

# Il ruolo delle strategie di apprendimento nella demotivazione e nella prospettiva futura

## *Una ricerca esplorativa tra i preadolescenti*

---

Giuseppe Crea<sup>1</sup> e Sofia Maria Cavallaro<sup>1</sup>

### Sommario

La concezione del tempo contribuisce al processo di crescita dei preadolescenti, soprattutto in questa età in cui devono rafforzare la consapevolezza delle risorse disponibili per elaborare processi di adattamento costruttivo. Il presente studio indaga la relazione tra le dimensioni della prospettiva temporale e il loro rapporto con le strategie di apprendimento e l'impatto che i processi temporali hanno rispetto alle dimensioni motivazionali e alle competenze strategiche. La ricerca conferma che un apprendimento, attento al potenziamento delle strategie cognitive, affettive e motivazionali, può influenzare efficientemente sulla disaffezione allo studio, soprattutto se si tiene conto delle differenze individuali rispetto al fattore tempo.

### Parole chiave

Demotivazione, strategie di apprendimento, prospettiva temporale, preadolescenti, fattori individuali.

---

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana.

# The role of learning strategies in demotivation and in the future

## *Exploratory research among pre-adolescents*

---

Giuseppe Crea<sup>1</sup> and Sofia Maria Cavallaro<sup>1</sup>

### Abstract

The concept of time contributes to the growth process of pre-adolescents, especially in this age, in which they must strengthen their awareness of available resources to develop constructive adaptation processes. This study investigates the relationship between the dimensions of the time perspective and their relationship with learning strategies, and the influence which time processes have on motivational dimensions and strategic skills. Research confirms that learning based on the improvement of cognitive, affective and motivational strategies can efficiently influence disaffection from study, especially if individual differences are considered regarding the time factor.

### Keywords

Demotivation, Learning Strategies, Time Perspective, Pre-adolescents, Individual Factors.

---

<sup>1</sup> Università Pontificia Salesiana.

## Introduzione

Nel processo di sviluppo, sono molteplici i fattori che consentono al soggetto di crescere consapevolmente, di aumentare le proprie competenze, le proprie capacità personali e scolastiche e di migliorare le credenze personali rispetto al futuro e alle abilità in un contesto di apprendimento come quello scolastico. Tra le diverse caratteristiche di rilievo che influenzano un corretto sviluppo della propria identità preadolescenziale, sono da prendere in considerazione la prospettiva temporale, la motivazione e le competenze di apprendimento (D'Alessio & Laghi, 2007; Laghi, 2009). La prospettiva temporale, in particolare, si inserisce molto appropriatamente come fattore psico-educativo che interviene lungo il processo formativo dei ragazzi. Essa influisce sul modo di realizzare gli obiettivi da raggiungere nella vita di ogni giorno, poiché «gioca un ruolo di regolatore dell'azione umana: il suo impatto sull'attività umana, sulla motivazione e sulle attitudini è ampiamente riconosciuta» (Zaleski & Przepiórka, 2015, p. 327). «La variabile del tempo occupa nello studio dei processi educativi un posto centrale» (Pellerey, 2006, p. 1190), soprattutto in quei contesti di vita in cui gli aspetti cognitivi, motivazionali ed emozionali che caratterizzano il singolo sono particolarmente sensibili alle differenze individuali e ai processi di crescita.

## Gli adolescenti e la prospettiva temporale: il contributo della ricerca

Il tempo nella sua accezione psicoeducativa è inteso come una dimensione che evolve con l'individuo (Stolarcki et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 2009). Dal punto di vista cognitivo è un processo valutativo e motivazionale, con cui la persona categorizza e struttura le proprie competenze adattive e le proprie capacità di apprendimento, ordinando gli eventi in modo che siano coerenti tra loro e abbiano un significato funzionale e di  *coping*  per la persona (Bolotova & Hachaturova, 2013).

La fase della preadolescenza rappresenta un periodo particolarmente sensibile rispetto alla percezione del valore del tempo e al verificare le motivazioni relative ai traguardi futuri (Laghi, 2009; Pellerey, 2013a). Non è un caso, quindi, che la maggior parte delle ricerche sulla prospettiva futura abbia avuto come principale oggetto di studio gli adolescenti.

Le differenze individuali nella prospettiva temporale seguono il processo di crescita della persona, in particolare nel periodo dello sviluppo (Zimbardo & Boyd, 2009). In una ricerca di Crea e Emad (2016) non si rilevano differenze tra maschi e femmine nelle diverse dimensioni temporali, mentre ci sono differenze significative rispetto alla variabile età: i ragazzi più giovani sembrano dare meno

importanza alla visione temporale, che li porterebbe a mettere in secondo piano scelte relative ad obiettivi futuri, mentre i ragazzi con età maggiore sentono essere più urgenti.

L'attenzione a come le giovanissime generazioni vivono il tempo e la prospettiva del loro futuro incide sul loro coinvolgimento nelle scelte che sono invitati a fare, in particolare nell'ambito dell'apprendimento scolastico (Crea, 2018b; Peetsma, 2000). Così come incide sulla demotivazione e la disaffezione che essi spesso presentano nei diversi contesti educativi e che influenza negativamente il percorso di costruzione della loro autostima (Becciu & Colsanti, 1994).

Anche lo studio di Maggiolaro (2005) conferma queste indicazioni, sull'importanza educativa della percezione del tempo nel periodo dell'adolescenza. Chi ha una visione positiva del presente ha la medesima visione dell'influenza della prospettiva temporale nella progettualità. Per quanto riguarda la connessione tra passato e futuro si evince che non necessariamente esperienze negative vissute in precedenza hanno ripercussioni pessimiste sull'avvenire. Inoltre, il fattore età differenzia i soggetti in crescita poiché risulta che ad una maggiore età corrisponderebbe una maggiore preoccupazione per il futuro.

Quindi le ricerche confermano che il tempo nella sua accezione psicoeducativa è inteso come una dimensione che evolve con lo sviluppo educativo del singolo (Stolarcki et al., 2015; Zimbardo & Boyd, 2009), consentendogli di definirsi all'interno di uno spazio temporale, con una capacità di adattamento funzionale e progettuale che si traduce in scelte responsabili e competenti (Crea, 2018a; D'Alessio et al., 2003; McKay et al., 2018).

Già nella preadolescenza i ragazzi sperimentano i primi germi di una prospettiva temporale orientata al futuro (Crea, 2018b; Peetsma, 2000; Pellerrey, 2018b). Quanti di loro faticano ad aprirsi a tale prospettiva, faticeranno anche a riscoprire il «perché» delle loro azioni (Becciu & Colsanti, 1994; Crea, 2018b; Gentile, 2014). Infatti, bassi livelli nella prospettiva futura si traducono nella difficoltà a trovare un motivo per affrontare i compiti dell'apprendimento e nell'equilibrare il proprio mondo emotivo (Crea, 2017; D'Alessio & Laghi, 2007; Zimbardo & Boyd, 2009).

