011).

Correlazioni tra le risposte degli studenti ed i questionari compilati dagli insegnanti

Le seguenti tabelle mostrano le correlazioni rilevate fra le risposte fornite dagli studenti ed i questionari compilati dalle insegnanti nel corso delle attività scolastiche tradizionali (tabella 12.a) e delle attività di laboratorio (tabella 12.b).

Tabella 12.a. Correlazioni tra il questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza e il questionario sull'impegno compilato dagli insegnanti. Attività scolastiche tradizionali

		Ero preso, coinvolto	Capivo come stavo andando	Avrei preferito fare altro	Mi annoiavo	Mi piaceva usare le mie capacità	Mi distraevo facilmente	Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Era impegnativo	Mi sentivo capace di farlo	Pensavo al mio obiettivo	Motivazione intrinseca	Motivazione identificata	Motivazione introiettata	Motivazione esterna
Ha lavorato con impegno	*Rho*	-0.269	-0.250	-0.162	-0.111	-0.247	0.010	0.009	-0.031	-0.301	-0.337	-0.299	0.155	-0.199	**-0.435****
	Sig.	0.118	0.142	0.345	0.520	0.146	0.955	0.959	0.858	0.075	,051	0.077	0.368	0.244	**0.009**
Ha lavorato per il piacere che il lavoro gli dava	*Rho*	0.222	0.018	-0.228	0.041	0.228	0.047	-0.172	0.145	-0.149	-0.097	0.274	0.392*	0.276	-0.121
	Sig.	0.200	0.915	0.182	0.810	0.180	0.786	0.315	0.399	0.384	0.587	0.106	0.018	0.103	0.488
Ha eseguito le richieste in modo responsabile	*Rho*	-0.147	-0.243	-0.275	-0.171	-0.105	-0.069	-0.047	-0.057	**-0.341***	-0.218	-0.233	0.278	-0.150	**-0.487****
	Sig.	0.401	0.153	0.104	0.319	0.542	0.690	0.785	0.742	**0.042**	0.216	0.171	0.100	0.384	**0.003**
Ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato	*Rho*	-0.133	-0.250	0.003	0.001	-0.093	-0.084	0.049	-0.068	-0.262	-0.214	**-0.352***	0.061	-0.033	**-0.361***
	Sig.	0.446	0.141	0.988	0.994	0.589	0.625	0.778	0.694	0.122	0.225	**0.035**	0.722	0.850	**0.033**
Ha portato avanti il compito senza bisogno di sollecitazioni	*Rho*	-0.127	-0.285	-0.151	-0.191	-0.154	-0.072	-0.099	-0.144	-0.300	-0.223	-0.070	-0.053	-0.059	**-0.375***
	Sig.	0.468	0.092	0.380	0.264	0.370	0.677	0.564	0.403	0.076	0.206	0.684	0.758	0.730	**0.027**
Ha insistito sull' obiettivo fino a quando non l'ha portato a termine	*Rho*	0.001	-0.172	-0.141	-0.144	-0.021	-0.156	-0.172	-0.104	**-0.387***	-0.270	0.020	0.137	-0.132	-0.290
	Sig.	0.996	0.315	0.414	0.403	0.903	0.362	0.317	0.548	**0.020**	0.122	0.907	0.425	0.443	0.091

Per quanto riguarda le attività scolastiche tradizionali si osserva come non vi siano correlazioni statisticamente significative tra l'impegno osservato dalle insegnanti, nelle sue diverse manifestazioni, e quanto riportato dagli studenti in merito alle caratteristiche della loro esperienza soggettiva nel corso del compito, ad eccezione di una correlazione negativa fra l'item "Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo" e due degli item del questionario compilato dall'insegnante (Ha eseguito le richieste in modo responsabile e Ha insistito sull' obiettivo fino a quando non l'ha portato a termine): la percezione di essere in grado di affrontare il compito sembra associarsi ad una minore dedizione al compito secondo quanto osservato dalle insegnanti.

Per quanto riguarda l'autovalutazione degli studenti sugli aspetti motivazionali della loro esperienza, la scala di motivazione identificata risulta positivamente correlata all'item "Ha lavorato per il piacere che il lavoro gli dava", si osservano inoltre numerose correlazioni negative fra gli item compilati dalle insegnanti e la scala di motivazione esterna: le valutazioni di maggior impegno e coinvolgimento da parte degli insegnanti nel corso delle attività didattiche di tipo più tradizionale si associano quindi alle condizioni di minore percezione da parte dello studente di essere spinto a dedicarsi all'attività da motivazioni puramente esterne, e viceversa. Di particolare interesse risulta il dato relativo alla scala di motivazione intrinseca, che risulta correlata negativamente con l'item "Ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato", questo dato potrebbe essere approfondito alla luce del particolare ruolo che la necessità di rinforzi e rassicurazioni può giocare, in particolare in un'utenza fragile quale quella su cui si concentra il presente studio, nel coinvolgimento e nella motivazione intrinseca verso questo genere di compito.

Tabella 12.b. Correlazioni tra il questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza e il questionario sull'impegno compilato dagli insegnanti. Attività di laboratorio

		Ero preso, coinvolto	Capivo come stavo andando	Avrei preferito fare altro	Mi annoiavo	Mi piaceva usare le mie capacità	Mi distraevo facilmente	Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Era impegnativo	Mi sentivo capace di farlo	Pensavo al mio obiettivo	Motivazione intrinseca	Motivazione identificata	Motivazione introiettata	Motivazione esterna
Ha lavorato con impegno	*Rho*	0.250	0.300	-0.142	-0.197	**0.337***	-0.247	0.138	0.268	0.293	0.195	**0.337***	0.319	0.167	0.188
	Sig.	0.136	0.071	0.401	0.242	**0.041**	0.140	0.415	0.109	0.079	0.270	**0.044**	0.054	0.322	0.265
Ha lavorato per il piacere che il lavoro gli dava	*Rho*	**0.417***	0.064	-0.077	-0.211	0.320	-0.192	-0.164	**0.335***	0.075	0.053	**0.438****	**0.384***	0.099	0.060
	Sig.	**0.010**	0.707	0.650	0.209	0.053	0.254	0.331	**0.043**	0.657	0.765	**0.008**	**0.019**	0.562	0.722
Ha eseguito le richieste in modo responsabile	*Rho*	**0.397***	0.177	-0.291	**-0.373***	**0.448****	-0.262	-0.209	0.110	0.313	0.113	**0.385***	**0.424****	0.271	-0.001
	Sig.	**0.017**	0.301	0.085	**0.025**	**0.006**	0.123	0.221	0.524	0.063	0.532	**0.022**	**0.010**	0.110	0.993
Ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato	*Rho*	0.220	-0.011	-0.116	-0.295	0.291	**-0.379***	0.112	0.166	0.155	0.195	0.280	0.095	0.294	0.020
	Sig.	0.197	0.949	0.501	0.081	0.085	**0.023**	0.514	0.333	0.366	0.276	0.103	0.581	0.082	0.908
Ha portato avanti il compito senza bisogno di sollecitazioni	*Rho*	0.307	0.157	-0.243	**-0.396***	**0.325***	**-0.360***	0.118	0.229	0.162	0.048	0.123	0.207	0.068	-0.028
	Sig.	0.065	0.354	0.147	**0.015**	**0.050**	**0.029**	0.487	0.172	0.337	0.787	0.473	0.220	0.688	0.871
Ha insistito sull' obiettivo fino a quando non l'ha portato a termine	*Rho*	**0.350***	0.036	-0.223	-0.277	0.307	-0.271	0.123	0.193	0.196	0.223	**0.443****	0.267	0.277	-0.047
	Sig.	**0.034**	0.833	0.184	0.097	0.065	0.105	0.468	0.253	0.244	0.204	**0.007**	0.111	0.096	0.781

Come evidenziato in tabella 12.b, per quanto riguarda le attività di laboratorio, si osservano numerose correlazioni statisticamente significative tra l'impegno osservato dalle insegnanti, nelle sue diverse manifestazioni, e quanto riportato dagli studenti in merito alle caratteristiche della loro esperienza soggettiva nel corso del compito: in particolare emergono correlazioni positive tra varie forme di impegno e dedizione al compito osservate dagli insegnanti e la percezione, da parte dello studente, di coinvolgimento, piacere nell'usare le proprie capacità e impegno richiesto dal compito; emergono invece correlazioni negative tra le valutazioni degli insegnanti ed i vissuti di noia e tendenza a distrarsi riportate dagli studenti.

Per quanto riguarda le domande compilate dagli studenti riguardo alle proprie motivazioni nello svolgimento dell'attività si evidenziano diverse correlazioni positive tra l'impegno osservato dall'insegnante ed i livelli di motivazione intrinseca ed identificata riferiti dall'adolescente.

Sembra quindi che vi sia una buona coerenza fra quanto osservato dall'adulto e quanto riferito dallo studente rispetto alle caratteristiche dell'esperienza nel corso di questo tipo di attività e che il coinvolgimento e l'impegno mostrati dallo studente in quest'ambito si associno a condizioni di benessere dal punto di vista emotivo e motivazionale simili a quanto descritto in letteratura in riferimento alle caratteristiche dell'esperienza soggettiva nel corso di attività ricreative liberamente scelte (impegno, piacere e coinvolgimento nello svolgimento dell'attività, motivazioni di tipo fortemente integrato), nonostante la partecipazione degli studenti ai laboratori non fosse volontaria.

Differenze tra attività scolastiche tradizionali e attività di laboratorio

Nonostante le interessanti differenze emerse tra le correlazioni fra variabili rilevate nell'ambito delle attività scolastiche tradizionali e quelle evidenziatesi sui dati raccolti in riferimento alle attività di laboratorio, il test di Wilcoxon appaiato, utilizzato per sondare la presenza di differenze significative tra i due tipi di attività, ha indicato un'unica differenza significativa tra i valori attribuiti all'item "Mentre facevo il compito ero preso/coinvolto da quello che facevo" ($Z = -2.727$; $Sig = 0.006$), che presenta valori maggiori nelle attività scolastiche tradizionali rispetto a quelle di laboratorio.

5.5 Discussione

I dati raccolti nel primo studio, relativi alla coerenza interna delle risposte fornite dal nostro campione, in aggiunta alle informazioni di natura qualitativa che l'esperienza condotta durante la somministrazione dei questionari ci ha permesso di reperire, ci portano a ritenere gli strumenti sviluppati attraverso l'adattamento dei questionari preesistenti idonei all'indagine a fini di ricerca delle dimensioni dell'esperienza soggettiva in campioni di adolescenti con disabilità intellettiva.

Le informazioni ricavate evidenziano una sostanziale coerenza tra le risposte fornite dal nostro campione e quanto ipotizzabile sulla base degli studi condotti in riferimento alle variabili dell'esperienza soggettiva in altri campioni.

In particolare sono risultati coerenti alle ipotesi formulabili sulla base della teoria del Flow i risultati relativi alle attività di laboratorio, nelle quali si sono riscontrate numerose correlazioni tra le dimensioni cognitive, emotive e motivazionali del questionario sull'esperienza, ed un'associazione tra maggiori aspettative di riuscita e maggiori livelli di coinvolgimento e piacere nell'usare le proprie capacità.

In aggiunta a ciò le manifestazioni osservabili dell'impegno e del coinvolgimento nel compito, riportate dall'insegnante, risultano associate, in questo genere di attività, alla percezione soggettiva da parte degli studenti di essere stati poco annoiati e distratti, di essersi sentiti coinvolti, di aver dedicato impegno al compito e di aver provato piacere nell'usare le proprie capacità. Le dimensioni motivazionali indagate in riferimento alle attività di laboratorio evidenziano infine come in presenza di una maggiore integrazione della motivazione al compito (all'aumento dell'indice RAI) si rilevi un maggiore coinvolgimento e motivazione al compito e una minore percezione di noia ed ansia durante il suo svolgimento.

Tale dato è confermato dalle osservazioni delle insegnanti, che rilevano maggiori livelli di impegno nel compito all'aumentare del grado di motivazione intrinseca ed identificata.

Colpisce constatare come le caratteristiche dell'esperienza nel corso di queste attività risultino simili a quanto tradizionalmente osservato in riferimento ad attività ricreative e legate al tempo libero, benché gli studenti coinvolti non avessero scelto liberamente di prendere parte alle attività di laboratorio analizzate. La natura non totalmente volontaria del loro coinvolgimento nei laboratori è del resto da loro stessi confermata, stante la rilevazione di un certo grado di motivazione introiettata ed esterna nello svolgimento delle attività, che non è ridotto significativamente anche in presenza di vissuti di piacere, coinvolgimento e benessere nello svolgimento del lavoro.

E’ ipotizzabile che il carattere ludico/ricreativo che tali laboratori assumevano, in particolare nel contesto degli istituti scolastici di Erba e Lecco, abbia influito sulla percezione degli studenti di un buon grado di autodeterminazione anche in assenza di una reale possibilità di scelta.

E’ altresì plausibile che questo genere di attività, in cui le difficoltà di natura cognitiva degli studenti da noi intervistati hanno un ridotto impatto sulle possibilità di riuscita, assumano un valore peculiare nell’esperienza quotidiana di questi studenti, facilitando l’emergere di vissuti per molti aspetti simili a quelli riconducibili ad esperienze di Flow.

Per quanto riguarda le attività scolastiche di tipo tradizionale, pur trattandosi di risultati molto preliminari, i nostri dati sembrano concordare con quanto osservato da Bassi e Delle Fave (2012) in uno studio sull’esperienza scolastica di un ampio campione di adolescenti italiani, in particolare per quanto riguarda la presenza di elevati livelli di coinvolgimento, percezione di capacità e controllo sul compito anche in assenza di una motivazione fortemente integrata nello svolgimento dell’attività di studio, non si sono infatti evidenziate correlazioni statisticamente significative tra gli item relativi alla qualità dell’esperienza nel corso delle attività scolastiche di tipo tradizionale e l’indice RAI. In aggiunta a ciò l’impegno osservato dalle insegnanti è risultato associato più marcatamente all’assenza di una motivazione prevalentemente esterna che non alla presenza di motivazioni di natura integrata (identificata o intrinseca).

Le dimensioni esperienziali che in questo genere di attività si sono rivelate tra loro associate hanno prevalentemente a che fare con il “core cognitivo”, risultato in letteratura l’elemento maggiormente stabile nei diversi contesti dell’esperienza di Flow: la percezione di coinvolgimento nel compito nelle attività scolastiche tradizionali, e non nei compiti di laboratorio, è risultata infatti associata positivamente alla percezione di avere un obiettivo chiaro in mente.

Per quanto riguarda le dimensioni emotive l’unico dato rilevante emerso in riferimento a questo tipo di attività riguarda la percezione di livelli di ansia significativamente maggiori tra gli studenti con minori aspettative di riuscite rispetto all’attività. Tale dato, coerente con quanto ipotizzabile sulla base della teoria del Flow, conferma la natura fortemente prestazionale di questo tipo di attività.

Un risultato che merita un’attenzione particolare è la correlazione negativa tra la scala di motivazione intrinseca e l’item “Ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato” (compilato dall’insegnante): come già accennato questo risultato potrebbe forse spiegarsi se approfondito alla luce del particolare ruolo che la presenza di rinforzi e

rassicurazioni può giocare nelle situazioni di disabilità intellettiva nel facilitare il coinvolgimento e la motivazione intrinseca verso questo genere di compito: l'assenza di rinforzi, che nel questionario proposto alle insegnanti viene considerata un indicatore positivo di dedizione al compito, potrebbe in questo senso rappresentare una condizione contestuale di ostacolo allo sviluppo di una motivazione fortemente integrata verso l'attività scolastica.