## **Il potere educativo dei processi motivazionali**

Il costrutto della motivazione riguarda ciò che spinge l'azione di un individuo, essa infatti è la disposizione soggettiva che determina l'inizio, la prosecuzione e l'arresto di una specifica sequenza comportamentale. La motivazione è un elemento che è opportuno mettere in relazione con l'apprendimento. Si parla infatti di motivazione all'apprendimento come uno stato di incentivazione dei motivi che spingono un ragazzo ad apprendere. L'alunno che possiede sistemi motivazionali

adeguati sarà in grado di orientare la propria attività verso l'apprendimento con entusiasmo e curiosità, mentre chi non li possiede sarà scarsamente interessato ad acquisire o migliorare le proprie competenze (Atkinson, 1964). Lo studente quindi può essere intrinsecamente o estrinsecamente motivato ad apprendere. Pertanto, il modo con cui il soggetto affronta i compiti nei diversi contesti di vita e il modo con cui ne trae soddisfazione emotiva, influenza la sua capacità di autodeterminarsi e di coinvolgersi nelle scelte operative che deve portare avanti, in linea con i suoi processi di crescita evolutiva (Rheinberg, 2006; Valero et al., 2015).

La demotivazione invece riguarda l'assenza di motivazione a proseguire un'attività perché l'attività stessa non viene considerata rilevante o perché ci si considera incapaci di raggiungere un determinato obiettivo (D'Alessio et al., 2007).

Essa si pone all'interno della matrice teorica su esposta, come difficoltà emotiva ed intenzionale a perseguire un'attività di studio. Quindi anche la demotivazione è una componente multidimensionale dei processi attuativi dell'organizzazione allo studio e coinvolge aspetti sia individuali (di sovraccarico e di ansia), che contestuali (insuccesso scolastico nell'apprendimento e nel profitto), ma anche di significato (noia, disinteresse, inutilità).

In tali aspetti disfunzionali, il fattore che sembra maggiormente mediare il rafforzamento motivazionale degli studenti è la capacità di controllo della persona, esemplata dalle strategie metacognitive e affettive, in collegamento con la prospettiva futura di un impegno a lungo termine che gli consente di perseguire obiettivi efficaci per la propria crescita. Seguendo le indicazioni di Franta, tale controllo implica la capacità di differenziare le situazioni di vita sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con autodeterminazione e competenza (Franta & Colasanti, 1991). Se il ragazzo è favorito (e quindi se i processi educativi lo aiutano in questo) in tale tendenza a controllare le esperienze relative a gestire se stesso e il proprio relazionarsi nell'ambiente coinvolgendosi negli impegni scolastici (Becciu & Colasanti, 1994), potrà riattivare le spinte motivazionali che lo caratterizzano nel suo processo di crescita adolescenziale.

## **La valenza multidimensionale dell'apprendimento**

Per avere maggiore consapevolezza dei propri modi di agire e di reagire in un contesto scolastico, è opportuno che lo studente riconosca quali siano i processi e le strategie efficaci che regolano positivamente l'apprendimento. Le strategie di apprendimento sono tutti quei processi cognitivi, come ad esempio la focalizzazione dell'attenzione, i processi affettivi e motivazionali, come la volizione. L'analisi di queste strategie e il riconoscimento da parte dello studente di questi processi consente di avere consapevolezza delle proprie capacità e della possibilità di riuscita nelle diverse attività scolastiche (Pellerey, 1996).

L'approccio metacognitivo promuove diverse modalità per imparare a pianificare l'azione, ad accrescere la motivazione, ad organizzare il tempo a disposizione e utilizzare al meglio le proprie strategie di apprendimento. Sviluppare le abilità cognitive consente al soggetto di prendere coscienza delle proprie capacità e usarle per realizzare il suo agire (Cornoldi, 1995). Studi scientifici che si sono focalizzati sull'analisi della metacognizione, hanno consentito di rilevare che i soggetti che possedevano capacità metacognitive, possedevano anche processi motivazionali adeguati e la capacità di usare al meglio le proprie strategie di apprendimento, di organizzare meglio il tempo e di avere una prospettiva temporale adeguata. In una ricerca di Preiss e colleghi (2018) è stato promosso un intervento educativo volto a incentivare le strategie metacognitive in particolare la capacità di autoregolazione. L'utilizzo di adeguate strategie metacognitive è influenzato da altrettante adeguate competenze motivazionali (Pennequin et al., 2020). La metacognizione è stata anche analizzata non solo rispetto alla motivazione, ma anche rispetto alle strategie di apprendimento. È stato dimostrato infatti che questi tre fattori (metacognizione, motivazione e strategie di apprendimento) sono positivamente correlati (Cinque & Martini, 2012). Infine è stato altresì dimostrato in un'altra ricerca come la metacognizione sia legata alla prospettiva temporale. Nello studio di Hosseini Ramaghani e colleghi (2019) è stato rilevato che i bambini a cui è stato diagnosticato un disturbo post traumatico e che possedevano strategie metacognitive efficaci e un'adeguata consapevolezza della prospettiva temporale, presentavano un livello di sintomi minore rispetto a quei bambini che non possedevano queste abilità.

Il metodo metacognitivo e affettivo può influenzare quindi il coinvolgimento motivato dello studente, soprattutto se collegato ad una prospettiva temporale che lo aiuta a guardare al futuro, consentendogli di utilizzare al meglio le proprie competenze per raggiungere degli obiettivi che influiscono sulla riuscita dei compiti da perseguire (Cavallaro & Crea, 2019).

## **Obiettivi di ricerca**

In continuità con studi precedenti (Laghi et al., 2013; Margottini et al., 2016), l'obiettivo principale di questa ricerca è quello di indagare la relazione esistente tra le dimensioni temporali, le strategie di apprendimento e la motivazione nella prima adolescenza attraverso tre strumenti psicologici (la Scala Prospettiva Temporale, la scala «Le ragioni per studiare», il Questionario sulle Strategie di Apprendimento — Ridotto QSA-r). Inoltre, sulla base di tali correlazioni, si vuole analizzare il ruolo delle Strategie di apprendimento — nella loro dimensione cognitiva e in quella emotiva e motivazionale — in relazione alla dimensione di Demotivazione e alla Prospettiva temporale che misura la capacità di progettua-

lità (Futuro), in un gruppo di ragazzi preadolescenti che frequentano la scuola media in alcune scuole della città di Roma.

## **Ipotesi**

In linea con i lavori di Crea (2017), Crea e Emad (2016) e D'Alessio e colleghi (2003), si ipotizza attraverso il presente studio che i fattori individuali possono differenziare i ragazzi nella loro fase di preadolescenza. Pertanto, si intende analizzare il genere e l'età per rilevare se ci sono eventuali differenze significative nella percezione del tempo, nella motivazione e nelle strategie di apprendimento efficaci.

Successivamente si ipotizza che la dimensione di autocontrollo delle Strategie di apprendimento (specificamente la scala Difficoltà di attenzione e di concentrazione sui compiti da portare avanti) assieme alla dimensione emotivo-motivazionale (specificamente la scala Capacità di perseveranza nell'impegno) medino la relazione tra la Prospettiva temporale (intesa come capacità di progettualità per il raggiungimento di obiettivi futuri più solidi) e la motivazione (nella sua espressione di Demotivazione, intesa come difficoltà emotiva nel perseguire l'attività di studio).

Per cui, come rappresentato graficamente nella figura 1 relativa al modello da testare (vedi in Appendice), la variabile Futuro intesa come caratteristica progettuale dei preadolescenti per il raggiungimento di obiettivi significativi, pur nelle incertezze della loro fase di costruzione dell'identità (D'Alessio & Laghi, 2007; D'Alessio et al., 2003; Laghi, 2009), mediata dalle Strategie di Apprendimento nella loro componente multidimensionale sia cognitiva che affettiva, può spiegare la tendenza a manifestare la Demotivazione (vedi figura 1 in Appendice).

## **Metodo**

### *Partecipanti*

Il gruppo utilizzato per la ricerca è composto da 165 preadolescenti con un'età compresa tra dai 10 ai 14 anni, con un'età media di 11.85 anni ( $DS = .98$ ), provenienti da diverse scuole del primo ciclo secondario della zona di Roma.

I questionari sono stati somministrati collegialmente durante le lezioni, con il permesso dei dirigenti scolastici e in modo anonimo.

In questo gruppo di partecipanti i ragazzi con meno di 11 sono il 42%, con 70 soggetti, i 12enni sono il 25%, con 41 soggetti, mentre quelli che hanno più di 13 anni sono il 32%, con 54 soggetti (vedi figura 2 in Appendice).

Rispetto alla variabile di genere c'è una lieve prevalenza dei maschi (89 ragazzi, il 54% del totale) sulle femmine, che sono 76 (il 46%) (vedi figura 3 in Appendice).

### Strumenti

La *Scala Prospettiva Temporale* (D'Alessio et al., 2003), utilizzata in questa ricerca, è una versione ridotta e validata su campione italiano del questionario *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI; Zimbardo & Boyd 1999). La scala Prospettiva Temporale è costituita da 25 item, con una scala Likert, con cinque possibili risposte che vanno da «Fortemente d'accordo» a «Fortemente in disaccordo». Il questionario contiene le seguenti 5 sottoscale: Passato Positivo, Passato Negativo, Presente Edonista, Presente Fatalistico e Futuro:

- Passato Positivo (PP), indaga elementi quali: senso di continuità di sé nel tempo, piacere nel ripercorrere momenti passati della propria vita, ecc.;
- Passato Negativo (PN), indaga elementi quali: presenza di ricordi traumatici passati che influenzano in maniera negativa il presente, difficoltà a pensare con obiettività e in maniera costruttiva a eventi passati dolorosi, ecc.
- Presente Fatalista (PF), esplora aspetti come il limitato interesse per gli effetti futuri dei propri comportamenti;
- Presente Edonista (PE), analizza condizioni come la ricerca di piacere tempestivo;
- Futuro (F), indaga ad esempio il privarsi di ricompense immediate per il raggiungimento di obiettivi futuri più stabili.

Esempi di item sono: «Ho ricordi tristi di quando ero piccolo», «È importante per me vivere ogni momento con entusiasmo», «Mi sento trascinato dall'entusiasmo del momento».

La scala nella versione italiana è stata validata attraverso circa 1500 partecipanti ed è stato ottenuto un Coefficiente Alpha soddisfacente che va da .74 a .84. Il questionario inoltre è stato utilizzato per diverse ricerche. Negli ultimi studi, infatti, in merito (Laghi et al., 2012), è stata confermato che lo strumento presenta una buona consistenza interna (Passato Positivo:  $\alpha = .82$ ; Passato Negativo:  $\alpha = .84$ ; Presente Edonista: .81; Presente Fatalistico:  $\alpha = .83$ ; Futuro:  $\alpha = .84$ ).

La scala «Le ragioni per studiare», composta da 21 item e costituita con una scala Likert con cinque risposte possibili che vanno da «Falso» a «Vero», è stata presa in considerazione all'interno di questa analisi poiché indaga fattori determinanti per la ricerca quali Motivazione intrinseca, Motivazione strumentale e Demotivazione (D'Alessio et al., 2007):

- Motivazione intrinseca: costruito interno interrelato al concetto di interesse, all'autodeterminazione e alla curiosità epistemica;

- Motivazione strumentale: un fattore che mira alla riuscita, definita come motivazione strumentale o esterna;
- Demotivazione: l'assenza dell'intenzione di perseguire un'attività o perché l'attività stessa non viene considerata rilevante o perché ci si considera incapaci di raggiungere un obiettivo.

Alcuni item contenuti all'interno della scala sono: «Studio perché mi piace capire cose nuove», «Non studio perché tanto non capisco».

L'attendibilità è stata studiata attraverso un campione normativo italiano di 700 soggetti. I coefficienti Alpha di Cronbach sono per la Motivazione intrinseca .90; per la Motivazione strumentale .78; per la Demotivazione .77.

Il Questionario sulle Strategie di Apprendimento — Ridotto (QSA-r) è una versione breve del QSA (Margottini, 2018) ed è indicato per soggetti che frequentano la scuola secondaria di primo grado oppure gli ultimi anni della scuola primaria. Le dimensioni studiate sono di natura cognitiva e affettivo-motivazionale per un totale di 46 item, con risposte da 1 a 4 (da «Mai o quasi mai» a «Quasi sempre o sempre»), basate su una scala Likert.

I fattori cognitivi comprendono:

- Strategie elaborative (C1): riguarda i processi e le strategie elaborative per comprendere e ricordare;
- Strategie autoregolative (C2): riguarda la capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento;
- Strategie organizzative (C3): esplora l'uso di organizzatori semantici grafici per capire, sintetizzare e ricordare;
- Carezza di attenzione (C4): difficoltà nel concentrarsi nello studio e nell'organizzare tempi e spazi di lavoro. In breve: difficoltà di concentrazione.