Un dato di difficile interpretazione rimane quello relativo correlazione negativa fra l'item "Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo" e due degli item del questionario compilato dall'insegnante (Ha eseguito le richieste in modo responsabile e Ha insistito sull' obiettivo fino a quando non l'ha portato a termine): tali correlazioni rivelano come la percezione di essere in grado di affrontare il compito si associ ad una minore dedizione al compito secondo quanto osservato dalle insegnanti. Una possibile spiegazione potrebbe avere a che fare con la riduzione del coinvolgimento nel compito in situazioni in cui questo sia percepito come eccessivamente semplice rispetto alle proprie capacità: tale spiegazione andrebbe tuttavia verificata in maniera più approfondita mediante ulteriori dati che analizzino il rapporto tra tali aspetti dell'impegno osservato dagli insegnanti ed il bilanciamento soggettivo tra "challenge" e "skills" percepiti.

L'emergere di poche differenze nella distribuzione delle variabili nei due tipi di attività lascia aperti molti interrogativi circa l'opportunità di identificare attività scolastiche maggiormente differenziabili dal punto di vista del profilo esperienziale ad esse associato da questo tipo di utenza. Ciò permetterebbe di approfondire le osservazioni compiute in questo primo lavoro pilota.

Rimangono peraltro aperti molti interrogativi circa l'impatto delle variabili di esperienza soggettiva da noi analizzate sulla performance degli studenti nel compito e circa il ruolo dell'insegnante nel favorire od ostacolare l'emergere di vari generi di vissuti da parte dello studente.

Il tentativo di approfondire l'indagine effettuata e di rispondere almeno in parte a tali interrogativi ha guidato la pianificazione dello studio 2, presentato nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 6. STUDIO 2

6.1 Obiettivi e ipotesi

Alla luce dei risultati ottenuti nello studio 1, che hanno evidenziato poche differenze tra i due tipi di attività indagati, ci siamo proposti di differenziare maggiormente i tipi di compito da analizzare: i partecipanti sono stati quindi chiamati a rispondere ai questionari in riferimento a cinque diversi tipi di attività svolte nel contesto scolastico: una lezione frontale, una attività di scrittura espressiva, un esercizio di tipo logico/matematico, una lezione pratica in contesto di laboratorio, una lezione di attività motoria, svolta in palestra.

Inoltre, con l'obiettivo di approfondire il ruolo di variabili contestuali legate al tipo di rapporto instaurato tra lo studente e l'insegnante, ed adottando la Self Determination Theory come teoria di riferimento, è stato chiesto agli adolescenti di compilare, in riferimento ad una parte delle attività analizzate, un questionario relativo alla loro percezione del grado in cui l'insegnante o educatore che aveva seguito la lezione li supporti nel loro bisogno di autonomia durante il lavoro.

In aggiunta a ciò, al fine di valutare in maniera più approfondita l'associazione tra le caratteristiche dell' esperienza soggettiva descritte dagli studenti ed il risultato ottenuto nella prova, abbiamo chiesto agli insegnanti di compilare un indicatore relativo alla performance nel compito.

6.2 Materiali e metodi:

6.2.1 Reclutamento e descrizione del campione

Lo studio ha coinvolto 50 studenti, per il 56% di genere femminile , con età compresa tra i 14 e i 17 anni (età media 15,6 anni), frequentanti il Centro di Formazione Professionale dell'Istituto La Nostra Famiglia di Bosisio Parini (LC).

I genitori degli studenti sono stati contattati tramite l'invio di una lettera informativa, che illustrava gli obiettivi dello studio e chiedeva ai genitori di prestare il proprio consenso informato, compilando il relativo modulo allegato, affinché i figli potessero prendere parte alla ricerca; in un secondo momento, i genitori che non avevano comunicato la loro decisione in merito sono stati ricontattati telefonicamente al fine di sollecitare una loro risposta.

Del campione inizialmente contattato, che contava 60 studenti, 7 non hanno aderito alla ricerca, mentre 3 sono stati esclusi in seguito, in quanto sono stati ritenuti non in grado di

prendere parte alla somministrazione dei questionari, stanti le importanti difficoltà di comprensione.
Gli adolescenti coinvolti presentano una disabilità intellettiva che, più nello specifico, si manifesta per:

- L' 8% come stato cognitivo limite o borderline;
- il 36% come RM (ritardo mentale) lieve;
- il 52% come RM medio;
- il 4% come RM grave.

6.2.2 Strumenti

Per lo studio 2 sono stati utilizzati i questionari presentati nel paragrafo 4.2.2 che indagano a) l'esperienza degli studenti, nel corso di alcune attività scolastiche, nei suoi aspetti emotivi, cognitivi e motivazionali (questionario sulle aspettative di riuscita e questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza), b) la loro percezione del grado in cui l'insegnante o educatore che aveva seguito l'attività li supporti nel loro bisogno di autonomia durante il lavoro (Learning Climate Questionnaire); c) la valutazione data dall'adulto rispetto all'impegno ed al coinvolgimento mostrato dall'alunno durante l'attività (questionario sull'impegno). In aggiunta a ciò l'insegnante ha fornito una valutazione della riuscita nel compito rispondendo alla domanda "Quanto, a suo parere, il ragazzo è stato in grado di svolgere il compito assegnatogli?" mediante un punteggio su scala likert a 4 punti (Per niente, Poco, Abbastanza, Molto).

A ciascuno dei partecipanti è stato richiesto di compilare i questionari di autovalutazione dell'esperienza relativamente a diverse attività svolte nel contesto scolastico:

- Una lezione frontale
- Un'attività di scrittura espressiva (compatibilmente con le competenze di scrittura possedute dallo studente)
- Un esercizio di tipo logico/matematico
- Una lezione pratica in contesto di laboratorio
- Una lezione di attività motoria, svolta in palestra (dati raccolti per 48 partecipanti in quanto due di essi non svolgevano questa attività)

Per ciascuna attività sono stati raccolti anche i Questionari sull'impegno compilati dall'insegnante/educatore che aveva seguito lo svolgimento dell'attività ed il suo giudizio sul

livello della “performance” dell’allievo, ovvero quanto era stato in grado di svolgere il lavoro o l’attività.
In totale sono stati raccolti, relativamente alle attività scolastiche, 248 questionari.
In aggiunta a ciò per alcune delle attività analizzate (146 su 248) è stato somministrato, al termine del lavoro, anche il Learning Climate Questionnaire (LCQ).

6.3 Criteri di analisi dei dati

- Sui dati raccolti sono state effettuate analisi descrittive al fine di esaminare la distribuzione delle variabili osservate all’interno del campione.

- Abbiamo quindi provveduto ad analizzare la consistenza interna del Learning Climate Questionnaire - Forma breve, mediante il calcolo dell’indice Alfa di Cronbach su dati rappresentanti la media dei punteggi ottenuti da ciascun soggetto nei diversi questionari compilati.
- Abbiamo inoltre analizzato la presenza di differenze significative tra le variabili indagate tra due sottogruppi di studenti rispettivamente con Ritardo Mentale di grado lieve (o con QI borderline) e con Ritardo Mentale di grado medio o grave. A tal fine abbiamo calcolato per ciascun soggetto la media dei punteggi ottenuti in ciascuna scala e analizzato la presenza di differenze nei punteggi medi tra i due gruppi utilizzando il test di Mann-Whitney per il confronto fra 2 campioni indipendenti.

- Con l’obiettivo di verificare l’esistenza di differenze significative tra le caratteristiche dell’esperienza associata ai cinque tipi di attività indagate è stato utilizzato il Test di Friedman per il confronto fra campioni dipendenti; in caso di differenza significativa sono stati in seguito effettuati dei confronti post-hoc tramite il test di Wilcoxon appaiato, confrontando una ad una le diverse coppie di attività, al fine di individuare a quale comparazione tale significatività potesse essere attribuita.

- Abbiamo analizzato la coerenza dei dati raccolti con le ipotesi effettuabili in base alla teoria del Flow circa il rapporto tra capacità percepite, impegno richiesto dal compito e caratteristiche emotive, cognitive e motivazionali dell’esperienza: abbiamo quindi suddiviso i dati a disposizione in tre gruppi sulla base delle risposte date agli item sul livello di impegno richiesto dal compito (“Il compito era impegnativo”) e sul grado di capacità percepita nello svolgerlo (“mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo”); i tre gruppi risultano costituiti dai questionari in

cui studenti hanno attribuito all'item sull' impegno richiesto dal compito un punteggio rispettivamente maggiore, minore o uguale a quello attribuito all'item sulle capacità percepite. Abbiamo quindi valutato, mediante il test di Kruskal-Wallis, la presenza di differenze significative tra i tre gruppi nei punteggi attribuiti a tutte le altre variabili del questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza. In caso di differenza significativa sono stati in seguito effettuati dei confronti post-hoc tramite il test di Mann-Whitney, confrontando una ad una le diverse coppie di gruppi, al fine di individuare la fonte della differenza significativa.

- Abbiamo inoltre analizzato mediante l'indice di correlazione di Spearman la presenza di correlazioni significative tra la valutazione della performance data dagli insegnanti e le altre dimensioni cognitive, emotive e motivazionali indagate.

- Al fine di approfondire il rapporto tra la dimensione della performance e le altre variabili indagate abbiamo suddiviso i dati a disposizione in tre gruppi : compiti valutati dagli insegnanti con un punteggio di riuscita pari a 1 o 2 (Per niente o poco in grado di svolgere il compito assegnatogli; N = 60), 3 (Abbastanza in grado; N = 122) o 4 (Molto in grado; N = 52). Quindi, mediante il test di Kruskal-Wallis abbiamo valutato la presenza di differenze significative tra i tre gruppi nei punteggi attribuiti alle variabili dei questionari sulle aspettative di riuscita e sull'autodeterminazione e l'esperienza. In caso di differenza significativa sono stati in seguito effettuati dei confronti post-hoc tramite il test di Mann-Whitney, confrontando una ad una le diverse coppie di gruppi, al fine di individuare la fonte della differenza significativa.

- Mediante l'indice di correlazione di Spearman abbiamo verificato la presenza di associazioni significative tra il punteggio al Learning Climate Questionnaire e le altre variabili.

- Al fine di approfondire il rapporto tra il supporto dato dall'insegnante alle esigenze di autonomia degli studenti e le altre variabili indagate abbiamo suddiviso i dati a disposizione in tre gruppi : compiti in cui il punteggio al LCQ si collocava al di sotto della mediana (18) o era pari ad essa e compiti in cui il punteggio al LCQ era superiore a tale punteggio. Quindi, mediante il test di Mann-Whitney abbiamo valutato la presenza di differenze significative tra i due gruppi nei punteggi attribuiti alle variabili dei questionari sulle aspettative di riuscita e sull'autodeterminazione e l'esperienza.

6.4 Risultati

Consistenza interna del LCQ

Il calcolo dell'indice Alfa di Cronbach per il Learning Climate Questionnaire (LCQ) ha confermato l'adeguatezza delle valutazioni raccolte, evidenziando un buon valore di consistenza interna (Alfa di Cronbach = 0.72).

Analisi descrittive

Le seguenti tabelle (Tab. 13.a e 13.b) illustrano le statistiche descrittive per le aspettative di riuscita e le scale sull'autodeterminazione in riferimento all'esperienza vissuta dagli studenti nel corso dei cinque tipi di attività scolastiche.

Tab. 13.a Statistiche descrittive per la scala delle aspettative di riuscita
(val. compresi fra 6 e 18)

Attività	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Lezione frontale	12.77	13.00	2.81	7.00	18.00
Scrittura espressiva	12.86	13.00	2.76	6.00	18.00
Esercizio logico/matematico	12.02	11.00	3.20	6.00	18.00
Attività di laboratorio	13.46	14.00	2.39	7.00	18.00
Attività motoria	13.44	13.00	2.35	8.00	18.00

Gli indici di tendenza centrale evidenziano come il campione abbia riferito di avere aspettative di riuscita ai livelli intermedi della scala per tutte le attività analizzate; valori lievemente maggiori si riscontrano in riferimento all'attività di laboratorio ed all'attività motoria. Emerge una lieve dispersione dei dati raccolti, con valori di deviazione standard compresi fra 2.35 e 2.81 per quattro delle cinque attività; l'esercizio logico/matematico mostra i valori maggiormente differenziati all'interno del campione (Dev. Standard = 3.20).

Tab. 13.b Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 2 e 8).

Sottoscala	Attività	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Motivazione intrinseca	Lezione frontale	5.48	5.00	1.88	2.00	8.00
	Scrittura espressiva	5.40	5.00	2.25	2.00	8.00
	Esercizio logico/matematico	4.90	5.00	2.14	2.00	8.00
	Attività di laboratorio	6.52	7.00	1.81	2.00	8.00
	Attività motoria	6.46	7.50	1.93	2.00	8.00
Motivazione identificata	Lezione frontale	7.04	7.50	1.28	3.00	8.00
	Scrittura espressiva	6.42	7.00	1.63	2.00	8.00
	Esercizio logico/matematico	6.66	7.00	1.64	2.00	8.00
	Attività di laboratorio	7.00	8.00	1.31	3.00	8.00
	Attività motoria	6.89	8.00	1.42	2.00	8.00
Motivazione introiettata	Lezione frontale	5.14	5.00	1.79	2.00	8.00
	Scrittura espressiva	5.08	5.00	1.64	2.00	8.00
	Esercizio logico/matematico	4.94	5.00	2.06	2.00	8.00
	Attività di laboratorio	5.08	5.00	1.71	2.00	8.00
	Attività motoria	5.02	5.00	1.74	2.00	8.00
Motivazione Esterna	Lezione frontale	4.64	5.00	2.08	2.00	8.00
	Scrittura espressiva	4.24	4.00	1.92	2.00	8.00
	Esercizio logico/matematico	4.78	5.00	2.17	2.00	8.00
	Attività di laboratorio	4.44	5.00	2.10	2.00	8.00
	Attività motoria	4.06	4.00	1.83	2.00	8.00

Per quanto riguarda le scale sull'autodeterminazione, per tutte e cinque le attività i valori medi più elevati si riscontrano nella scala di motivazione identificata, mentre la scala di motivazione esterna presenta i punteggi medi più bassi.

Nessuna delle scale mostra punteggi medi ai livelli più bassi della scala di risposta.

I livelli medi di *motivazione intrinseca* si collocano ai livelli più alti della scala di risposta per l'attività di laboratorio e l'attività motoria (la mediana ancora più elevata indica una distribuzione dei dati particolarmente spostata verso l'alto) mentre rimangono ad un livello intermedio della scala di risposta per tutte le altre attività, con il punteggio medio più basso per l'esercizio logico/matematico.

I valori di deviazione standard si collocano per tutte le attività attorno a 2, evidenziando una discreta dispersione dei dati raccolti.

La scala di *motivazione identificata* ottiene per tutte le attività punteggi medi e mediane particolarmente elevati, con valori di deviazione standard inferiori a quelli riscontrati per le altre scale, benché non trascurabili.

La scala di *motivazione introiettata* presenta valori medi che si collocano per tutte le attività ai livelli intermedi della scala di risposta, con valori di deviazione standard compresi tra 1.64 e 1.79 per quattro delle scale. L'esercizio logico/matematico presenta valori lievemente più dispersi.

Infine la scala di *motivazione esterna* presenta punteggi medi inferiori a quelli riscontrati per le altre scale, benché ancora collocabili ad un livello intermedio della scala di risposta. La mediana è lievemente più elevata per la lezione frontale, l'esercizio logico/matematico e l'attività di laboratorio.

Una discreta dispersione dei dati raccolti è evidenziata dai valori di deviazione standard che si collocano per tutte le attività attorno a 2.

Le tabelle 14.a, 14.b, 14.c, 14.d e 14.e illustrano le statistiche descrittive per gli item del questionario sull'esperienza per tutte le attività indagate.

Tab. 14.a Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 1 e 4) in riferimento alla **lezione frontale**

Item	**Media**	**Mediana**	**Dev. Standard**	**Minimo**	**Massimo**
Ero preso, coinvolto	3.18	3.50	1.00	1	4
Capivo come stavo andando	3.14	3.00	0.93	1	4
Avrei preferito fare altro	1.78	1.00	1.20	1	4
Mi annoiavo	1.66	1.00	0.94	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.32	4.00	0.87	1	4
Mi distraevo facilmente	1.66	1.00	0.87	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.52	1.00	0.89	1	4
Era impegnativo	3.16	3.00	0.94	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.34	3.50	0.77	1	4
Pensavo al mio obiettivo	2.79	3.00	1.37	1	4

I dati relativi alla *lezione frontale* evidenziano punteggi medi ai livelli superiori della scala di risposta per le domande sull'impegno ed il coinvolgimento nell'attività, sulle capacità

percepite nell'affrontarla e sul piacere sperimentato nell'utilizzarle. Anche l'item "Capivo come stavo andando", relativo alla percezione di avere chiari feedback dall'attività svolta, presenta un punteggio medio elevato, mentre è leggermente più basso il punteggio medio relativo alla percezione di avere chiaro in mente il proprio obiettivo durante il lavoro. I punteggi medi più bassi si riscontrano in riferimento agli item che evidenziano vissuti negativi nel corso del lavoro (come la sensazione che si sarebbe preferito fare altro, la percezione di essere distratti, annoiati e preoccupati durante l'attività).

I valori di deviazione standard evidenziano comunque una certa dispersione dei dati raccolti, in particolare per quanto riguarda gli item "Mentre facevo il compito ero preso, coinvolto da quello che facevo", "Mentre facevo compito avrei preferito fare altro" e "Mentre facevo il compito stavo pensando al mio obiettivo".

Tab. 14.b Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 1 e 4) in riferimento all'attività di **scrittura espressiva**

Item	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Ero preso, coinvolto	3.28	3.00	0.76	1	4
Capivo come stavo andando	3.28	3.00	0.78	2	4
Avrei preferito fare altro	1.58	1.00	1.11	1	4
Mi annoiavo	1.58	1.00	0.97	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.56	4.00	0.61	2	4
Mi distraevo facilmente	1.70	1.00	0.95	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.62	1.00	0.85	1	4
Era impegnativo	2.74	3.00	1.16	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.20	3.00	0.90	1	4
Pensavo al mio obiettivo	2.81	3.00	1.27	1	4

Per quanto riguarda l'*attività di scrittura* gli item che ottengono punteggi ai livelli superiori della scala di risposta sono quelli relativi al coinvolgimento nell'attività, alla percezione di feedback chiari, alla percezione di essere in grado di svolgere l'attività ed al piacere nell'usare le proprie capacità.

Gli item "Il compito era impegnativo" e "Mentre facevo il compito stavo pensando al mio obiettivo" ottengono punteggi medi lievemente più bassi, ma i valori della mediana sono comunque elevati (pari a 3 per entrambi). Gli item relativi a vissuti negativi ottengono anche per questa attività punteggi medi e mediane molto bassi.

Anche per questa attività è presente una discreta dispersione delle risposte in particolare per quanto riguarda gli item “Mentre facevo il compito avrei preferito fare altro”, “Il compito era impegnativo” e “Mentre facevo il compito stavo pensando al mio obiettivo”.

Tab. 14.c Statistiche descrittive per le scale del questionario sull’autodeterminazione (val. compresi fra 1 e 4) in riferimento all’**esercizio logico/matematico**

Item	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Ero preso, coinvolto	3.18	3.00	0.90	1	4
Capivo come stavo andando	3.22	3.00	0.89	1	4
Avrei preferito fare altro	1.98	1.00	1.22	1	4
Mi annoiavo	1.80	1.00	1.03	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.44	4.00	0.79	1	4
Mi distraevo facilmente	2.04	2.00	1.11	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	2.02	2.00	1.04	1	4
Era impegnativo	3.20	3.50	0.95	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.14	3.50	1.03	1	4
Pensavo al mio obiettivo	2.63	3.00	1.35	1	4

Gli item che ottengono punteggi medi ai livelli superiori della scala di risposta per quanto riguarda l’*esercizio logico/matematico* sono quelli relativi al coinvolgimento nell’attività, alla percezione di chiari feedback, al piacere nell’usare le proprie capacità, alla percezione del compito come impegnativo e delle proprie capacità per affrontarlo come adeguate.

L’item “Mentre facevo il compito pensavo al mio obiettivo” presenta un punteggio medio di poco inferiore, ma un valore della mediana pari a 3.

Ottengono punteggi medi ai livelli intermedi della scala di risposta gli item “Mentre facevo il compito mi distraevo facilmente” e “Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava”, mentre solo gli item “Mentre facevo il compito avrei preferito fare altro” e “Mentre facevo il compito mi annoiavo” ottengono punteggi di media e mediana ai livelli più bassi della scala di risposta.

Dai dati di deviazione standard risulta una certa dispersione delle risposte fornite dagli studenti.

Tab. 14.d Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 1 e 4) in riferimento all'**attività di laboratorio**

Item	**Media**	**Mediana**	**Dev. Standard**	**Minimo**	**Massimo**
Ero preso, coinvolto	3.28	4.00	0.93	1	4
Capivo come stavo andando	3.34	4.00	0.89	1	4
Avrei preferito fare altro	1.62	1.00	1.03	1	4
Mi annoiavo	1.50	1.00	0.86	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.50	4.00	0.71	1	4
Mi distraevo facilmente	1.60	1.00	0.78	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.42	1.00	0.83	1	4
Era impegnativo	2.88	3.00	1.17	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.42	4.00	0.81	1	4
Pensavo al mio obiettivo	3.08	4.00	1.14	1	4

Nelle *attività di laboratorio* l'item "Il compito era impegnativo" ottiene un valore medio ad un livello intermedio della scala di risposta ed una mediana pari a tre. Gli item relativi alla percezione di ansia, noia, di essere stati distratti e l'item "Avrei preferito fare altro" ottengono tutti punteggi medi ai livelli inferiori della scala, con una mediana pari a 1.

I restanti item, che evidenziano vissuti globalmente positivi nel corso dell'attività, hanno ottenuto punteggi medi ai livelli inferiori della scala, e presentano tutti una mediana pari al punteggio massimo.

Tab. 14.e Statistiche descrittive per le scale del questionario sull'autodeterminazione (val. compresi fra 1 e 4) in riferimento all'attività motoria

Item	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Ero preso, coinvolto	3.35	4.00	0.84	1	4
Capivo come stavo andando	3.44	4.00	0.74	1	4
Avrei preferito fare altro	1.63	1.00	1.10	1	4
Mi annoiavo	1.56	1.00	1.01	1	4
Mi piaceva usare le mie capacità	3.58	4.00	0.71	1	4
Mi distraevo facilmente	1.58	1.00	0.96	1	4
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	1.38	1.00	0.81	1	4
Era impegnativo	2.71	3.00	1.22	1	4
Mi sentivo capace di farlo	3.27	3.50	0.89	1	4
Pensavo al mio obiettivo	2.82	3.00	1.30	1	4

Per quanto riguarda l'*attività motoria* svolta in palestra gli studenti hanno attribuito mediamente punteggi ai livelli superiori della scala di risposta agli item "Ero preso, coinvolto", " Riuscivo a capire come stavo andando" e " Mi piaceva usare le mie capacità" (con mediane pari a 4) e "Mi sentivo capace di farlo" con mediana = 3.50. I due item relativi all'impegno richiesto dal compito ed alla percezione di avere chiaro il proprio obiettivo ottengono punteggi di media ai livelli intermedi della scala di risposta.

Gli item che evidenziano vissuti negativi nel corso dell'attività come il sentirsi annoiato, facilmente distratto o in ansia, così come l'item "Avrei preferito fare altro" ottengono invece punteggi medi molto bassi ed hanno tutti mediana pari al punteggio minimo.

La tabella 15 mette in luce i risultati delle analisi descrittive per il LCQ.

Tab. 15 Statistiche descrittive per il Learning Climate Questionnaire (val. compresi fra 6 e 24)

Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
17.37	17.50	2.98	10.50	22.67

I giudizi relativi al grado di supporto ai propri bisogni di autonomia da parte dell'insegnante si attestano mediamente intorno a valori piuttosto elevati lungo la scala di risposta, con una dispersione non particolarmente ampia dei dati raccolti.

La seguente tabella (tabella 16) descrive le statistiche descrittive relative alla scala sull'impegno compilata dall'insegnante.

Tab. 16 Statistiche descrittive per la scala dell'impegno osservato dall'insegnante (val. compresi fra 6 e 24)

Attività	Media	Mediana	Dev. Standard	Minimo	Massimo
Lezione frontale	18.48	18.50	4.29	6.00	24.00
Scrittura espressiva	18.72	19.00	3.68	11.00	24.00
Esercizio logico/matematico	17.90	18.00	4.57	6.00	23.00
Attività di laboratorio	18.82	19.00	3.81	11.00	24.00
Attività motoria	16.42	17.00	3.29	6.00	23.00

I giudizi attribuiti dagli insegnanti sull'impegno ed il coinvolgimento mostrati dagli studenti nel compito si collocano mediamente ad un buon livello nella scala di valutazione per tutte le attività.

Nelle attività di laboratorio e di scrittura espressiva in particolare nessuno studente ha ottenuto un punteggio inferiore a 11.

Il valore della deviazione standard evidenzia una discreta dispersione dei dati raccolti, specialmente per quanto riguarda la lezione frontale e l'esercizio logico/matematico.

Confronto tra gruppi distinti in base alla gravità del Ritardo Mentale

Il test di Mann – Whitney non ha evidenziato alcuna differenza significativa tra studenti con ritardo mentale di grado lieve (o QI borderline) e studenti con ritardo mentale di grado medio-grave nella scala sulle aspettative di riuscita, nel LCQ, nella scala sull'impegno osservato dall'insegnante e nel punteggio relativo alla performance nel compito (Sig < 0.05).

Le maggiori difficoltà di natura cognitiva che caratterizzano il gruppo con RM più grave non sembrano quindi avere alcuna influenza sull'autovalutazione delle dimensioni cognitive, emotive e motivazionali dell'esperienza indagate mediante tali strumenti.

Sono emerse due sole differenze significative fra i due gruppi nel questionario sull'autodeterminazione e l'esperienza: nello specifico gli studenti con RM di grado lieve

hanno riportato punteggi significativamente più bassi nell'item "Mentre facevo il compito riuscivo a capire come stavo andando" (Z = -2.052; Sig = 0.040): è ipotizzabile che gli studenti con una disabilità intellettiva meno grave abbiano una maggiore consapevolezza delle proprie difficoltà nel corso dello svolgimento del compito e si descrivano perciò meno capaci di rendersi conto dell'andamento del compito.

Gli studenti con RM lieve, rispetto ai coetanei con RM più grave hanno riportato anche livelli inferiori di motivazione introiettata (Z = - 2.789, Sig = 0.005). Tale dato risulta di difficile interpretazione, tuttavia una prima ipotesi, da approfondire con indagini più accurate potrebbe far pensare che nelle condizioni di maggiori difficoltà cognitive si evidenzi maggiormente quanto ipotizzato da Ziegler e coll. (1999) circa la maggior prevalenza, nelle condizioni di disabilità intellettiva, delle tendenze motivazionali meno adattive; in particolare le caratteristiche della motivazione introiettata si avvicinano a quanto descritto da tale autore come "orientamento alla prestazione" (in opposizione all'orientamento all'apprendimento), che spingerebbe gli individui con questa propensione a concentrarsi, quando posti di fronte ad un compito, sulle valutazioni esterne e sull'approvazione del successo, anziché, come sarebbe più funzionale, sulla comprensione del problema e la ricerca di una soluzione.

Confronto tra i profili esperienziali associati ai cinque tipi di attività

Il Test di Friedman ha evidenziato la presenza di differenze significative tra le cinque attività indagate in riferimento alla scala delle aspettative di riuscita (Chi quadrato = 13.960; Sig = 0.007), alla scala di motivazione intrinseca(Chi quadrato = 27.919; Sig = 0.000), alla scala di motivazione esterna (Chi quadrato = 10.659; Sig = 0.031) ed all'item "Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava" (Chi quadrato = 24.681; Sig = 0.000). Anche la scala sull'impegno (Chi quadrato = 14.456; Sig = 0.006) e la valutazione sulla riuscita nel compito (Chi quadrato = 13.509; Sig = 0.009) compilate dall'insegnante presentano valori significativamente diversi nelle cinque attività.

Le restanti scale (di motivazione identificata ed introiettata) e gli altri item del questionario sull'autodeterminazione e sull'esperienza non hanno mostrato differenze statisticamente significative.

In riferimento alle scale per le quali si sono osservate differenze significative è stato effettuato un confronto post-hoc a coppie tramite il test di Wilcoxon. Per la lettura dei risultati si è tenuto conto di quanto segnalato da Barbaranelli (2007) circa il fatto che in questo genere di analisi sia opportuno dividere il valore nominale di alfa (0.05) per il numero di confronti che vengono effettuati e considerare come livello critico di probabilità il valore che ne deriva (nel nostro caso 0.05/10 = 0.005).

Tale analisi ha evidenziato che:

Gli studenti hanno riportato aspettative di riuscita significativamente maggiori nell'attività di laboratorio (Z = - 3.220; Sig = 0.001), nella lezione frontale (Z = - 2.938; Sig = 0.003) e nell'attività motoria (Z = - 3.814; Sig = 0.000) rispetto all'esercizio logico/matematico.

Il livello di agitazione e preoccupazione per il compito percepito dagli studenti risulta significativamente maggiore nell'esercizio logico/matematico rispetto all'attività di laboratorio (Z = - 3.220; Sig = 0.001), alla lezione teorica (Z = - 2.938; Sig = 0.003) ed all'attività motoria (Z = - 3.814; Sig = 0.000).

Questo dato, soprattutto se letto in associazione a quanto osservato in riferimento alle aspettative di riuscita, sottolinea come l'esercizio logico/matematico assuma caratteristiche peculiari per gli studenti, che si percepiscono meno competenti nello svolgerlo e, probabilmente di conseguenza, maggiormente in ansia rispetto alla performance che viene loro richiesta. E' da notare come tale vissuto distingua l'esercizio di tipo logico/matematico sia dalle attività meno tradizionalmente associate alla performance accademica (laboratorio e attività motoria) sia dalla situazione di lezione frontale, nella quale lo studente è chiamato ad impegnarsi nello sforzo di comprendere quanto spiegato ma non a dare una dimostrazione concreta della propria performance. Il maggior disagio associato alla richiesta prestazionale legata all'esercizio logico/matematico è ancor più comprensibile se si tiene conto di quanto riportato in letteratura (si veda a questo proposito il secondo capitolo) circa la maggior propensione nell'individuo con disabilità intellettiva a sviluppare stili motivazionali orientati ad evitare il fallimento più che a ricercare il successo e a perseguire obiettivi di prestazione più che di padronanza.

I valori della motivazione intrinseca sono risultati significativamente più alti nell' attività di laboratorio rispetto alla lezione frontale (Z = - 3.458; Sig = 0.001), all'attività di scrittura (Z = - 3.119; Sig = 0.002) ed all'esercizio logico matematico (Z = - 3.809; Sig = 0.000). Sono inoltre risultati significativamente maggiori nell'attività motoria rispetto alla lezione frontale

(Z = - 3.246; Sig = 0.001), all'attività di scrittura (Z = -2.924; Sig = 0.003) ed all'esercizio logico/matematico (Z = - 3.590, Sig = 0.000). Le attività scolastiche più tradizionali sono quindi affrontate dagli studenti con minore piacere nello svolgimento dell'attività e vengono percepite come qualcosa che non viene svolto per la soddisfazione intrinseca che ne deriva. Ciò è coerente con le nostre aspettative circa la diversa spinta motivazionale che guida le attività produttive rispetto a quelle ludiche o ricreative.