I fattori affettivo-motivazionali comprendono:

- Ansietà di base (A1): esplora la difficoltà a controllare le reazioni emotive;
- Volizione (A2): esplora la capacità di perseveranza nell'impegno;
- Attribuzione causali (A3): riguarda l'attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili;
- Percezione di competenza (A4): percezione della propria competenza e senso di responsabilità. In breve: percezione di competenza.

Il questionario è stato validato tramite un gruppo di studenti frequentanti diverse scuole italiane. Per analizzare l'attendibilità dello strumento, sono stati analizzati i dati calcolando l'Alpha di Cronbach di ogni fattore del questionario e considerando due diverse fasce d'età: i soggetti con 11 e 12 anni e i soggetti con 13 e 14 anni (Margottini, 2018). Nello specifico, i valori Alpha di Cronbach dei fattori calcolati su soggetti con età 11-12 anni variano da .47 a .78. Mentre, i valori

Alpha di Cronbach dei fattori calcolati su soggetti con età 11-12 anni variano da .65 a .81. Gli item che possono aiutare a comprendere la struttura dello strumento sono: «Cerco di trovare legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze»; «Prendo appunti durante le lezioni per stare più attento»; «Mi costruisco schemi, grafici, tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio»; «Quando prendo un brutto voto sono preso dallo scoraggiamento»; «Anche se un compito mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo».

### *Procedura*

I questionari sono stati somministrati durante l'orario scolastico con il permesso dei dirigenti scolastici e con il consenso informato da parte dei genitori. Si è fornita una descrizione generale dell'indagine condotta e dei suoi obiettivi. Per la compilazione dei questionari sono stati impiegati mediamente 30 minuti.

### *Analisi dei dati*

Le elaborazioni dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 20 per *Windows*, utilizzando, per ogni questionario, i punteggi grezzi e calcolando i parametri di statistica descrittiva Curtosi e Asimmetria per verificare il carattere gaussiano della distribuzione dei dati. L'attendibilità delle scale è stata verificata mediante il coefficiente Alpha di Cronbach. Per verificare l'ipotesi che vi siano delle differenze di genere e di età statisticamente significative ai punteggi medi delle diverse dimensioni del QSA-r sono state condotte delle Analisi della Varianza Univariata. È stata effettuata un'analisi della matrice di correlazione attraverso il coefficiente  $r$  di Pearson per le dimensioni delle Strategie di apprendimento, al fine di verificare come queste dimensioni correlano con le dimensioni di Prospettiva temporale e di Motivazione. Per verificare quali variabili motivazionali offrono un contributo nella demotivazione degli studenti, è stata impostato un modello di mediazione.

## **Risultati**

### *Caratteristiche metriche delle scale*

Il primo passo è stato quello di verificare le proprietà statistiche degli strumenti impiegati nella ricerca. In particolare, del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA-r) e la scala relativa alla Prospettiva Temporale (PT).

I dati presentati nella tabella 1 (vedi in Appendice) dimostrano che, per quel che riguarda la coerenza interna dei fattori del QSA-r — effettuata calcolando il

coefficiente Alpha di Cronbach — si sono ottenuti coefficienti che vanno da un minimo di .50 ad un massimo di .79, valore mediano di .76.

Per quel che riguarda la scala Prospettiva Temporale, come si può rilevare dalla tabella 1 (in Appendice), tutte le dimensioni soddisfano le caratteristiche psicometriche individuate come prerequisiti minimi rispetto alla validità di contenuto del questionario, ad eccezione della scala di Passato Negativo, che riporta un valore Alpha piuttosto basso (.37). Il coefficiente Alpha di Cronbach raggiunge valori che vanno da un minimo di .37 ad un massimo di .75, valore mediano di .65.

Infine, anche la scala «Le ragioni per studiare», ha ottenuto dei coefficienti Alpha soddisfacenti: .76 per Motivazione intrinseca, .56 per Motivazione strumentale e .82 per Demotivazione.

I dati della tabella 1 (vedi in Appendice) presentano invece il coefficiente Alpha di Cronbach delle sottoscale della scala «Le ragioni per studiare», dove si sono ottenuti i seguenti coefficienti: .74 per Motivazione intrinseca, .60 per Motivazione strumentale e .81 per Demotivazione.

### *Strategie di apprendimento e Ragioni per studiare: differenze di genere e età*

Per verificare il peso delle differenze di genere è stato effettuato un disegno di analisi della varianza, per verificare la presenza di differenze significative sulle diverse scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA-r). Dai risultati emergono delle differenze significative tra i ragazzi e le ragazze.

In particolare, l'ANOVA ha riscontrato delle differenze di genere statisticamente significative ai punteggi medi ottenuti nelle dimensioni relative ai fattori cognitivi, in particolare Strategie autoregolative ( $F_{(1,163)}=9.89; p<.01$ ), Strategie organizzative ( $F_{(3,163)}=18.280; p<.001$ ), e Ansietà di base ( $F_{(1,163)}=11.79; p<.01$ ), dove sono i ragazzi che riportano punteggi medi più alti rispetto alle ragazze.

Mentre, nelle dimensioni relative ai fattori affettivo-motivazionali, in particolare alla dimensione Percezione di competenza, sono le ragazze che riportano punteggi medi più alti rispetto ai ragazzi ( $F_{(1,1098)}=14.36; p<.001$ ).

Ciò significa che, in linea con studi precedenti (Crea & Emad, 2016), mentre i ragazzi tendono ad elaborare mettendo in relazione quanto studiano ed ascoltano con quanto hanno già imparato, le ragazze tendono a gestire più autonomamente lo studio (e in genere i processi di apprendimento) con un maggiore competenza e senso di responsabilità nello svolgere i propri impegni scolastici rispetto ai ragazzi, così come hanno una maggiore capacità di organizzare con coerenza e sistematicità quanto studiano.

Per quanto riguarda la scala «Le ragioni per studiare», relativa alle dimensioni Motivazione intrinseca, Motivazione strumentale e Demotivazione, non si riscontrano differenze significative tra maschi e femmine.

Rispetto alla variabile età, è stato ritenuto opportuno effettuare un'analisi statistica per verificare se anche nel nostro gruppo di partecipanti le differenze di età fossero statisticamente significative.

L'analisi statistica delle differenze tra medie, considerando come variabili dipendenti le dimensioni della scala QSA-r ha evidenziato differenze di età statisticamente significative; in particolare emerge, attraverso l'analisi dei *post-hoc* (Bonferroni test;  $p < .05$ ), che i ragazzi di 13 anni ottengono punteggi medi significativamente più alti alla dimensione Carezza di attenzione ( $F_{(2,162)} = 4.40$ ;  $p < .05$ ) rispetto ai ragazzi più piccoli.