I valori della motivazione esterna risultano significativamente maggiori in riferimento all'esercizio logico/matematico rispetto a quanto riscontrato per l'attività motoria (Z = - 2.946; Sig = 0.003); si osserva un livello maggiore di motivazione esterna nell'esercizio logico/matematico anche rispetto all'attività di scrittura espressiva, benché il valore della significatività sia ai limiti dell'accettabilità (Z = - 2.631; 0.007).

Tale dato riconferma quanto l'attività scolastica tradizionale (in particolare quella di natura logico/matematica, che è presumibile chiami in causa funzioni specificatamente compromesse dalla disabilità degli studenti del nostro campione e che come sopra riportato viene da loro vissuta con una minore aspettativa di riuscita ed una maggiore preoccupazione) assuma caratteristiche motivazionali differenti rispetto all'attività sportiva, qualificandosi per una maggiore percezione di essere spinti ad attivarsi nel compito da motivazioni esterne allo stesso.

Per quanto riguarda la valutazione, offerta dall'insegnante, circa l'impegno ed il coinvolgimento mostrati dall'allievo nel corso dell'attività, il punteggio attribuito è risultato significativamente più basso nell'attività motoria rispetto all'attività di laboratorio (Z = - 3.070; Sig = 0.002), alla lezione frontale (Z = - 3.219; Sig = 0.001) ed all'attività di scrittura (Z = - 3.207; Sig = 0.001).

Infine, il livello della riuscita nel compito è stato valutato dagli insegnanti significativamente più alto nell'attività di laboratorio che nell'attività motoria (Z = -2.995; Sig = 0.003) e nell'esercizio logico/matematico, benché con un valore di significatività al limite dell'accettabilità (Z = - 2.629; Sig = 0.009).

Sembrerebbe che gli studenti si mostrino meno impegnati e partecipi nel corso dell'attività sportiva di quanto non appaiano ai loro insegnanti in altri contesti; il contesto meno strutturato e prestazionale che caratterizza le lezioni in palestra potrebbe accompagnarsi all'assunzione da parte degli studenti di un atteggiamento meno diligente rispetto a quello da loro mostrato nel corso di altre lezioni.

In riferimento all'attività motoria gli studenti hanno ottenuto anche una valutazione sulla performance inferiore a quella che li caratterizza nelle attività di laboratorio.

Per quanto riguarda la valutazione sulla performance gli insegnanti hanno infine segnalato, coerentemente a quanto riferito dagli studenti, la presenza di maggiori difficoltà nell'esecuzione dell'attività logico/matematica rispetto all'attività in laboratorio.

E' da precisare tuttavia che i giudizi sull'impegno e la riuscita nel compito sono stati raccolti da insegnanti diversi per le cinque attività, pertanto le differenze riscontrate potrebbero essere influenzate da caratteristiche soggettive della modalità di giudizio adottata da ciascun insegnante; ciò è particolarmente rilevante se si tiene conto che le valutazioni per l'attività motoria, che risulta avere giudizi sull'impegno significativamente diversi rispetto a quelli di altre tre attività e giudizi slla riuscita diversi da quelli espressi rispetto all'attività di laboratorio, sono state raccolte nella quasi totalità da un unico insegnante, mentre le altre materie sono seguite, all'interno dell'istituto scolastico coinvolto, da più insegnanti.

Confronto tra compiti in base al bilanciamento tra impegno richiesto e capacità percepite

Suddividendo i dati a disposizione in tre gruppi sulla base delle risposte date agli item sul livello di impegno richiesto dal compito ("Il compito era impegnativo") e sul grado di capacità percepita nello svolgerlo ("mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo") sono stati ottenuti tre raggruppamenti: questionari in cui l'impegno richiesto dal compito è descritto come maggiore rispetto alle capacità personali percepite (N = 56), questionari in cui l'impegno richiesto dal compito è descritto come minore rispetto alle capacità personali percepite (N = 88) e questionari in cui l'impegno richiesto dal compito è descritto come pari alle capacità personali percepite (N = 103).

Confrontando le caratteristiche dei profili esperienziali associati alle tre condizioni è emerso come vi siano differenze statisticamente significative nei tre gruppi per quanto riguarda le scale di motivazione intrinseca (Chi quadrato = 15.156; Sig = 0.001) e di motivazione esterna (Chi quadrato = 21.096; Sig = 0.000) e gli item "Mentre facevo il compito riuscivo a capire come stavo andando" (Chi quadrato = 37.946; Sig = 0.000), " Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava" (Chi quadrato= 16.102; Sig = 0.000), "Mentre facevo il compito ero preso, coinvolto da quello che facevo" (Chi quadrato = 14.553; Sig = 0.001), "Mentre facevo il compito avrei preferito fare altro" (Chi quadrato =

11.342; Sig = 0.003), “Mentre facevo il compito mi piaceva usare le mie capacità” (Chi quadrato= 6.018; Sig = 0.049), “Mentre facevo il compito mi annoiavo” (Chi quadrato= 19.775; Sig = 0.000), “Mentre facevo il compito mi distraevo facilmente” (Chi quadrato= 29.701; Sig = 0.000).

In particolare, dai confronti a coppie effettuati mediante il test di Mann-Whitney, è emerso che:

Impegno > capacità Vs Impegno = capacità: Nelle condizioni in cui il compito è considerato più impegnativo delle proprie capacità di affrontarlo rispetto alle condizioni di bilanciamento tra impegno richiesto e capacità percepite gli studenti hanno riportato: minori punteggi all’item “Riuscivo a capire come stavo andando” (Z = -4.756; Sig = 0.000), minor coinvolgimento nel compito (Z = -3.028; Sig = 0.002), maggiore tendenza a distrarsi (Z = - 2.679; Sig = 0.007). Sono inoltre riportati minori livelli di motivazione intrinseca verso l’attività (Z = - 3.256; Sig = 0.001).

Impegno = capacità Vs Impegno < capacità: Nelle condizioni in cui l’attività è considerata adeguata alle proprie capacità di affrontarla rispetto a quelle in cui il compito è percepito meno impegnativo di quanto si sia in grado di affrontare sono stati descritti: maggiori livelli di preoccupazione per il compito (Z = -2.808; Sig = 0.005), maggiore percezione di noia durante il suo svolgimento (Z = -3.760; Sig = 0.000), maggior tendenza a distrarsi (Z = - 3.194; Sig = 0.001). Sono inoltre descritti livelli maggiori di motivazione esterna verso il compito (Z = -3.274; Sig = 0.001).

Impegno > capacità Vs Impegno < capacità: Nelle condizioni in cui il compito è considerato più impegnativo delle proprie capacità di affrontarlo rispetto alle situazioni in cui, al contrario, esso è percepito meno impegnativo di quanto si sia in grado di sostenere, gli studenti hanno riferito: minore capacità di comprendere come sta andando il compito (Z = -6.001; Sig = 0.000), maggiori livelli di preoccupazione per il compito (Z = - 3.984, Sig = 0.000), minor coinvolgimento nell’attività (Z = - 3.737; Sig = 0.000), maggiori punteggi all’item “Avrei preferito fare altro” (Z = - 3.350; Sig = 0.001), maggiori livelli di noia (Z = - 4.151; Sig = 0.000) e una maggiore tendenza a distrarsi (Z = - 5.514; Sig = 0.000). Sono inoltre riportati livelli più bassi di motivazione intrinseca (Z = - 3.627; Sig = 0.000) e livelli maggiori di motivazione esterna (Z = - 4.422; Sig = 0.000).

I risultati sopra riportati appaiono in linea generale coerenti con quanto riscontrato in letteratura negli studi sulle caratteristiche soggettive dell’esperienza quotidiana: le

condizioni di bilanciamento tra challenges e skills sono infatti descritte come condizioni di maggior coinvolgimento, impegno e motivazione verso il compito e una spinta motivazionale maggiormente integrata rispetto alle condizioni in cui il compito è percepito troppo difficile per le proprie capacità. Risultati analoghi, con l'emergere di differenze inerenti anche gli aspetti più strettamente emotivi dell'esperienza, si riscontrano nel confronto tra quest'ultima condizione e la situazione in cui il compito è percepito come meno impegnativo di quanto si sia in grado di affrontare.

Dati peculiari nel nostro campione emergono invece nel confronto fra le situazioni di bilanciamento tra challenge e skills e le condizioni in cui l'attività è percepita come meno impegnativa di quanto si sia in grado di affrontare. Dai riscontri presenti in letteratura (si veda a questo proposito la trattazione sulla teoria del flow esposta nel primo capitolo) ci si sarebbe potuti aspettare che quest'ultima condizione si caratterizzasse per un minor coinvolgimento ed una maggiore percezione di noia. I nostri dati evidenziano invece nella situazione di bilanciamento tra richieste e capacità percepite un maggior livello di noia ed una maggiore tendenza a distrarsi.

Maggiori livelli di noia vengono del resto riportati anche in riferimento alle condizioni in cui il compito è considerato più impegnativo delle proprie capacità rispetto a quelle in cui il rapporto è invertito.

E' ipotizzabile che gli studenti del nostro campione descrivano come condizione di "noia" uno stato affettivo associato a situazioni nelle quali il compito risulta nella loro percezione troppo impegnativo rispetto alle proprie possibilità.

Rapporto tra la performance nel compito valutata dall'insegnante e l'autovalutazione dell'esperienza

La seguente tabella illustra i risultati dell'analisi della correlazione tra le variabili di autovalutazione dell'esperienza ed il giudizio sulla performance nel compito attribuito dall'insegnante.

Tabella 17. Correlazioni tra il giudizio sulla performance e le variabili di autovalutazione dell'esperienza.

		Giudizio dell'insegnante sulla performance				
Item/ sottoscala		Lezione frontale	Scrittura espressiva	Esercizio logico/matematico	Attività di laboratorio	Attività motoria
Aspettative di riuscita	Rho	0.199	0.239	**0.450****	0.148	0.127
	Sig	0.170	0.110	**0.001**	0.363	0.390
Ero preso, coinvolto	Rho	**0.336***	0.119	**0.295***	0.111	0.140
	Sig	**0.017**	0.433	**0.037**	0.495	0.342
Capivo come stavo andando	Rho	0.185	0.112	**0.286***	0.110	**0.349***
	Sig	0.199	0.460	**0.044**	0.500	**0.015**
Avrei preferito fare altro	Rho	-0.257	**-0.413****	-0.225	-0.025	-0.175
	Sig	0.072	**0.004**	0.116	0.879	0.234
Mi annoiavo	Rho	**-0.353***	-0.209	**-0.289***	-0.097	**-0.445****
	Sig	**0.012**	0.163	**0.042**	0.553	**0.002**
Mi piaceva usare le mie capacità	Rho	0.064	0.121	0.103	0.195	0.077
	Sig	0.661	0.423	0.478	0.228	0.605
Mi distraevo facilmente	Rho	-0.277	-0.199	**-0.573****	-0.078	**-0.390****
	Sig	0.051	0.186	**0.000**	0.635	**0.006**
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Rho	-0.191	**-0.315***	-0.165	-0.212	-0.143
	Sig	0.185	**0.033**	0.252	0.189	0.333
Era impegnativo	Rho	0.059	-0.277	-0.247	0.036	0.105
	Sig	0.689	0.062	0.083	0.823	0.476
Mi sentivo capace di farlo	Rho	0.201	0.222	0.203	0.290	**0.417****
	Sig	0.161	0.139	0.158	0.069	**0.003**
Pensavo al mio obiettivo	Rho	0.114	0.045	0.035	**0.343***	**0.353***
	Sig	0.446	0.774	0.814	**0.030**	**0.019**
Motivazione intrinseca	Rho	0.058	-0.050	-0.007	0.301	0.226
	Sig	0.689	0.744	0.962	0.059	0.122
Motivazione identificata	Rho	**0.309***	0.007	0.030	0.211	0.145
	Sig	**0.029**	0.965	0.835	0.190	0.326
Motivazione introiettata	Rho	-0.261	-0.277	-0.178	-0.159	0.140
	Sig	0.067	0.062	0.216	0.341	0.342
Motivazione esterna	Rho	-0.184	-0.163	**-0.449****	-0.201	0.046
	Sig	0.201	0.278	**0.001**	0.214	0.756

I dati esposti in tabella 17 evidenziano la presenza di diverse associazioni tra il giudizio sulla performance offerto dagli insegnanti e l'autovalutazione dell'esperienza fornita degli studenti, che si differenziano tra le diverse attività indagate:

- Nella *lezione frontale* una maggior riuscita nell'attività si associa ad un maggior coinvolgimento, una minore sensazione di noia e livelli più alti di motivazione identificata (emerge anche una correlazione negativa al limite della significatività statistica tra la riuscita e la tendenza a distrarsi durante il compito): ciò potrebbe indicare da una parte che l'essere in grado di comprendere i contenuti della spiegazione determina nello studente la sensazione di essere partecipe ed interessato e l'emergere di una spinta motivazionale fortemente integrata, connessa alla sensazione che ciò che si sta facendo ha un significato importante per sé. Viceversa il dato potrebbe segnalare l'impatto positivo che i vissuti di coinvolgimento, assenza di noia e la motivazione identificata possono avere sulla possibilità che lo studente si applichi per comprendere al meglio la spiegazione, con una conseguente migliore riuscita.

- La valutazione sulla performance nell'*attività di scrittura* è correlata negativamente all'item "avrei preferito fare altro" e all'item "Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava". Si evidenzia quindi la connessione tra la motivazione a dedicarsi all'attività stessa (che tuttavia non è confermata da alcun dato inerente le quattro scale sull'autodeterminazione) e l'assenza di vissuti di ansia ed una buona riuscita nell'attività. Ancora una volta il dato si presta ad una duplice lettura per quanto riguarda l'origine di una possibile influenza tra tali dimensioni.
- Le correlazioni emerse in riferimento all'*esercizio logico/matematico* sono numerose, e ciò sembrerebbe indicare una maggiore connessione tra l'aspetto prestazionale e la percezione soggettiva che gli studenti hanno di tale esperienza.
  Un primo aspetto rilevante è la presenza di una correlazione positiva tra le aspettative di riuscita dello studente in tale attività ed il giudizio dell'insegnante sull'effettiva performance, dato che non è emerso in riferimento a nessuna delle altre attività: è possibile che l'esercizio logico/matematico ponga lo studente di fronte a feedback più immediati rispetto al proprio successo o fallimento, facilitando la presenza di un accordo tra insegnante ed allievo circa la riuscita del compito; ciò sembra confermato dalla correlazione positiva tra l'item "Mentre facevo il compito riuscivo a capire come stavo andando" e la valutazione sulla performance.
  Emerge inoltre una correlazione positiva tra il coinvolgimento nel compito e la riuscita e, coerentemente a questo, una correlazione negativa tra la performance e la sensazione di noia, la tendenza a distrarsi ed il livello di motivazione esterna rispetto al compito.

- Nell'*attività di laboratorio* emerge una sola associazione positiva tra la riuscita nel compito e la percezione da parte dello studente di avere chiaro l'obiettivo per cui sta lavorando. Il fatto che tale dato emerga proprio in riferimento ad un'attività di natura pratica, che quindi offre allo studente la possibilità di avere costantemente chiaro in mente un obiettivo concreto da raggiungere sembra sottolineare il valore che questo aspetto dell'attività di laboratorio potrebbe avere per la buona riuscita dell'allievo con disabilità.

  In riferimento a questa attività si osserva anche una correlazione al limite della significatività statistica tra la valutazione sulla performance e la motivazione intrinseca verso il compito.
- Infine in riferimento all'*attività motoria* emergono alcune correlazioni tra la valutazione sulla riuscita e la percezione di riuscire a capire come si sta andando, di sentirsi capaci e di avere chiaro l'obiettivo per cui si sta lavorando.

  Anche l'attività sportiva sembra quindi offrire allo studente feedback sufficientemente chiari circa la propria prestazione.

  Emergono inoltre due correlazioni negative tra la valutazione sulla performance nell'attività sportiva e gli item relativi alla percezione di noia ed alla tendenza a distrarsi; come già detto in riferimento ad altre attività tali dati potrebbero evidenziare l'impatto della buona riuscita sul coinvolgimento e l'impegno dello studente nell'attività o viceversa sottolineare l'influenza di tali variabili esperienziali sulla performance.

Il test di Kruskal-Wallis ha evidenziato la presenza di differenze statisticamente significative fra i tre gruppi con livelli di performance bassi, medi o alti, in tutti gli item del questionario sull'esperienza, nella scala sulle aspettative di riuscita e nelle scale di motivazione introiettata ed esterna.

La seguente tabella (tabella 18) riassume i risultati dell'analisi.

Tab. 18 Risultati del test di Kruskal Wallis per il confronto fra i tre gruppi con livelli di performance bassi, medi o alti.

Item /sottoscala	***Test di Kruskal Wallis***	
Aspettative di riuscita	Chi quadrato Significatività	**17.296** **0.000**
Ero preso, coinvolto	Chi quadrato Significatività	**11.244** **0.004**
Capivo come stavo andando	Chi quadrato Significatività	**11.932** **0.003**
Avrei preferito fare altro	Chi quadrato Significatività	**11.106** **0.004**
Mi annoiavo	Chi quadrato Significatività	**21.085** **0.000**
Mi piaceva usare le mie capacità	Chi quadrato Significatività	**6.870** **0.032**
Mi distraevo facilmente	Chi quadrato Significatività	**22.433** **0.000**
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Chi quadrato Significatività	**10.881** **0.004**
Era impegnativo	Chi quadrato Significatività	**12.693** **0.002**
Mi sentivo capace di farlo	Chi quadrato Significatività	**16.093** **0.000**
Pensavo al mio obiettivo	Chi quadrato Significatività	**7.788** **0.020**
Motivazione intrinseca	Chi quadrato Significatività	3.386 0.184
Motivazione identificata	Chi quadrato Significatività	4.773 0.092
Motivazione introiettata	Chi quadrato Significatività	**12.956** **0.002**
Motivazione esterna	Chi quadrato Significatività	**15.595** **0.000**

In particolare dai confronti a coppie effettuati mediante il test di Mann-Whitney, è emerso che:

Performance basse Vs performance medie: Nelle attività in cui l'insegnante ha segnalato una performance di livello basso rispetto a quelle in cui ha riportato una media capacità di eseguire il compito sono stati riferiti dagli studenti: minori aspettative di riuscita (Z = -3.508; Sig = 0.000), una minore percezione di riuscire a capire come si sta andando (Z = -2.975; Sig = 0.003), una più bassa sensazione di sentirsi capaci di svolgere l'attività (Z = - 2.612; Sig = 0.009) ed un minore piacere nell'usare le proprie capacità (Z = - 2.582; Sig = 0.010),

una minor chiarezza del proprio obiettivo nel corso del compito (Z = - 3. 508; Sig = 0.000) ed un più alto livello di preoccupazione per il compito (Z = - 2.442; Sig = 0.015) , di noia (Z = - 3.842; Sig = 0.000) e di distrazione (Z = -3.571; Sig = 0.000).

Performance medie Vs performance alte: Nelle attività in cui l'insegnante ha descritto una media capacità di eseguire il compito rispetto a quelle in cui ha riportato una performance di livello alto gli studenti hanno riferito la percezione del compito come più impegnativo (Z = - 3.326; Sig = 0.001), un maggior livello di motivazione introiettata (Z = - 3.694; Sig = 0.000) ed esterna (Z = - 3.742; Sig = 0.000).

Performance basse Vs performance alte: Nelle attività in cui l'insegnante ha segnalato una performance di livello basso rispetto a quelle in cui ha riportato un'alta capacità di eseguire il lavoro gli studenti hanno descritto: minori aspettative di riuscita (Z = - 3. 508; Sig =0.000), una minore percezione di riuscire a capire come si sta andando (Z = -3.106; Sig = 0.002), una più bassa sensazione di sentirsi capaci di svolgere l'attività (Z = - 3.793; Sig = 0.000), un minore coinvolgimento nell'attività (Z = - 3.332; Sig = 0.001) ed un punteggio maggiore all'item "Avrei preferito fare altro" (Z = - 3.236; Sig = 0.001), un più alto livello di preoccupazione per il compito (Z = - 3.149; Sig = 0.002) , di noia (Z = - 4.450; Sig = 0.000) , livelli più alti di motivazione esterna
(Z = - 3.345; Sig = 0.001).

I dati evidenziano una buona concordanza tra quanto riferito dagli insegnanti circa la riuscita degli studenti nelle attività e quanto descritto dai ragazzi circa le proprie aspettative di riuscita e la percezione di capacità sperimentata nel corso del compito. Tutti i risultati appaiono concordi con quanto prevedibile alla luce dei riscontri presenti in letteratura circa l'associazione tra migliori performance nelle attività e più alti livelli di benessere emotivo (maggior piacere nello svolgere l'attività, minori percezioni di ansia e noia), motivazione al compito (maggior coinvolgimento, miglior chiarezza del proprio obiettivo, assenza di spinte motivazionali prettamente estrinseche).

Rapporto tra l'atteggiamento dell'insegnante percepito dall'allievo e l'autovalutazione dell'esperienza

La seguente tabella illustra i risultati dell'analisi della correlazione tra le variabili di autovalutazione dell'esperienza ed il punteggio al LCQ.

Tab. 19 correlazioni tra le variabili di autovalutazione dell'esperienza ed il LCQ

		Scala totale LCQ			
Item/ sottoscala		Lezione frontale (N = 31)	Scrittura espressiva (N = 26)	Esercizio logico/matematico (N = 28)	Attività motoria (N = 45)
Aspettative di riuscita	Rho	**0.473****	0.351	0.350	0.160
	Sig	**0.007**	0.078	0.073	0.294
Ero preso, coinvolto	Rho	-0.028	**0.618****	**0.660****	-0.201
	Sig	0.880	**0.001**	**0.000**	0.186
Capivo come stavo andando	Rho	0.068	**0.713****	0.263	0.164
	Sig	0.717	**0.000**	0.176	0.281
Avrei preferito fare altro	Rho	0.056	-0.047	-0.036	-0.245
	Sig	0.764	0.819	0.856	0.105
Mi annoiavo	Rho	-0.085	0.096	-0.150	-0.239
	Sig	0.648	0.642	0.445	0.113
Mi piaceva usare le mie capacità	Rho	0.104	**0.561****	0.288	0.013
	Sig	0.578	**0.003**	0.138	0.933
Mi distraevo facilmente	Rho	-0.001	-0.083	-0.287	-0.263
	Sig	0.996	0.686	0.139	0.081
Mi metteva in agitazione, mi preoccupava	Rho	0.188	-0.200	-0.252	**-0.308***
	Sig	0.311	0.326	0.196	**0.040**
Era impegnativo	Rho	0.182	0.199	0.003	0.185
	Sig	0.336	0.330	0.989	0.224
Mi sentivo capace di farlo	Rho	0.249	**0.544****	**0.556****	0.157
	Sig	0.176	**0.004**	**0.002**	0.303
Pensavo al mio obiettivo	Rho	-0.038	**0.489***	0.350	**0.343***
	Sig	0.844	**0.011**	0.074	**0.028**
Motivazione intrinseca	Rho	0.278	0.283	**0.570****	0.177
	Sig	0.130	0.162	**0.002**	0.246
Motivazione identificata	Rho	0.029	**0.472***	0.332	0.272
	Sig	0.877	**0.015**	0.084	0.071
Motivazione introiettata	Rho	0.184	0.239	0.187	0.113
	Sig	0.322	0.239	0.340	0.458
Motivazione esterna	Rho	0.155	-0.160	0.024	0.085
	Sig	0.404	0.436	0.905	0.579

I dati esposti in tabella 19 evidenziano la presenza di diverse associazioni tra il punteggio al LCQ e l'autovalutazione dell'esperienza, che si differenziano tra le diverse attività indagate.

- Per quanto riguarda la lezione frontale la valutazione sull'atteggiamento dell'insegnante risulta positivamente correlata alle aspettative di riuscita.

- Nell'attività motoria la valutazione sull'atteggiamento dell'insegnante risulta correlata negativamente alla preoccupazione per l'attività e positivamente alla chiarezza del proprio obiettivo durante la lezione.

- Nell'attività di scrittura la percezione di un contesto supportivo si associa a livelli più alti di coinvolgimento nell'attività, ad una maggiore percezione di riuscire a capire come si sta andando, di essere in grado di svolgere l'attività, di aver chiaro il proprio obiettivo nel corso del compito e ad un maggior piacere nell'usare le proprie capacità. In aggiunta a ciò emerge una correlazione positiva tra il LCQ e la scala di motivazione identificata.

- Anche nell'esercizio logico/matematico il punteggio al LCQ si associa a migliori punteggi in riferimento sia a variabili cognitive, come la percezione di essere in grado di svolgere il compito, sia a variabili di natura motivazionale, come il coinvolgimento nell'attività ed il livello di motivazione intrinseca.

I dati evidenziano quindi la presenza di correlazioni significative soprattutto in riferimento alle attività scolastiche più tradizionali di tipo applicativo (esercizio di scrittura ed esercizio logico/matematico): in tali ambiti la percezione di un contesto supportivo è associata alla percezione di avere le capacità per affrontare l'attività e ad una maggiore motivazione verso la stessa. E' da notare come in riferimento all'esercizio logico matematico vi sia una correlazione positiva tra la dimensione del supporto offerto dall'insegnante ed il tipo di motivazione più integrata, che dai nostri riscontri precedenti caratterizza poco questo genere di attività rispetto ad altre. Nella terza attività scolastica "tradizionale" indagata (la lezione frontale) emerge ancora una correlazione tra il supporto offerto dall'insegnante e la percezione di buone capacità di affrontare il compito, ma non si osserva un rapporto tra tale dimensione e le altre caratteristiche dell'esperienza.

Le osservazioni effettuate in riferimento all'attività motoria segnalano in questo genere di attività l'associazione tra l'atteggiamento supportivo dell'insegnante e due variabili di tipo

emotivo/motivazionale, mentre non emerge l'associazione con gli aspetti cognitivi dell'esperienza.

Il test di Mann-Whitney, mediante il quale sono stati confrontati due gruppi di attività, ha evidenziato come nelle condizioni in cui gli studenti hanno riportato punteggi alti al LCQ rispetto alle situazioni in cui il punteggio a tale scala risulta nella fascia più bassa, si evidenziano: un maggior coinvolgimento nel compito (Z = -2,140; Sig = 0.032), maggiori punteggi agli item "Mentre facevo il compito riuscivo a capire come stavo andando" (Z = -3,017; Sig = 0.003) e "Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo" capace (Z = -4.178; Sig = 0.000) e " Mentre facevo il compito pensavo al mio obiettivo" (Z = -2.062; Sig = 0.039), maggior piacere nell'usare le proprie capacità (Z = -2.686; Sig = 0.007), punteggi più alti nella scala delle aspettative di riuscita (Z = - 3.737; Sig = 0.000) e livelli più alti di motivazione intrinseca (- 2. 756; Sig =0.006), identificata (Z = -2.288; Sig = 0.022) e introiettata (Z = -1.999; 0.046), con valori di significatività che si riducono gradualmente nel passaggio verso i tipi di motivazione meno integrati.

La percezione, da parte dello studente, di un contesto supportivo dei propri bisogni di autonomia si accompagna quindi a livelli significativamente maggiori di benessere nello svolgimento dell'attività, soprattutto dal punto di vista delle variabili motivazionali e cognitive dell'esperienza (percezione di maggior coinvolgimento, controllo sulla situazione, capacità di affrontarla, maggiori livelli di motivazione al compito, con spinte motivazionali di natura non estrinseca).

6.5 Discussione

Il secondo studio ci ha permesso di riconfermare l'adeguatezza a fini di ricerca degli strumenti utilizzati per la comprensione delle dimensioni dell'esperienza soggettiva in adolescenti con disabilità intellettiva, escludendo le situazioni di deficit intellettivo più grave, in particolare se con compromissione delle abilità linguistiche, e di palese impossibilità a comprendere le domande e fornire un'autovalutazione della propria esperienza, che nel nostro studio erano state preliminarmente escluse dal campione.

Fatta tale premessa l'analisi delle differenze tra i due gruppi con diversi livelli di gravità del ritardo mentale ha evidenziato come la compromissione del funzionamento intellettivo abbia un impatto ridotto sulle dimensioni auto valutate dell'esperienza qui analizzate.

La valutazione di cinque diversi tipi di attività scolastiche ci ha consentito di approfondire le osservazioni compiute nel primo studio a proposito dei rapporti tra caratteristiche dell'attività, dimensioni cognitive, emotive e motivazionali dell'esperienza soggettiva dello studente e rapporti reciproci tra tali dimensioni, offrendo un quadro piuttosto completo dell'esperienza quotidiana nel contesto scolastico degli studenti coinvolti nel nostro studio.
A fronte di una descrizione globalmente positiva delle esperienze vissute nel corso delle attività analizzate (nessuna delle attività è stata associata a livelli elevati di disagio emotivo, forte demotivazione, disinteresse o percezione di assoluta incapacità di affrontarla), l'osservazione delle statistiche descrittive ed in particolare l'analisi statistica delle differenze tra i profili esperienziali associati ai cinque tipi di attività evidenziano alcune differenze rilevanti tra le diverse situazioni di apprendimento analizzate.
In particolare l'esercizio logico/matematico è risultato possedere caratteristiche peculiari rispetto a tutte le altre attività: gli studenti si percepiscono infatti meno competenti nello svolgerlo e maggiormente in ansia rispetto alla performance che viene loro richiesta.
Tale attività, che è presumibile chiami in causa funzioni specificatamente compromesse dalla disabilità degli studenti del nostro campione, assume inoltre caratteristiche motivazionali differenti rispetto all'attività sportiva, qualificandosi per una maggiore percezione di essere spinti ad attivarsi nel compito da motivazioni esterne allo stesso.

Dal punto di vista delle componenti motivazionali indagate è stato inoltre possibile osservare come le attività scolastiche più tradizionali siano affrontate dagli studenti con minore piacere nello svolgimento dell'attività e vengano percepite come qualcosa che non viene svolto per la soddisfazione intrinseca che ne deriva. Ciò, risultando coerente con le nostre aspettative circa la diversa spinta motivazionale che guida le attività produttive rispetto a quelle ludiche o ricreative, riconferma quanto osservato nello studio 1 circa la possibilità di rintracciare nelle attività di laboratorio (così come, in questo studio, nell'attività motoria) aspetti del quadro esperienziale che generalmente caratterizza attività ricreative scelte in prima persona, nonostante il carattere di obbligatorietà che caratterizza tali attività nel contesto scolastico.

Le informazioni ricavate dallo studio evidenziano una sostanziale coerenza dei nostri risultati con quanto ipotizzabile sulla base della teoria del Flow circa il rapporto tra capacità percepite, impegno richiesto dal compito e caratteristiche emotive, cognitive e motivazionali dell'esperienza:

le condizioni di bilanciamento tra challenges e skills sono state infatti descritte dagli studenti del nostro campione come esperienze di maggior coinvolgimento, impegno e motivazione verso il compito e una spinta motivazionale maggiormente integrata rispetto alle condizioni in cui il compito è percepito troppo difficile per le proprie capacità. Le medesime differenze, con l'emergere di discrepanze inerenti anche gli aspetti più strettamente emotivi dell'esperienza, si sono evidenziate nel confronto con le condizioni in cui il compito è percepito come meno impegnativo di quanto si sia in grado di affrontare.