Come pure sono ancora i più piccoli, in particolare quanti hanno meno di 11 anni, che ottengono punteggi medi più elevati alla dimensione di Volizione ( $F_{(2,162)} = 15.73$ ;  $p < .001$ ) rispetto ai ragazzi più grandi, di 13 anni.

Diversamente da quanto rilevato in ricerche precedenti, i tardoadolescenti sembrerebbero capaci di organizzare il loro lavoro di studio, ma anche meglio equipaggiati a livello emozionale in quanto manifestano minore capacità di perseveranza nell'impegno scolastico (Bay, Grządziel & Pellerey, 2010).

Ciò sembra confermato dal confronto delle classi di età con le motivazioni nel loro studio. Infatti dall'analisi dei *post-hoc* (test di Bonferroni) relativa alla dimensione Demotivazione ( $F_{(2,162)} = 8.07$ ;  $p < .001$ ) è emerso che coloro che hanno 13 anni differiscono dai più piccoli, poiché ottengono punteggi medi significativamente superiori rispetto agli 11enni.

Mentre sono i più giovani, soprattutto quelli tra i 10-11 anni con più alti livelli di Motivazione intrinseca ( $F_{(2,162)} = 6,519$ ;  $p < .01$ ) rispetto ai più grandi, i 13enni, a mostrare più interesse per la conoscenza e per la curiosità per le novità.

In accordo con la letteratura e con studi precedenti, si potrebbe quindi affermare che l'aspetto temporale incide sugli aspetti emotivi e motivazionali dei ragazzi; in particolare, al crescere dell'età i ragazzi tendono ad essere più disinteressati dallo studio ma anche a mostrare più fatica ad affrontare i compiti scolastici (Crea & Emad, 2016; D'Alessio, Laghi & Pallini, 2007).

#### *Relazione tra Strategie di apprendimento, categorie temporali e motivazioni*

Il successivo passo nell'analisi dei dati del nostro lavoro di ricerca riguarda il rapporto che esiste tra i fattori che compongono le Strategie di apprendimento e le categorie temporali di passato, presente e futuro, assieme agli aspetti motivazionali. Come indicato nella tabella 2 (vedi in Appendice), l'esame della correlazione tra le diverse dimensioni delle competenze strategiche rivela numerose associazioni significative con le dimensioni temporali e con le ragioni per studiare.

In particolare, la scala del Passato Positivo correla positivamente (in modo statisticamente significativo) con la capacità di controllo e di autoregolazione strategica e cognitiva, soprattutto con le scale Strategie elaborative, Strategie au-

toregolative e Strategie organizzative. Come pure con le scale riferite ai processi e alle strategie affettive e motivazionali, specialmente con Volizione.

La scala Passato Negativo correla positivamente con le dimensioni relative alla difficoltà di orientamento attentivo nel proprio comportamento strategico. In particolare correla con Carezza di attenzione. Come pure correla positivamente con la scala relativa alle difficoltà nelle strategie affettive e motivazionali, soprattutto con Ansietà di base.

Ma sono soprattutto le dimensioni temporali del Presente Edonista, del Presente fatalista e del Futuro che riportano il più alto numero di correlazioni significative. Più specificamente, la scala del Presente Edonista correla positivamente con Strategie organizzative e soprattutto con Percezione di competenza. Mentre la scala di Presente Fatalista correla moderatamente con Ansietà di base. Ma è la scala Futuro, intesa come progettualità orientativa verso mete stabili, che correla con la maggior parte delle competenze strategiche intese come capacità o incapacità di autoregolazione, in particolare nell'organizzazione del proprio stile di apprendimento sia con i processi e le strategie cognitive che con i processi affettivi, confermando i risultati ottenuti in studi precedenti (Bay, Grządziel & Pellerey, 2010).

### **La funzione di mediazione dei processi motivazionali**

A partire dai dati di correlazione statisticamente significativi ottenuti nelle analisi precedenti e con l'obiettivo di testare la nostra ipotesi, sono state condotte delle analisi di mediazione multipla, utilizzando la procedura di *bootstrapping* proposta da Hayer (2009) per ognuno dei due mediatori.

L'analisi di mediazione è stata effettuata per la dimensione Demotivazione, considerando che in presenza di due mediatori multipli, «per stimare i coefficienti che legano la variabile esogena ai due mediatori stimeremo una regressione per ogni mediatore, con il mediatore come variabile dipendente e la variabile esogena come indipendente» (Gallucci et al., 2017). Nel nostro caso, per stimare i coefficienti che legano la variabile esogena rappresentata dalla dimensione Futuro della scala di Prospettiva Temporale, con i due mediatori, uno per l'area cognitiva delle Strategie di apprendimento, la dimensione Carezza di attenzione, e l'altro per l'area emotiva, la dimensione Volizione. La scelta di queste scale è dovuta alla maggiore correlazione riscontrata nella matrice (tabella 2) dove le variabili di studio sono state messe in collegamento tra loro.

I risultati delle analisi di mediazione hanno mostrato che la Carezza di attenzione media totalmente la relazione tra Futuro e Demotivazione. In particolare, osservando le analisi effettuate emergono i seguenti risultati. C'è un effetto diretto tra la Carezza di attenzione e la variabile Futuro della scala di Prospettiva

Temporale, nella sua eccezione negativa di «mancanza di prospettiva Futura» ( $\beta = -.30$ ;  $p < .001$ ), indicando che i ragazzi che hanno meno prospettiva per il raggiungimento di obiettivi per il loro futuro hanno più difficoltà di autoregolazione della concentrazione e dell'attenzione.

Inoltre, dai dati si rileva che c'è un effetto diretto tra Demotivazione e Futuro: la Demotivazione appare associata negativamente e in modo significativo alla mancanza di prospettiva Futura ( $\beta = -.37$ ;  $p = .003$ ), indicando che i ragazzi che hanno bassi livelli nella dimensione Futuro hanno maggiori probabilità di alti livelli di Demotivazione, rispetto a quanti riportano alti livelli di prospettiva Futura. L'effetto diretto della Carezza di attenzione sulla Demotivazione è positivo e significativo ( $\beta = .1.47$ ;  $p < .001$ ), indicando che i ragazzi che riportano alti livelli di Carezza di attenzione hanno maggiori probabilità di alti livelli di Demotivazione.

Esiste di conseguenza una positiva correlazione tra Carezza di attenzione e Demotivazione, mediata da una scarsa prospettiva Futura e tale associazione è statisticamente significativa.

Il secondo passaggio è il modello di mediazione tra la capacità di perseveranza nell'impegno (Volizione) come mediatore e le variabili di Futuro e Demotivazione.