Nel nostro campione sono emersi dati particolari in riferimento alla percezione di noia che, contrariamente a quanto ci si aspettava in base ai primi modelli formalizzati sulla fluttuazione dell'esperienza quotidiana (vedi capitolo 1), è risultata maggiore nella situazione di bilanciamento tra richieste e capacità percepite e nelle condizioni in cui il compito è considerato più impegnativo delle proprie capacità rispetto a quelle in cui il compito è meno impegnativo di quanto ci si senta in grado di affrontare.

Tale dato risulta tuttavia coerente a quanto osservato in lavori più recenti (Delle Fave, Massimini, Bassi, 2011) che hanno proposto una lettura quantitativa del modello di fluttuazione dell'esperienza, attraverso la quale è stato possibile osservare come le caratteristiche di ciascun canale si modifichino in base all'aumento o alla riduzione dei livelli di challenge e skills percepiti. Per facilitare l'analisi di queste differenze si propone una suddivisione di ciascun canale in tre "anelli", che corrispondono a tre diversi livelli di distanza dei valori di challenge e skills dal centro del modello. All'aumentare della distanza dalla media soggettiva (ovvero nell'anello più esterno di ciascun canale) si evidenzia una generale tendenza dell'esperienza a peggiorare, che accomuna tutti i canali, ad eccezione di quello dell'esperienza ottimale. Ciò determina l'emergere di somiglianze tra i diversi canali, che non sono evidenti negli anelli più centrali. In particolare nelle condizioni in cui il challenge è estremamente più elevato della media soggettiva si determina una condizione per certi versi simile a quanto descritto dagli studi sull' "impotenza appresa": l'aspettativa di fallimento inevitabile e di impossibilità a fare qualcosa per affrontare positivamente la situazione determina infatti un globale disinvestimento nei confronti dell'attività, difficilmente differenziabile da quello che accompagna a livello esperienziale le condizioni di noia ed apatia.

Gli studenti del nostro campione potrebbero fare riferimento, con il termine "noia", a questo genere di stato, associato a situazioni nelle quali il compito risulta nella loro percezione troppo impegnativo rispetto alle proprie possibilità. Tale ipotesi trova riscontro anche in un

recente lavoro di D'Mello e Graesser (2012) circa le dinamiche di transizione tra stati affettivi che possono caratterizzare le attività di apprendimento complesso: nel modello da loro proposto l'individuo che apprende, se posto di fronte a contraddizioni, anomalie, incongruità o ostacoli ai propri obiettivi sperimenta uno stato di disequilibrio cognitivo, dal quale può uscire, per tornare ad una condizione di coinvolgimento e flow, mediante la riflessione e il problem solving. Tuttavia, il fallimento nel ristabilire l'equilibrio può innescare una condizione di frustrazione che, se non risolta, porta ad uno stato di noia.

Tale dinamica potrebbe essere particolarmente rappresentativa delle situazioni di apprendimento in cui sono coinvolti studenti con disabilità intellettiva i quali da una parte incontrano, a causa del deficit intellettivo, maggiori difficoltà nell'utilizzo delle adeguate strategie di problem solving quando si trovano di fronte ad un ostacolo, e dall'altra possono aver sperimentato ripetuti fallimenti che, come già discusso, determinano, con il loro impatto sull'autoefficacia e gli stili motivazionali e di approccio al compito, la tendenza ad una minore messa in campo delle proprie abilità.

La richiesta agli insegnanti, introdotta nel secondo studio, di fornire una valutazione circa la performance ottenuta dallo studente nell'attività proposta, ci ha permesso di valutare il rapporto tra tale indicatore e l'autovalutazione dell'esperienza.

I dati ottenuti mediante l'analisi della correlazione e i test sulle differenze tra gruppi con performance basse, medie ed alte evidenziano una buona concordanza tra quanto riferito dagli insegnanti circa la riuscita degli studenti nelle attività e quanto descritto dai ragazzi circa le proprie aspettative di riuscita e la percezione di capacità sperimentata nel corso del compito. Tutti i risultati appaiono concordi con quanto prevedibile alla luce dei riscontri presenti in letteratura circa l'associazione tra migliori performance nelle attività e più alti livelli di benessere emotivo (maggior piacere nello svolgere l'attività, minori percezioni di ansia e noia), motivazione al compito (maggior coinvolgimento, miglior chiarezza del proprio obiettivo, spinte motivazionali maggiormente integrate).
E' da notare come le correlazioni più numerose siano emerse in riferimento all'*esercizio logico/matematico:* ciò potrebbe segnalare una maggiore connessione tra la performance oggettiva ottenuta dallo studente (rispetto alla quale il nostro unico indicatore rimane tuttavia la valutazione soggettiva dell'insegnante) o comunque il rimando sulla prestazione che egli potrebbe aver ricevuto dall'insegnante nel corso del lavoro e la percezione soggettiva di tale esperienza.

Un ultimo approfondimento, rispetto a quanto già analizzato nel primo studio, è stato reso possibile dalla raccolta di dati circa l'atteggiamento più o meno supportivo dell'insegnante come percepito dall'allievo, mediante il LCQ.

L'analisi delle correlazioni tra il LCQ e le dimensioni di autovalutazione dell'esperienza e l'analisi delle differenze tra le variabili dell'esperienza analizzate in due gruppi con punteggi bassi o alti nel LCQ ci hanno consentito di indagare il rapporto tra tale dimensione e le caratteristiche soggettive delle esperienze scolastiche.

I dati raccolti hanno evidenziato come nelle attività scolastiche più tradizionali di tipo applicativo (esercizio di scrittura ed esercizio logico/matematico) che, come si è visto, nel campione analizzato possono accompagnarsi a profili esperienziali maggiormente problematici rispetto ad altri generi di attività, la percezione da parte dello studente di un contesto supportivo, in particolare del proprio bisogno di autonomia, si associ alla percezione di avere le capacità per affrontare l'attività e ad una maggiore motivazione verso la stessa. Tale associazione peraltro lega, in riferimento all'esercizio logico/matematico, la dimensione del supporto offerto dall'insegnante e la motivazione intrinseca, che, secondo quanto precedentemente osservato, difficilmente sostiene questo genere di attività. Nella lezione frontale è emersa una associazione tra il supporto offerto dall'insegnante e la percezione di buone capacità di affrontare il compito, ma non si osserva un rapporto tra tale dimensione e le altre caratteristiche dell'esperienza, mentre le osservazioni effettuate in riferimento all'attività motoria l'associazione tra l'atteggiamento supportivo dell'insegnante e due variabili di tipo emotivo/motivazionale, mentre non emerge l'associazione con gli aspetti cognitivi dell'esperienza.

E' plausibile ipotizzare che l'atteggiamento dell'insegnante giochi un ruolo centrale nell'influenzare la qualità dell'esperienza dello studente, in particolare se con disabilità intellettiva, sopratutto nelle situazioni in cui la natura prestazionale del compito è maggiormente presente, e le richieste ambientali si fanno perciò più pressanti, interagendo con le fragilità nell'approccio al compito che come si è detto possono caratterizzare questi studenti.

La percezione, da parte dello studente, di un contesto supportivo dei propri bisogni di autonomia si accompagna quindi a livelli maggiori di benessere nello svolgimento dell'attività, soprattutto dal punto di vista delle variabili motivazionali e cognitive dell'esperienza (percezione di maggior coinvolgimento, controllo sulla situazione, capacità

di affrontarla, maggiori livelli di motivazione al compito, con spinte motivazionali di natura non estrinseca).

CAPITOLO 7. DISCUSSIONE GENERALE E FUTURE PROSPETTIVE DI RICERCA.

Questo lavoro rappresenta un primo tentativo di indagine in un campo quasi totalmente inesplorato della ricerca in psicologia ed in particolare in psicologia positiva.

Il principale obiettivo che ci proponevamo era colmare almeno in parte la lacuna che vede i modelli di assessment ed i protocolli di ricerca indirizzati all'adolescente con disabilità intellettiva, così come i percorsi di valutazione finalizzati alla definizione della progettazione educativa, escludere l'indagine dell'esperienza soggettiva, focalizzandosi primariamente sulla valutazione della performance.

Tale lacuna assume una rilevanza notevole se, come descritto nei capitoli introduttivi, si tiene conto dell'impatto che gli elementi cognitivi, emotivi e motivazionali dell'esperienza soggettiva hanno dimostrato di avere sulla performance e sul benessere psicologico di tutti gli individui, e delle persone con disabilità cognitiva in particolare. In età adolescenziale, inoltre, agli elementi di fragilità che dal punto di vista psicologico sempre possono caratterizzare questo genere di disabilità, si aggiungono una serie di fattori di vulnerabilità propri dello specifico periodo evolutivo, che rendono ancor più rilevante una valutazione delle risorse della persona che tenga conto dell'impatto dell'esperienza soggettiva sul suo funzionamento.

La carenza di studi condotti in quest'ottica si accompagna ad una più generale scarsità di lavori che valutino il funzionamento psicologico dell'individuo con disabilità intellettiva attraverso l'autovalutazione; la valutazione, specialmente in ambito scolastico, è infatti quasi sempre affidata all'esterno.

Appare quindi di indubbia importanza la promozione, in particolare per la popolazione di cui ci siamo occupati, di modelli di indagine e metodi di ricerca che si occupino della comprensione dell'esperienza individuale dello studente di fronte ai compiti che gli vengono proposti e che diano voce alla persona con disabilità intellettiva, superando i pregiudizi che la vedono come incapace di descrivere e raccontare sé stessa.

La possibilità di condurre ricerche che adottino questo approccio rende certamente necessarie una serie di accortezze che suppliscano alle indubbie problematiche metodologiche cui l'utilizzo di strumenti di autovalutazione in questa popolazione espone.

Tali accortezze, come esposto nel secondo capitolo, hanno a che fare con un importante sforzo di adattamento degli strumenti e con un'attenzione particolare alla loro somministrazione.

Non è infatti sufficiente, ed anzi può essere una strategia del tutto inadeguata, adottare strumenti tarati per una fascia d'età inferiore a quella del campione che si intende valutare,

sia perché ciò non sempre permette di supplire alle importanti difficoltà di comprensione che si possono incontrare in questi campioni (e quindi si può rendere necessario un ulteriore adattamento), sia perché è indispensabile proporre domande in grado di indagare, pur nella semplificazione della forma, contenuti pertinenti per l'età anagrafica delle persone coinvolte nella ricerca e coerenti rispetto all'esperienza quotidiana che queste vivono (che non può essere sovrapponibile a quella di una fascia di età inferiore, anche in presenza di importanti difficoltà intellettive).

Va del resto tenuto in considerazione che l'adattamento dei questionari, seppur condotto con tutte le accortezze del caso, difficilmente consentirà di avere a disposizione strumenti adeguati all'intera ampia e variegata popolazione che presenta una disabilità intellettiva.

I diversi quadri sintomatologici che si possono incontrare in presenza di specifiche sindromi, le peculiarità del funzionamento neuropsicologico di ciascun individuo, l'unicità delle caratteristiche personologiche che, intersecandosi al limite intellettivo, possono influire sulle modalità di risposta, sono elementi di variabilità ineliminabili che espongono sempre al rischio di problematicità nella raccolta dei dati. Tuttavia la cura prestata alla fase di somministrazione degli strumenti può consentire di ovviare almeno parzialmente a questo problema, offrendo a ciascun individuo il tipo di supporto reso necessario dalle specifiche caratteristiche della sua difficoltà intellettiva o della sua modalità di approccio all' autovalutazione.

Pianificare uno studio rivolto a campioni con disabilità intellettiva significa quindi prevedere un importante impiego di risorse e di tempo per le fasi preliminari di adattamento e sperimentazione dei questionari e per la raccolta dei dati mediante somministrazione individuale.

Nonostante questi elementi di complessità lo studio presentato evidenzia come, adottando le modalità appena descritte, sia possibile raccogliere informazioni sull'esperienza quotidiana di adolescenti con disabilità intellettiva, offrendo loro la possibilità di esprimersi in prima persona e supplendo quindi alle limitazioni che l'eterovalutazione degli aspetti soggettivi del vissuto individuale può per definizione comportare.

La nostra indagine si è focalizza sulla rilevazione delle dimensioni emotive, cognitive e motivazionali associate ad esperienze di apprendimento nel contesto scolastico, adottando la teoria del Flow (Csikszentmihalyi, 1975, 2000) e la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985; 2000; Ryan & Deci, 2000) come punti di riferimento teorici e metodologici.

I dati da noi raccolti risultano coerenti con i riscontri presenti in letteratura circa i rapporti reciproci tra le diverse dimensioni analizzate, confermando come le condizioni di apprendimento che si accompagnano a richieste adeguate alle proprie capacità percepite di farvi fronte si associno, rispetto a quelle nelle quali si avverte il compito come troppo impegnativo per le proprie possibilità, a livelli maggiori di impegno e coinvolgimento nell'attività, benessere dal punto di vista emotivo e motivazione al compito.

Emerge tuttavia come nel nostro campione la condizione in cui l'attività è percepita meno impegnativa di quanto si sia in grado di affrontare sia descritta come quella con i più alti livelli di motivazione, coinvolgimento, stato affettivo positivo, al contrario di quanto ipotizzato dalla teoria di riferimento, che in tali contesti prevede l'emergere di stati di noia e minor attivazione sul compito.

Una condizione di noia è descritta invece come associata alle situazioni in cui il compito è percepito più impegnativo di quanto si sia in grado di affrontare, il che ci porta ad ipotizzare che tale stato descriva, nel nostro campione, un disinvestimento dall'attività legato all'impossibilità (reale o percepita) di trovare la soluzione adeguata al problema; questo genere di condizione, accomunabile al costrutto di "impotenza appresa", è descritta in letteratura sia negli studi più recenti sulla fluttuazione dell'esperienza quotidiana (Delle Fave, Massimini e Bassi, 2011), sia in ricerche che analizzano nello specifico la variazione degli stati affettivi in situazioni di apprendimento complesso (D'Mello e Graesser, 2012).

Il primo studio ha consentito di differenziare almeno in parte le attività di tipo scolastico tradizionale dalle attività di laboratorio: i pattern esperienziali emersi nelle due attività sembrano indicare la possibilità di un parallelismo tra i nostri riscontri e quanto osservato negli studi che confrontano le esperienze di flow nelle attività produttive e nelle attività ricreative (Delle Fave e Massimini, 2005) e specialmente in un lavoro che ha analizzato l'esperienza scolastica di un campione di adolescenti italiani senza disabilità (Bassi & Delle Fave, 2012). Ciò vale in particolare per gli aspetti motivazionali del compito: nelle attività scolastiche tradizionali i livelli di impegno, coinvolgimento e controllo della situazione non si associano a spinte motivazionali maggiormente integrate, mentre nelle attività di laboratorio, così come tradizionalmente osservato negli studi sul flow in attività ricreative liberamente scelte, si verifica il contrario.

I dati forniti dagli insegnanti circa il grado di impegno e coinvolgimento mostrato dagli studenti nel corso delle attività diversificano ulteriormente i due generi di attività, con l'emergere, per le attività di laboratorio, di numerose associazioni tra quanto riferito dall'insegnante e l' autovalutazione dell'esperienza da parte dello studente. Nell'ambito

delle attività scolastiche i dati emersi risultano di interpretazione meno immediata e andrebbero approfonditi con ulteriori studi: essi segnalano una generale associazione tra l'impegno ed il coinvolgimento osservato dall'insegnante e la ridotta percezione di motivazione esterna da parte dello studente. In aggiunta a ciò si evidenzia come la percezione di essere in grado di affrontare il compito si associ ad una minore dedizione all'attività secondo quanto osservato dalle insegnanti.