I risultati hanno mostrato che c'è un'associazione positiva e statisticamente significativa tra la variabile esogena di Futuro e Volizione, quindi c'è un effetto diretto tra la capacità di perseveranza nell'impegno scolastico e la variabile di prospettiva Futura ( $\beta = .63$ ;  $p < .001$ ), indicando che i ragazzi che hanno alti punteggi nella prospettiva per il loro futuro hanno anche più capacità di perseverare nelle attività che intraprendono a scuola.

Inoltre i risultati delle analisi hanno mostrato che la Volizione media totalmente la relazione tra Futuro e Demotivazione. In particolare, osservando le analisi effettuate, emerge che la Demotivazione appare associata alla mancanza di prospettiva Futura ( $\beta = -.17$ ;  $p < .23$ ), e che tale associazione appare mediata totalmente dalla Volizione ( $\beta = -.43$ ;  $p < .003$ ). Ciò indica che quando i ragazzi riportano alti livelli nella capacità di perseveranza nell'impegno, riportano anche maggiori probabilità di raggiungere minori livelli di Demotivazione.

Pertanto, c'è una correlazione negativa tra Volizione e Demotivazione, mediata da una scarsa prospettiva Futura, e tale associazione è statisticamente significativa (vedi tabella 3 in Appendice).

## Discussione

Quanto emerge dai risultati della ricerca, rispetto alle differenze di genere nelle Strategie di apprendimento, è un gruppo di ragazzi preadolescenti che sembra prediligere strategie metacognitive, mentre le ragazze emergono maggiormente nelle strategie dell'area affettivo-motivazionale.

Rispetto alla variabile età, sono i più giovani ad avere maggiori punteggi nelle strategie che indicano perseveranza verso obiettivi e sono maggiormente motivati intrinsecamente, mentre i meno giovani esprimono maggiore disagio nell'attenzione e nella concentrazione, come pure rispetto alla Demotivazione.

Inoltre, rispetto all'obiettivo di questo studio di voler valutare il ruolo delle Strategie di apprendimento nelle componenti di autoregolazione cognitiva e affettivo-relazionali del soggetto, nel mediare la relazione tra la prospettiva Futura e la Demotivazione, sono emersi dei risultati che meritano un'attenta valutazione per la valenza educativa che hanno.

Le strategie di apprendimento emotive (come appunto la dimensione di Volizione) associate alla prospettiva futura intesa come capacità di una visione a lungo termine degli obiettivi da perseguire, facilitano il coinvolgimento motivato nelle attività di studio, soprattutto quando sono sintonizzate con i processi di crescita dei ragazzi, in particolare nell'età della preadolescenza (D'Alessio & Laghi, 2007; Laghi, 2009). In linea con ricerche precedenti questo studio evidenzia come il potenziamento delle strategie di autocontrollo ed emotive, insieme con il loro desiderio di prospettiva futura, li motiva maggiormente nel coinvolgimento dei compiti scolastici (Crea, 2017; Crea & Emad, 2016).

Diversamente, scarsa capacità di autocontrollo (come rilevato dalla dimensione Carezza di attenzione) sembrerebbe predire la loro demotivazione e incide negativamente sulla costruzione dell'identità e dell'autostima (Becciu & Colsanti, 1994).

Il ruolo educativo delle Strategie di apprendimento nella gestione del disagio scolastico, in particolare nei preadolescenti, è stato ampiamente confermato dalla letteratura (Becciu & Colsanti, 1994; Margottini, 2018; Pellerey, 2006).

In particolare, un apprendimento strategicamente orientato può influenzare il disagio che emerge da uno scarso livello motivazionale, soprattutto in un'età evolutiva in cui gli interessi variano molto rapidamente con il passare del tempo. Il disagio motivazionale, inteso come disaffezione e disinteresse per lo studio, rilevato tra ragazzi e ragazze di prima adolescenza, si insidia quando è associato ad una scarsa prospettiva futura, quindi ad una scarsa capacità progettuale per raggiungere obiettivi futuri più solidi.

La valenza educativa delle strategie di apprendimento, intese nell'approccio multidimensionale che comprende sia la componente cognitiva e di autocontrollo dell'individuo, e sia nella componente emotiva e motivazionale, rimette al centro quanto emerso da una letteratura sensibile agli interventi preventivi centrati sul potenziamento delle funzioni di controllo dei ragazzi, anche in età preadolescenziale (Becciu & Colsanti, 1994; Franta & Colasanti, 1991; Pellerey, 2013, 2018a).

Il presente studio mette in evidenza che il potenziamento di tali competenze strategiche cognitive e motivazionali contribuisce sia a valorizzare la loro capacità di guardare in avanti, intesa come competenza progettuale rispetto agli obiettivi

che i ragazzi si propongono in questa età particolarmente importante per la loro crescita e sia a riscoprire il perché motivazionale delle loro scelte prospettiche.

Sulla base di ciò le diverse agenzie educative (insegnanti, educatori, psicologi scolastici) potrebbero lavorare per favorire lo sviluppo di competenze strategiche che tengano conto di questi aspetti metacognitivi e motivazionali, aiutando i ragazzi a sentirsi capaci di svolgere i compiti percepiti non solo come un dovere da assolvere ma come sfide adeguate al loro sviluppo evolutivo. In particolare, tra le attività utilizzate per facilitare la crescita personale e umana dei ragazzi e per aumentare la loro motivazione allo studio, quella del *counseling* sembra essere una delle più efficaci visto che questo processo relazionale è finalizzato a orientare e sostenere l'individuo in modo che possa agire in autonomia e scoprire le proprie potenzialità che possono essere applicate efficacemente nel contesto scolastico (Rupani et al., 2012).

In un'età già di per sé caratterizzata da un forte desiderio di prospettiva, proprio perché si tratta di una fase sensibile ai processi evolutivi della crescita dei ragazzi, la motivazione allo studio diventa una «sfida» per sentirsi protagonisti delle loro decisioni nella misura in cui si riconoscono attivi ed autonomi nelle loro scelte, in vista di un futuro che essi stessi contribuiscono a costruire.

Il presente studio non manca di limiti. Anzitutto l'uso di strumenti *self-report* tra i ragazzi preadolescenti, non permette di escludere che alcuni punteggi possano essere stati sottostimati o sovrastimati. Inoltre, è necessario interpretare con cautela sia i dati di correlazione che quelli di mediazione, poiché non è possibile rilevare un nesso causa-effetto tra le variabili oggetto di studio. Pur ipotizzando e testando un modello in cui le due dimensioni delle Strategie di apprendimento (Difficoltà di attenzione e Volizione) mediano la relazione tra Prospettiva temporale e livelli di Demotivazione, sarebbe necessario che ci siano studi longitudinali che ne confermino la continuità. Infine, non avendo tenuto conto dei fattori socio-ambientali di provenienza del gruppo dei partecipanti, non si conosce se e quanto il livello di demotivazione espresso dai ragazzi risente del contesto in cui vivono. Pertanto, sono necessari ulteriori studi, in cui si possa tenere presente il confronto tra gruppi di ragazzi diversi, provenienti da differenti ambienti socioculturali.

## Bibliografia

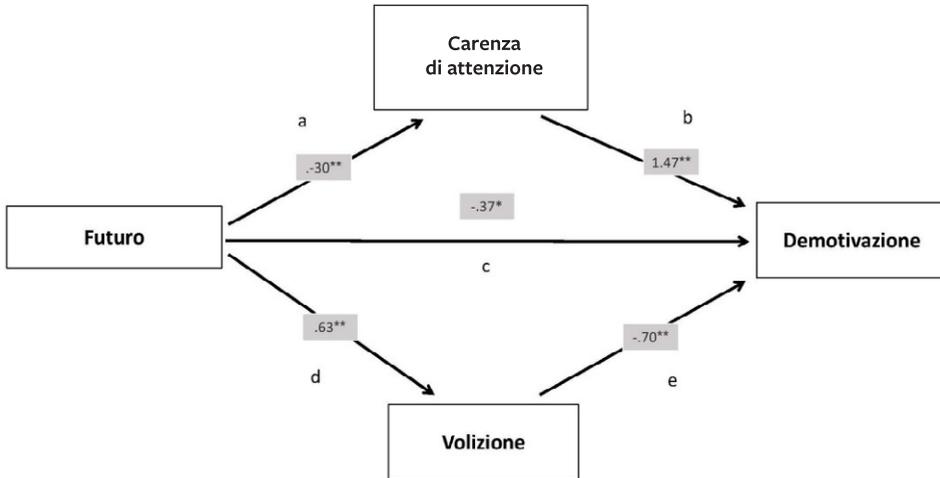
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton. New York: Van Nostrand.
- Bay, M., Grządziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Pro-muovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: Cnos-Fap.
- Becciu, M., & Colsanti, A. R. (1994). La demotivazione scolastica come sintomo di un sé scoraggiato. *Rassegna CNOS*, 10, 57-63.

- Bolotova, A. K., & Hachaturova, M. R. (2013). The role of time perspective in coping behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6, 120-131.
- Cavallaro, S. M., & Crea, G. (2019). Ansia per la matematica: differenze di genere e d'età nello sviluppo. *Counseling. Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 12, 23-31.
- Cinque, M., & Martini, A. (2012). Metacognizione e percezione di autoefficacia ambiente socio-cognitivo online. L'esperienza UniPi. *Journal of e-Learning and Knowledge Society (Italian Edition)*, 8, 57-73.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Crea, G. (2017). L'influenza del tempo come dimensione progettuale e di senso, nell'apprendimento degli adolescenti. Una ricerca esplorativa. *Ricerca di Senso*, 15, 199-224.
- Crea, G. (2018a). L'influenza della prospettiva temporale sulle strategie di apprendimento permanente. In G. Crea (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 165-191). Roma: Cnos-Fap.
- Crea, G. (2018b). Prospettiva temporale come dimensione motivazionale per un apprendimento strategicamente orientato. In G. Crea (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 141-164). Roma: Cnos-Fap.
- Crea, G., & Emad, S.A.M. (2016). Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti. *Orientamenti Pedagogici*, 63, 345-381.
- D'Alessio, M., & Laghi, F. (2007) (Eds.), *Preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) — Short Form, An Italian study. *Time & Society*, 12, 333-347.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2007). *Mi oriento*. Padova: Piccin Nuova Libreria.
- Franta, H., & Colasanti, A.R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: Carocci Editore.
- Gallucci, M., Leone, L., & Berlingeri, M. (2017). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Milano: Pearson.
- Gentile, A. (2014). La centralità della motivazione nei processi di apprendimento. *Times WebMagazine*, 6(1).
- Hayer, A.F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408-420.
- Hosseini Ramaghani, N.A., Rezaei F., Sepahvandi M.A., Gholamrezaei S., & Mirderikvand F. (2019). The mediating role of the metacognition, time perspectives and experiential avoidance on the relationship between childhood trauma and post-traumatic stress disorder symptoms. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1). doi: 10.1080/20008198.2019.1648173
- Laghi, F. (2009). Stati di identità e prospettiva temporale in adolescenza. *Giornale Di Psicologia*, 3, 63-71.
- Laghi, F., Baiocco, R., Liga, F., & Guarino, A. (2013). Identity status differences among Italian adolescents: Associations with time perspective. *Children and Youth Services Review*, 35, 482-487.
- Laghi, F., Liga, F., Baumgartner, E., & Baiocco, R., (2021). Time perspective and psychosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1277-1284.
- Maggiolaro, E. (2005). La Prospettiva Temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico, Psychofenia. *Ricerca e Analisi Psicologica*, 2, 51-75.
- Margottini M. (2018). Validazione del QSA ridotto. In Pellerey M. (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 257-269). Roma: Cnos-Fap.
- Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2016). *Time Perspective and narrative dimension in educational guidance*. Copenhagen: Project

- presented at 3rd International Conference on Time Perspective.
- McKay, N.P., Kaufman, D.S., Routson, C.C., Erb, M.P., & Zander, P.D. (2018). The onset and rate of Holocene Neoglacial cooling in the Arctic. *Geophysical Research Letters*, *45*, 487-496.
- Peetsma, T.T.D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *44*, 177-192.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2013a). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima Parte. Competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali. *Orientamenti Pedagogici*, *60*, 147-168.
- Pellerey, M. (2013b). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti Pedagogici*, *60*, 591-609.
- Pellerey, M. (2018a) (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*. Roma: Cnos-Fap.
- Pellerey, M. (2018b). Il ruolo della prospettiva futura nel progettare il proprio futuro esistenziale e lavorativo. In M. Pellerey (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 33-139). Roma: Cnos-Fap.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi*. Roma: Cnos-Fap.
- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., & Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal Educational Psychology*, *90*, 1-16.
- Preiss, D.D., Grau, V., Torres Iribarra, D., & Calcagni E. (2018). Metacognition, Self Regulation, and Autonomy Support in the Chilean Mathematics Classroom: An Observational Study. *New directions for child and adolescent development*, *162*, 115-136.
- Rheinberg, F. (2006). *Valutare la motivazione. Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*. Bologna: Il Mulino.
- Rupani, P., Haughey, N., & Cooper. M. (2012). The impact of school-based counseling on young people's capacity to study and learn. *British Journal of Guidance & Counseling*, *40*(5), 499-514. doi: 10.1080/03069885.2012.718733
- Stolarcki, M., Witberg B., & Osin E. (2015). Assessing temporal harmony: The issue of a balanced time perspective. In M. Stolarcki, N. Fieulaine, & W. Van Beek (2015) (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application* (pp. 57-71). Heidelberg: Springer.
- Valero, D., Nikitin, J., & Freund, A.M. (2015). The effect of age and time perspective on implicit motives. *Motivation & Emotion*, *39*, 175-181.
- Zaleski, Z., & Przepiórka, A. (2015). Goals need time perspective to be achieved. In M. Stolarcki, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application* (pp. 323-335). Cham: Springer.
- Zimbardo P., & Boyd, J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.