Ciò potrebbe avere a che fare con la riduzione del coinvolgimento nel compito in situazioni in cui questo sia percepito come eccessivamente semplice rispetto alle proprie capacità, tuttavia tale spiegazione risulta parzialmente in contraddizione con i risultati emersi nello studio 2 in riferimento ai profili esperienziali associati a diversi rapporti tra challenge e skills percepiti, perciò il dato andrebbe verificato ed analizzato in maniera più approfondita mediante ulteriori studi sul rapporto tra le caratteristiche osservabili dell'impegno dell'allievo nel compito ed il bilanciamento soggettivo tra "challenge" e "skills" percepiti.

Un dato di particolare interesse è rappresentato dalla presenza di una correlazione negativa tra la scala di motivazione intrinseca e l'item "Ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato" (compilato dall'insegnante); tale dato, di particolare interesse nella popolazione di cui ci occupiamo, segnala come l'assenza di rinforzi, anziché rappresentare un indicatore positivo di dedizione al compito, potrebbe indicare una condizione contestuale di ostacolo allo sviluppo di una motivazione fortemente integrata verso l'attività scolastica.

Nel secondo studio, a fronte di una descrizione globalmente positiva di tutte le attività analizzate, sono emerse molte differenze significative tra le cinque attività; le differenze più rilevanti emergono nel confronto fra le attività scolastiche tradizionali in cui è richiesto allo studente di esercitare concretamente le proprie abilità (esercizio di scrittura e sopratutto esercizio logico/matematico) e le attività di tipo pratico svolte in laboratorio o le attività sportive in palestra; l'esercizio logico/matematico in particolare assume caratteristiche peculiari per gli studenti, che si percepiscono meno competenti nello svolgerlo e maggiormente in ansia rispetto alla performance che viene loro richiesta.

Il maggior disagio associato alla richiesta prestazionale è probabilmente interpretabile alla luce dei riscontri presenti in letteratura circa la maggior propensione nell'individuo con disabilità intellettiva a sviluppare stili motivazionali orientati ad evitare il fallimento più che a ricercare il successo e a perseguire obiettivi di prestazione più che di padronanza (di cui si è trattato nel capitolo 2).

I riscontri relativi alle caratteristiche motivazionali dell'esperienza (le attività scolastiche più tradizionali sono affrontate dagli studenti con minore piacere nello svolgimento dell'attività e vengono percepite come qualcosa che non viene svolto per la soddisfazione intrinseca che ne deriva; l'esercizio logico/matematico si qualifica, rispetto all'attività sportiva per una maggiore motivazione esterna) sembrano riconfermare quanto osservato nello studio 1 circa la possibilità di rintracciare nelle attività scolastiche caratteristiche tipiche delle attività di tipo produttivo e nelle attività di laboratorio come nell'attività motoria aspetti del quadro esperienziale che generalmente caratterizza attività ricreative scelte in prima persona, nonostante il carattere di obbligatorietà e la forte strutturazione imposta dall'esterno che qualifica tali attività nel contesto scolastico.

Tale riscontro assume un valore particolare in riferimento alla possibilità per le persone con disabilità intellettiva di sperimentare esperienze positive e di benessere paragonabili a quelle dei coetanei senza disabilità nei contesti ricreativi, nonostante le attività svolte nel tempo libero da adolescenti ed adulti con questo genere di disabilità risultino molto spesso maggiormente strutturate, prevedano un coinvolgimento attivo di altri adulti con funzione di "guida" o di "supervisione" (allenatori, volontari, educatori…) e risultino in ultima analisi meno "autodeterminate" nel senso più ampio del termine.

E' stato possibile raccogliere informazioni interessanti anche grazie alla raccolta di un giudizio sulla performance compilato dall'insegnante: le analisi compiute hanno evidenziato una buona concordanza tra quanto riferito dagli insegnanti e quanto descritto dagli studenti circa le proprie aspettative di riuscita e la percezione di capacità sperimentata. I risultati emersi evidenziano inoltre, come ipotizzabile alla luce dei riscontri presenti in letteratura, un'associazione tra migliori performance nelle attività e più alti livelli di benessere emotivo e motivazione al compito.

L'indagine compiuta ha infine permesso di constatare come la percezione, da parte dello studente, di essere supportato dal proprio insegnante si accompagni a livelli maggiori di benessere nello svolgimento dell'attività, soprattutto dal punto di vista delle variabili motivazionali e cognitive dell'esperienza e specialmente nelle situazioni in cui la natura prestazionale del compito è maggiormente presente.

Tale dato risulta ancor più interessante se letto anche alla luce di quanto emerso in riferimento al rapporto tra l'assenza di rinforzo durante l'attività e la minor motivazione intrinseca riportata dallo studente.

Questi riscontri sembrano infatti evidenziare la necessità di un cambiamento di prospettiva nella valutazione dell'adattamento e della performance dello studente con questo genere

di disabilità: è infatti comune, almeno nella cultura occidentale, la tendenza a considerare il grado di autonomia nello svolgimento del compito ed il risultato individuale raggiunto senza sostegno esterno come indicatori principali del successo nell'apprendimento.

Tale parametro potrebbe tuttavia risultare inadeguato in presenza di questo genere di disabilità: i dati emersi evidenziano infatti sotto diversi punti di vista come la dimensione relazionale possa assumere un valore peculiare in questa popolazione, e vada quindi considerata non un limite alle potenzialità individuali ma un elemento di facilitazione per la loro più piena manifestazione. In questo senso le dimensioni legate alle competenze relazionali e sociali ed alla cosiddetta "intelligenza emotiva" (Bar-On & Parker, 2000) , che vengono talvolta lasciate in secondo piano o considerate come "altro da" rispetto alla valutazione della performance (scolastica e non) assumono un ruolo centrale e strettamente interconnesso a tutte le altre dimensioni di funzionamento dell'individuo.

I dati raccolti circa il peculiare ruolo di supporto offerto dall'insegnante e dall'educatore, benché ancora preliminari, potrebbero infine, se replicati e approfonditi ulteriormente anche in termini qualitativi, offrire utili indicazioni circa le possibilità e le modalità più adeguate per queste figure educative di intervenire positivamente nel percorso di apprendimento, andando ad interrompere e, se possibile, ad invertire, i circoli viziosi che legano la disabilità e i fallimenti nella performance che ne derivano all'emergere di meccanismi personologici e motivazionali disadattivi, con un forte impatto sulle prestazioni e le potenzialità di apprendimento e di crescita dello studente con questo genere di disabilità.

Il lavoro esposto presenta diversi limiti, principalmente riconducibili alla scarsa numerosità del campione ed al coinvolgimento, per lo studio 2, di un unico istituto scolastico rivolto esclusivamente a studenti con disabilità, quindi non rappresentativo delle realtà di integrazione scolastica più diffuse a livello nazionale.

Tali caratteristiche del campione rendono le osservazioni effettuate, in particolar modo per lo studio 2, scarsamente generalizzabili ad altre realtà scolastiche; ciò rappresenta uno stimolo per ricerche future che si propongano, alla luce di quanto fin qui evidenziato, di espandere la ricerca a campioni più ampi e rappresentativi.

Un'ulteriore prospettiva potrebbe essere rappresentata dall'ampliamento della ricerca a fasce d'età più ampie, con studi che possano analizzare l'esperienza scolastica di bambini, e preadolescenti con disabilità intellettiva.

E' da segnalare che le modifiche e gli adattamenti introdotti nei questionari utilizzati, pur essendo state necessarie per garantire la massima fruibilità degli strumenti all'utenza cui

intendevamo rivolgerci, potrebbero limitare la possibilità di confronto dei nostri risultati con quelli di studi condotti mediante l'utilizzo degli strumenti originali, inoltre l'utilizzo di una scala di risposta a soli 4 punti rappresenta una limitazione al potere statistico delle analisi effettuate.

Tale limite potrebbe essere almeno in parte fronteggiato attraverso la raccolta di dati più numerosi ed il confronto con altri strumenti potenzialmente utili per l'indagine delle dimensioni qui trattate.

L'assenza di un indicatore oggettivo di performance nelle attività analizzate, benché in parte sopperita con la richiesta all'insegnante di fornire un giudizio su tale aspetto, potrebbe rappresentare un ultima limitazione di cui tenere conto, tuttavia la sostituzione dei compiti scolastici analizzati con altre attività la cui performance fosse più oggettivabile avrebbe reso la ricerca meno ecologica, esulando dagli scopi del presente studio, che si proponeva l'indagine delle caratteristiche soggettive della reale esperienza di studenti con disabilità nel loro attuale contesto scolastico.

APPENDICE

Codice ragazzo/a: _____

Data:_____

Attività:_____

Osservazioni generali sulla compilazione dei questionari:

_____
_____
_____
_____

QUESTIONARIO sulle ASPETTATIVE DI RIUSCITA – Prima del compito

	Molto	Abbastanza	Poco
1. Sei capace di fare questo compito?			
2. E' facile fare questo compito ?			

3. Potendo scegliere adesso faresti un compito...	Facile	Un po' difficile	Difficile

QUESTIONARIO sulle ASPETTATIVE DI RIUSCITA – Dopo il compito
(NB: Le seguenti tre domande andranno compilate dopo tutti gli altri questionari) *

	Molto	Abbastanza	Poco
4. Sei capace di fare questo compito?			
5. E' facile fare questo compito ?			

6. Potendo scegliere adesso faresti un compito…	Facile	Un po' difficile	Difficile

QUESTIONARIO sull'AUTODETERMINAZIONE e sull'ESPERIENZA

Perché hai deciso di fare questo compito? _____
_____
_____

Adesso leggerai/ ti leggerò alcune frasi sui motivi che ti possono aver convinto a fare questo compito e su quello che provavi e che pensavi mentre lo facevi.

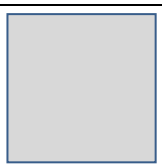
Puoi rispondere:

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

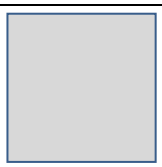
1. Mentre facevo il compito riuscivo a capire come stavo andando

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

2. Ho fatto questo compito per sentirmi soddisfatto di me

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

3. Il compito mi metteva in agitazione, mi preoccupava

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

4. Ho fatto questo compito perché è divertente

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

5. Mentre facevo il compito ero preso/coinvolto da quello che facevo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

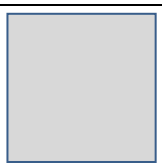
6. Ho fatto questo compito perché mi sentivo obbligato a farlo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

7. Mentre facevo il compito avrei preferito fare qualcos'altro

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

8. Ho fatto questo compito perché altrimenti mi sarei sentito in colpa

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

9. Mentre facevo il compito mi piaceva usare le mie capacità

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

10. Ho fatto questo compito perché per me è importante

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

11. Ho fatto questo compito perché non volevo che l'insegnante mi sgridasse

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

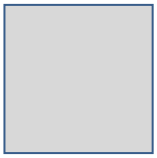
12. Mentre facevo il compito mi annoiavo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

13. Ho fatto questo compito perché volevo imparare a farlo meglio (se l'allievo ha già svolto l'attività in passato) /perché volevo imparare a farlo (se l'allievo ha svolto l'attività per la prima volta).

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

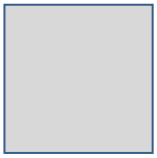
14. Mentre facevo il compito mi distraevo facilmente

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

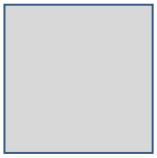
15. Ho fatto questo compito perché mi piace farlo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

16. Il compito è stato impegnativo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

17. Mentre facevo il compito mi sentivo capace di farlo

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto
			

18. a Quale obiettivo volevi raggiungere facendo questo compito?

_____

18. b Mentre lavoravi stavi pensando a questo obiettivo?

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

Questionario sull'autodeterminazione e sull' esperienza: OSSERVAZIONI

_____
_____
_____
_____
_____

* NB: Si proceda a questo punto alla somministrazione delle domande sulle aspettative di riuscita dopo il compito (vd. Pag. 1)

QUESTIONARIO SULL'IMPEGNO

Il valutatore scelga la risposta che meglio descrive, a suo parere, l'atteggiamento del ragazzo, riferendo quanto osservato esclusivamente durante lo svolgimento del compito.

1) Il ragazzo ha lavorato con impegno, non ha preso il lavoro con leggerezza

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

2) Il ragazzo ha lavorato per il piacere che il lavoro gli dava

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

3) Il ragazzo ha eseguito le richieste in modo responsabile

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

4) Il ragazzo ha lavorato con impegno anche quando non veniva rinforzato

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

5) Il ragazzo ha portato avanti il compito senza bisogno di sollecitazioni

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

6) Il ragazzo ha insistito sull' obiettivo o sul compito fino a quando non l'ha portato a termine

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

Questionario sull'impegno: OSSERVAZIONI

_____
_____
_____

Codice ragazzo/a: _____ Data: _____ Attività: _____

LEARNING CLIMATE QUESTIONNAIRE

Adesso leggerai/ti leggerò alcune frasi sulla tua esperienza con il tuo insegnante.

Puoi rispondere:

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

1. Questo insegnante mi permette di scegliere cosa fare e come farlo.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

2. Mi sento capito da questo insegnante.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

3. Questo insegnante ha fiducia nella mia capacità di fare le cose bene.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

4. Questo insegnante mi incoraggia a fare domande.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

5. Questo insegnante mi chiede sempre come vorrei fare le cose.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

6. Questo insegnante cerca di capire il mio modo di fare le cose prima di suggerirmi un altro modo di farle.

No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht, G.L., Devlieger, P.J. (1999). The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social Science & Medicine*, 48 (8), 977-88.
- American Psychiatric Association. (1996). DSM IV. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Masson: Milano.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders - 4th edition Text Revision. American Psychiatric Press. Washington, DC. Ed. Italiana: Masson: Milano. 2002)
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In Plutchik, R., Kellerman, H. Theories of emotion. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review,* 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2000). Autoefficacia: teoria e applicazioni. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2001). Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia. In Caprara, G.V. (a cura di). La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti. (pp. 15-34). Trento: Erickson.
- Baroff, G. S. (1996). Ritardo Mentale. Natura, cause, trattamento. Juvenilia: Bergamo.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. Jossey-Bass: San Francisco.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., Caprara, G. V. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. Journal of Youth and Adolescence. 36, 301-312.
- Bassi, M., Ferrario, N., Ba, G., Delle Fave, A., Viganò, C. (2012). Quality of experience during psychosocial rehabilitation: a real-time investigation with experience sampling method. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35 (6), 447-453.
- Bassi, M. & Delle Fave, A. (2012). Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives. *Motivation and Emotion, 36*, 425-438.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.

- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17 (4), 319-336.
- Bradford Brown, B. & Prinstein, M. J. (2011). Encyclopedia of Adolescence. Elsevier: Philadelphia.
- Brantley, A., Huebner, E.S., & Nagle, R.J. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40(4), 321-329.
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2007). Psicologia dello sviluppo. Il Mulino: Bologna.
- Caprara, G. V., Delle Fratte, A., Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicatori e predittori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6 (2), 203-233.
- Chandler, C.L., Connell, J.P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (4), 357-365.
- Chappell, A.L. (2000). Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28, 38-43.
- Chu L.C., Lee C.L. (2012). Exploring the Impact of Flow Experience on Job performance. *The Journal of Global Business Management,* 8 (2), 150-158.
- Cicchetti, D., Rogosh, F.A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 6-20.
- Cocchi, M. (ed). (2000) Per una promozione professionale del disabile. Franco Angeli: Milano.
- Cocchi, M., Balestrini, M., Dell' Oro, M. & Talpone, U. (1994), Vocational-Guidance of Young Disabled People - Applying New Instruments, *Saggi-Neuropsicologia Infantile Psicopedagogia Riabilitazione*, 20 (1), 53-59.
- Cocchi, M., Bonanomi, M., Siri, R. (1999). L'errore come modello interpretativo e di intervento nel campo della disabilità. *Sistemi ed impresa*, 45, 49-54.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991), Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In Gunnar, M. R. & Sroufe, L. A. (Eds.), Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 22 (pag. 43-77.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cortinovis, I., Luraschi, E., Intini, S., Sessa, M., Delle Fave, A. (2011). The daily experience of people with achondroplasia. *Applied psychology: health and well-being,* 3 (2), 207-227.
- Csikzentmihalyi, M. (1975;2000). Beyond boredom and anxiety. Jossey-Bass: San Francisco.
- Csikszentmihalyi, M. & Massimini, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology*, 3 (2), 115-138.
- D'Eath, M., Walls, M., Hodgins, M., Cronin, M. (2010). Quality of life of young people with intellectual disability in Ireland. National Disability Authority - Dublin. Disponibile su http://www.nda.ie. Ultima visualizzazione: 03/10/2013.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain, Grossett, Putnam: New York. (Revised Penguin edition, 2005).
- Damasio, A. R., (1995). On some functions of the human prefrontal cortex. In Structure and functions of the human prefrontal cortex, Holyoak, K. (ed.). *Proceedings of the New York Academy of Science,* 769, 241-251.
- Davidson, R. J. (1992). Anterior cerebral asymmetry and the nature of emotion. *Brain and Cognition - Special Issue: The role of frontal lobe maturation in cognitive and social development,* 20 (1), 125-151.
- Davies, D., Sperber, R.D. & McCauley, C. (1981). Intelligence-related differences in semantic processing speed, *Journal of experimental child psychology*, 31 (3), 387-402.
- De Beni, R. & Moè, A. (2000). Motivazione e apprendimento. Il Mulino: Bologna.
- De Marchi, L., Lo Jacono, A., Parsi, M.R. (2006). Psicoterapia umanistica. L'anima del corpo: sviluppi europei. Franco Angeli: Milano.
- Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. Plenum Publishing Company Limited: London.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, P. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum: New York.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Delle Fave, A. (1996a). Esperienza Ottimale e Fluttuazione dello Stato di Coscienza: Risultati Sperimentali. In Massimini, F., Inghilleri, P., Delle Fave, A. (a cura di) La Selezione Psicologica Umana (pag. 541-568). Coop. libraria I.U.L.M: Milano.
- Delle Fave A. (1996b). Flow e attività femminili: la continuità nella selezione e ritenzione delle informazioni. In Massimini, F., Inghilleri, P. Delle Fave, A. (a cura di). La Selezione Psicologica Umana (pag. 599-614) . Coop. libraria I.U.L.M: Milano.
- Delle Fave, A. (2005). Inquadramento generale e prospettive della Psicologia Positiva. Società italiana di psicologia positiva. Disponibile su www.psicologiapositiva.it. Ultima visualizzazione: 15/02/2014.
- Delle Fave, A. (2006). Selezione psicologica ed esperienza ottimale: applicazioni ed implicazioni transculturali. *Passaggi. Rivista italiana delle scienze transculturali,* 11, 35-54.
- Delle Fave, A. (2007) Introduzione. Le dimensioni soggettive del benessere e la psicologia positiva. In: La condivisione del benessere. Il contributo della Psicologia Positiva. Delle Fave, A. (a cura di). Franco Angeli: Milano.
- Delle Fave, A. (2007). La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva. Franco Angeli: Milano.
- Delle Fave, A. (2010). Comprendere il benessere per potenziare l'intervento. Una visione d'insieme sulla psicologia positiva. In Goldwurm, G.F. e Colombo F. (a cura di) Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere. Erickson: Trento.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (1988). Modernization and the changing contexts of flow in work and leisure. In Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. (Eds.). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness (pag. 193-213). Cambridge University Press: New York.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (1991) Modernization and the quality of daily experience in a Southern Italy village. In Contemporary Issues in Cross-Cultural Psychology. Blerchrodt, N. & Drenth, P. J. D. (eds.). (pag. 110-119) Swets & Zeitlinger B.V.: Amsterdam.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22, 323–342.

- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2004.a) The cross-cultural investigation of optimal experience. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 79-102.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2004.b) Bringing subjectivity into focus: optimal experiences, life themes, and person-centered rehabilitation. In Linley, P.A. & Joseph, S. (a cura di), Positive psychology in practice, (Pag. 581-597) .Wiley: New York.
- Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy. Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10 (4), 264-274.
- Delle Fave, A., Massimini, F. & Bassi, M. (2011). Psychological Selection and Optimal Experience Across Cultures: Social Empowerment through Personal Growth. Springer: Berlin.
- Delle Fave, A., Massimini, F., Poli, M., Prato Previde, E. (2005). Psicologia generale. Monduzzi editore: Bologna.
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.
- Donaldson, J. Y. & Menolascino, F. J. (1977). Emotional disorders in the retarded. *International Journal of Mental Health*, 6 (1). 73-95.
- Dykens, E.M. (2000). Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 407-417.
- Dykens, E.M. (2006). Toward a Positive Psychology of Mental Retardation. *American Journal of Orthopsychiatry,* 76 (2), 185-193.
- Einfeld, S. L. & Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research,* 40 (2), 99-109.
- Elliott, T. R., Kurylo, M., & Rivera, P. (2002). Positive Growth Following Acquired Physical Disability. In Snyder, C. R., Lopez, Shane J. (Eds). Handbook of positive psychology. (pag. 687-698). Oxford University Press: New York.
- Engel, G. L. (1977) The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science, new series,* 196 (4286), 129-136.
- Finlay, W.M.L., Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*. 13 (3).

- Fisher, M. H., Griffin, M. M. & Hodapp, R. M. (2011). Intellectual disabilities (Mental Retardation). In Bradford Brown, B. & Prinstein, M. J. (Eds) Encyclopedia of Adolescence, 1, 193- 201.
- Friedrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology,* 2 (3), 300-319.
- Friedrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologist,* 56 (3), 218-226.
- Friedrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B,* 359, 1367-1377.
- Galardi, A., Quadrio Aristarchi, A. (2002). Lo sviluppo delle competenze: il ciclo di vita. Vita e Pensiero Università: Milano.
- Gillberg, C., Persson, E., Grufman, N., & Themmer, V. (1986). Psychiatric disorders in mildly and severely mentally retarded urban children and adolescents: Epidemiological aspects. *British Journal of Psychiatry*, 149, 68-74.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hagen, J.W. & Huntsman, N.J. (1971). Selective attention in mental retardates, *Developmental psychology*, 5 (1), 151-160.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011) Positive Psychology. Theory, research and applications. McGraw-Hill International: New York.
- Heider, F. (1958). Psicologia delle relazioni interpersonali. Il mulino: Bologna.
- Hektner, J. M. (2001). Family, School, and Community Predictors of Adolescent Growth-Conducive Experiences: Global and Specific Approaches. *Applied Developmental Science,* 5 (3).
- Hektner, J., Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life. Sage: Thousand Oaks.
- Ianes, D. (2006). The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: Some issues. *Transylvania Journal of Psychology*, Special Issue No. 2 (1), 117-127.
- Ianes, D. & Biasioli, U. (2005). L'ICF come strumento di identificazione, descrizione e comprensione delle competenze. Un'esperienza in un percorso di alternanza scuola-lavoro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 4 (5). 391-422.

- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. In Berkowitz, L. (Ed.), Advances in experimental social psychology, (pag. 203-253). Academic Press: New York.
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. In Russ, S. (Ed.), Affect, creative experience, and psychological adjustment. (Pag. 3-17). Taylor and Francis: Philadelphia.
- Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. In Aspinwall, L.G. & Staudinger, U.M. (Eds), A psychology of human strengths: fundamental questions and future directions for a positive psychology (Pag. 179-195) APA: Washington.
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances. Human Kinetics: Champaign.
- Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of applied sport psychology*, 13, 129-153.
- Kahneman, D. & Riis, J. (2005). Living, and thinking about it: two perspective on life. In Huppert, F. Keverne, B. e Baylis, N. (a cura di). The science of well-being, (pag. 285-306). Oxford University Press: Oxford.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing. A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. *American Psychologist,* 62 (2), 95-108.
- Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J. E. & Salmela-Aro, K. (2011). Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development,* 35(4), 298–306.
- Kreitler, S., Bennett-Gates, D. & Ziegler, E. (1998), The developmental-difference controversy in mental retardation: Piaget Vs the Tower of Hanoi. Yale University: New Haven.
- Kubovi, M. (1999). On the pleasures of the Mind. In Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (eds.) Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology. Russell Sage Foundation: New York.
- LeDoux, J.E. (1987). Emotion. In Handbook of Physiology. 1: The Nervous System, F Plum (ed.), (pag. 419-460). American Physiological Society: Bethesda.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience,* 23, 155-184.

- Legrenzi, P. (1992). Manuale di psicologia generale. Il mulino: Bologna.
- Leonardi, M. (2009). Definire la disabilità e ridefinire le politiche alla luce della Classificazione ICF. In Borgnolo, G., De Camillis, R., Francescutti, C., Frattura, L., Troiano, R., Bassi, G., Tubaro, E. (a cura di) ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione. Erickson: Trento.
- Lewis, A. & Porter, J. (2004). Interviewing children and young people with learning disabilities: guidelines for researchers and multi-professional practice. *British Journal of Learning Disabilities,* 32, 191–197.
- Lutz, B.J., Bowers, B.J. (2005). Disability in everyday life. *Qualitative Health Research,* 15 (8), 1037-1054.
- Mac Lean, P. (1970). The triune brain, emotion, and scientific bias. In Schmitt, F.O. (ed.), The neurosciences: Second study program, (pag. 336-349). Rockefeller University Press: New York.
- Mac Lean P. (1990). The Triune Brain in Evolution. Plenum Press: New York.
- Masi, G. (1998). Psychiatric illness in mentally retarded adolescents: clinical features. *Adolescence.* 33 (130), 425-34.
- Masi, G., Brovedani, P., Poli, P. (1998). School Failure in Early Adolescence: The Psychopathological risk. Child Psychiatry and Human Development, 29 (2), 127-140.
- Maslach, C., Leiter, P.L. (2000) Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro. Erikson: Trento.
- Maslow, A. Motivation and Personality. (1954; 1970; 1987) Harper: New York. (III ed. Addison-Wesley: New York)
- Massimini F, Csikszentmihalyi M, Carli M. (1987). The monitoring of optimal experience. A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous & Mental Disease*, 175 (9), 545-549.
- Massimini, F. & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. American Psychologist, 55, 124-133.
- Merrill, E.C. (1990), Attentional Resource Allocation and Mental Retardation. In International Review of Research in Mental Retardation, Bray, N. W. (ed.), (pp. 51-88). Academic Press.
- Merrill, E.C. & Bilsky, L.H. (1990), Individual differences in the representation of sentences in memory, *American Journal of Mental Retardation,* 95 (1), 68-76.

- Miserandino, M. (1996). Children Who Do Well in School: Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-Average Children. *Journal of Educational Psychology,* 88, 2, 203-214.
- Muzio, M. (a cura di) (2004). Sport: flow e prestazione eccellente. Dai modelli teorici all'applicazione sul campo. Franco Angeli: Milano.
- Nazli, A. (2012). ‘‘I’m Healthy’’: Construction of health in disability. *Disability and Health Journal.* 5. 233-240.
- Negri, P., Massimini, F. & Delle Fave, A. (1992). Tema di vita e strategie adattive. In Galati, D. (a cura di), La psicologia dei non vedenti: processi cognitivi, affettivi e strategie adattative, (Pag. 355-380), Franco Angeli: Milano.
- Neisser, U. (1967). Cognitive psychology. Appleton-Century-Crofts: East Norwalk.
- Nind, M. (2008). Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges. *November ESRC National Centre for Research Methods Review Paper.* NCRM/012.
- OMS (1978). Dichiarazione Universale di Alma Ata sull’Assistenza Sanitaria Primaria. Alma Ata, URSS, 6-12 settembre.
- OMS (2002). ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Erickson: Trento.
- OMS. (2007). ICF - CY. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti. Erickson: Trento.
- Panksepp, J. (1998). Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions. New York: Oxford University Press.
- Papez J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38,725-743.
- Pradal, M., De Polo, G., Simonetti, U., Durante, M., Martinuzzi, A. (2009). ICF-CY per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità nella provincia di Treviso. In Borgnolo, G., De Camillis, R., Francescutti, C., Frattura, L., Troiano, R., Bassi, G., Tubaro, E. (a cura di) ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l’inclusione. Erickson: Trento.
- Ravazzolo, C., De Beni, R., Moè, A. (2005). Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni. Erickson: Trento.

- Rogers, C. R. (1963). Actualizing tendency in relation to "Motives" and to consciousness. In Jones, M. R. (Ed), Nebraska symposium on motivation, (pag. 1-24), Nebraska Press: Oxford.
- Rotter, J.B. (1954). Social learning and clinical psychology. Prentice-Hall: New York.
- Rutter, M., Graham, P., & Yule, W. (1970). A neuropsychiatric study in childhood. Clinics in Developmental Medicine. Heinemann/Spastics: London.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains, *Journal of personality and social psychology,* 57, 749-761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. Huta V & Deci E.L. (2008). Living well: a self determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Sala, G. (2004) Formazione dello psicologo per la sanità. In L'umanizzazione dell'ospedale. Riflessioni ed esperienze. Delle fave, A., Marsicano, S (a cura di). Franco Angeli: Milano.
- Seligman, M.E.P. (1975), Helplessness. Freeman: San Francisco.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (guest editor). (2000). Special Issue: Positive Psychology, *American Psychologist* (Editor: Anderson, N. B.) 55 (1).
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. American Psychologist, 55 (1), 5-14.
- Sheldon, K., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M., Haidt, J. (2000). Akumal manifesto.
  Disponibile su: http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm.
  Data ultima visualizzazione: 15/2/2014.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. Journal of Youth and Adolescence, 34, 589-604.
- Sroufe, L. A. & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Child Development,* 55, 17-29.
- Switzky, H. N. (1999). Motivazione intrinseca e processi del sistema del sè in persone con ritardo mentale. In Ziegler, E., Bennet-Gates, D., Personality in

individuals with mental retardation. Cambridge University Press: Cambridge. (Ed. Italiana: 2002 Junior: Bergamo).

- Tomporowski, P.D. & Hager, L.D. (1992). Sustained Attention in Mentally Retarded Individuals. In International Review of Research in Mental Retardation, (pag. 111-136), Academic Press.
- Vallerand, R. J., Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599-620.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? Journal of Educational Psychology. 97(3), 468–483.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review.* 92. 4. 548-573.
- Weisz, J. R. (1999). Prestazioni cognitive e senso di impotenza appresa nelle persone con ritardo mentale. In Ziegler, E., Bennet-Gates, D., Personality in individuals with mental retardation. Cambridge University Press: Cambridge. (Ed. Italiana: 2002 Junior: Bergamo).
- Zhu, N. (2002). The effects of teachers' flow experiences on the cognitive engagement of students. *Dissertation Abstacts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 62 (10-A), University Microfilms International.
- Ziegler, E. & Balla, D. (eds). (1982). Mental retardation: the developmental – difference controversy. Erlbaum: Hillsdale.
- Ziegler, E. & Bennet-Gates, D., (1999) Personality in individuals with mental retardation. Cambridge University Press: Cambridge. (Ed. Italiana: 2002 Junior: Bergamo).
- Ziegler, E. & Hodapp, R. M. (1986). Understanding mental retardation. Cambridge University Press: New York.
- Zimbardo, P.G. (1988), Psychology and life. Scott-Foresman: Glenview.