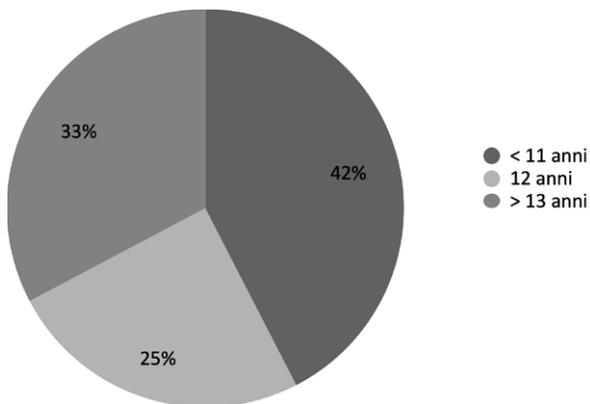
APPENDICE

Figura 1



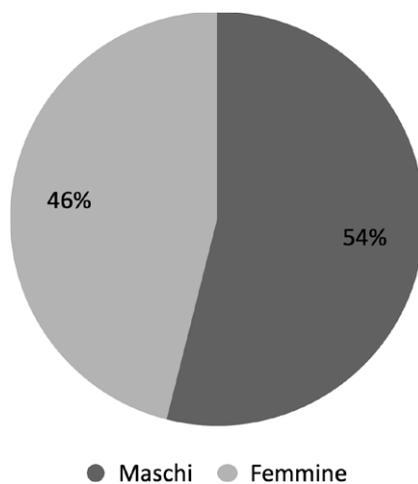
Modello di mediazione

Figura 2



Distribuzione in riferimento all'età

**Figura 3**



Distribuzione in riferimento al genere

**Tabella 1**

Statistiche descrittive delle sottoscale del QSA-r, delle cinque scale della dimensione temporale e delle tre dimensioni della scala «Le ragioni per studiare»

Scale	Media	Alpha	D.S.	Asim.	Curtosi
Strategie elaborative (C1)	14.188	.78	4.18	.18	-.67
Strategie autoregolative (C2)	17.35	.50	3.09	-.30	-.29
Strategie organizzative (C3)	11.96	.77	4.14	.19	-.99
Carenza di attenzione (C4)	6.98	.64	2.21	.52	-.51
Ansietà di base (A1)	14.89	.78	4.59	.05	-.88
Volizione (A2)	18.61	.79	3.87	-.85	.61
Attribuzioni causali (A3)	23.84	.51	3.82	-.41	-.23
Percezione di competenza (A4)	13.89	.74	3.33	-.14	-.58
Passato Positivo (PP)	19.05	.75	4.36	-.90	.50
Passato Negativo (PN)	13.97	.37	4.64	.11	-.66
Presente Edonista (PE)	17.53	.49	3.37	-.37	.22
Presente Fatalista (PF)	13.63	.65	3.64	-.02	-.21
Futuro (F)	18.72	.70	4.03	-.62	.20
Motivazione Intrinseca	24.87	.74	5.50	-.74	.36
Motivazione Strumentale	27.68	.60	4.54	-1.15	2.24
Demotivazione	17.67	.81	6.73	.44	-.29

**Tabella 2**

Correlazioni tra le dimensioni del QSA-r, della Prospettiva temporale e della Motivazione

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1. Sesso	-																		
2. Età	.04	-																	
3. Strategie elaborative	.05	-.03	-																
4. Strategie autoregolative	-.24**	-.10	.49**	-															
5. Strategie organizzative	-.32**	-.1	.26**	.38**	-														
6. Carenza di attenzione	.02	.19*	-.28**	-.38**	-.05	-													
7. Ansietà di base	-.26**	-.08	.07	-.01	.24**	.15	-												
8. Volizione	.01	-.36**	.32**	.52**	.17*	-.58**	-.09	-											
9. Attribuzioni causali	-.07	-.17*	.18*	.34**	.11	-.45**	-.26**	.49**	-										
10. Percezione di competenza	.29**	-.08	.32**	.30**	.01	-.25**	-.31**	.42**	.15	-									
11. Passato Positivo	-.13	-.09	.21**	.22**	.32**	-.07	.06	.24**	.14	.13	-								
12. Passato Negativo	.08	.11	.12	-.08	.05	.25**	.22**	-.29**	-.29**	-.08	-.06	-							
13. Passato Edonista	-.04	-.08	.10	.08	.19*	-.03	.10	.15	.03	.23**	.41**	.07	-						
14. Presente Fatalista	-.05	-.02	-.06	-.13	-.05	.09	.16*	-.13	-.42**	-.06	.07	.28**	.20**	-					
15. Futuro	-.14	-.19*	.41**	.54**	.27**	-.56**	-.08	.66**	.47**	.30**	.29**	-.16*	.21**	-.04	-				
16. Motivazione Intrinseca	-.02	-.24**	.46**	.41**	.30**	-.42**	.02	.46**	.30**	.29**	.33**	-.05	.11	-.06	.49**	-			
17. Motivazione Strumentale	.09	-.04	.19*	.26**	.10	-.11	.31**	.11	-.04	.08	.01	.13	.05	.00	.21**	.21**	-		
18. Demotivazione	.06	.30**	-.35**	-.47**	-.20*	.61**	.04	-.55**	-.43**	-.27**	-.12	.23**	-.04	.17*	-.49**	-.56**	-.21**	-	

Note: \*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

**Tabella 3**

Coefficienti  $\beta$  di mediazione e livelli di significatività. La variabile della Carenza di attenzione e di Volizione rappresentano le variabili di mediazione, la variabile indipendente (VI) corrisponde alla prospettiva Futura e la variabile dipendente (VD) alla Demotivazione

	M1 Carenza di attenzione		M2 Volizione	
	VD = Demotivazione		VD = Demotivazione	
	VI = Futuro		VI = Futuro	
	$\beta$	p	$\beta$	p
path a	-.30	.000		
path b	1.48	.000		
path c	-.82	.000		
path c'	-.37	.003		
path d			.63	.000
path e			-.70	.000