



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze pedagoghe, dell'educazione e della formazione
XXVIII CICLO

I SIGNIFICATI DELLO SCRIVERE A SCUOLA NELL'ERA DIGITALE
Analisi della motivazione degli studenti e proposte didattiche

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Lerida Cisotto

Dottoranda: Paola Cortiana

"Penso che sia necessario educare le nuove generazioni al valore della sconfitta. Alla sua gestione. All'umanità che ne scaturisce. A costruire un'identità capace di avvertire una comunanza di destino, dove si può fallire e ricominciare senza che il valore e la dignità ne siano intaccati."

Pier Paolo Pasolini, 1961

INDICE

Abstract	5
Introduzione	9
Cap. 1 Approcci teorici alla scrittura	
1.1. Insegnare a scrivere	13
1.2. Le facilitazioni procedurali	16
1.3. La scrittura come processo	19
1.3.1. L'approccio cognitivista	20
1.3.2. L'approccio socioculturale	25
1.4. Il concetto di <i>audience</i> : destinatari e lettori della comunicazione	26
1.5. Tipi di testo e generi di discorso	28
Cap. 2 La motivazione a scrivere	
2.1. La ricerca sulla motivazione a scrivere	33
2.1.1. Il senso di efficacia nello scrivere	33
2.1.2. L'interesse nello scrivere e per lo scrivere	35
2.2. Verso un modello teorico di motivazione alla scrittura	37
Cap. 3 La ricerca: ipotesi, obiettivi e metodo	
3.1. L'ipotesi e gli obiettivi	45
3.2. Il metodo	46
3.2.1. Gli strumenti	47
3.2.2. I partecipanti	50

Cap. 4 La ricerca: raccolta e analisi dei dati

4.1.	Fase di pre-indagine	57
4.2.	Fase di indagine esplorativa	84
4.3.	La ricerca	91
4.3.1.	Verifica di affidabilità e validità	92
4.3.2.	Analisi fattoriale	94
4.3.3.	Analisi descrittiva	108
4.3.4.	Analisi della varianza	113
4.3.5.	Discussione	129

Cap. 5 Nuove prospettive per la didattica della scrittura

5.1.	Per una didattica motivante della scrittura	139
5.2.	La scrittura: un'attività interessante e utile	140
5.3.	Insegnare i processi di scrittura	143
5.4.	Promuovere la motivazione attraverso le nuove scritture	145
5.4.1.	Esprimersi in forma multimodale: una proposta di metodologia	149
5.4.2.	Analisi riflessiva dell'esperienza	152
5.4.3.	Motivare a scrivere attraverso il blog	157
5.4.4.	L'esperienza del <i>Team-Blogging</i>	158
5.5.	Considerazioni conclusive	161

Bibliografia	167
---------------------	-----

Abstract

The research focuses on the reason why students of different ages are demotivated towards writing and investigates ways to solve the problem. The study was based on the assumption that students' motivation to write changes across school levels in relation to particular tasks and practices.

After the investigation of the literature, the instruments to investigate motivation toward different genres of texts and processes were created. This part of the study comprised three phases and involved 707 students. In the preliminary phase, 5th, 8th, 10th, and 12th graders (N= 165) were asked to indicate, in written form, the type(s) or aspects of writing in and out of school they liked most, and the one(s) they disliked most. The students' responses were integrated to information coming from Educational Ministry Documents, in order to create two questionnaires, one for the genres and one for the processes. The two questionnaires were administered to students of the same school grades as those interviewed in the first phase (N = 200), who rated each item on a 5-point scale ("Not at all" – "Very much") on four dimensions: liking, self-perception of competence, valuing and attainment value (second exploratory phase). In the third phase the two questionnaires have been modified and were administered to 361 students of the same school grades. Factor analyses showed different factor structures for each dimension. From ANOVAs and post-hoc analyses carried out on the factor scores, interesting developmental differences emerged for each dimension; in particular it emerged that new writings have an own trend.

On the basis of the results, we reflected on pedagogical implications and elaborated didactics proposals. In particular we experienced two methodologies: one was based on a multimodal concept of composition, the other on the use of the blog at school. The two experiences showed positive aspects in the use of new technologies but they also showed difficulties connected to the integration between traditional writing and new writings.

In conclusion, the research confirms writing is a complex process to teach, but it also shows the potential of didactic approaches that take into account motivational aspects and the changes occurred in the communication field, giving students multiple occasions of writing.

La presente ricerca si interroga su quale sia l'origine dell'atteggiamento demotivato trasversalmente diffuso a scuola verso la scrittura da parte di ragazze e ragazzi, e su come sia possibile porvi rimedio. Lo studio è basato sull'ipotesi che la motivazione a scrivere cambi in relazione a particolari generi e processi e con il progredire del grado scolastico.

Dopo l'analisi della letteratura, lo studio ha previsto la costruzione di strumenti per la rilevazione della motivazione rispetto a generi e pratiche di scrittura: questa parte della ricerca ha coinvolto 707 studenti e ha compreso tre fasi. Nella fase preliminare, ad alunni di 5^a scuola primaria, 2^a scuola secondaria di 1^o grado e di 2^a e 4^a secondaria di 2^o grado (N = 165) è stato chiesto di indicare, in forma scritta, tipologie e pratiche di scrittura che apprezzavano di più e di meno dentro e fuori scuola. Le risposte degli studenti sono state integrate con le informazioni provenienti da documenti ministeriali, dando vita, nella seconda fase, a due questionari motivazionali su generi e processi di scrittura. Tali questionari sono stati somministrati in forma esplorativa a studenti dello stesso grado scolastico della fase di pre-indagine (N = 200), che hanno valutato ogni quesito su una scala a 5 punti ("Per niente"- "Moltissimo") su quattro dimensioni: piacevolezza, autopercezione di competenza, utilità e valore per l'espressione del sé. In base ai risultati di questa somministrazione esplorativa i questionari sono stati modificati e somministrati nella terza fase a 361 studenti. Le analisi fattoriali hanno evidenziato diverse strutture fattoriali per ogni dimensione. Le analisi della varianza e le analisi post-hoc, effettuate sui punteggi fattoriali, hanno fatto emergere differenze interessanti per ogni dimensione, evidenziando un andamento significativamente diverso per generi di scrittura realizzati con le nuove tecnologie.

Sulla base dei risultati emersi sono state elaborate considerazioni pedagogiche e

proposte di sviluppi didattici. In particolare sono state sperimentate due metodologie basate su un concetto multimodale di composizione e sull'utilizzo della scrittura del blog. Le esperienze realizzate hanno evidenziato aspetti positivi e criticità legate al rapporto tra scrittura tradizionale e nuove forme di comunicazione.

Lo studio conferma nell'insieme che la scrittura è un processo complesso da insegnare; evidenzia però anche le ampie possibilità insite in approcci che tengono conto delle componenti motivazionali e dei cambiamenti introdotti dalle nuove tecnologie, offrendo ai giovani occasioni plurime e alternative di scrittura.

Introduzione

Il settore di ricerca che ho scelto di indagare, sulla base di interessi personali e esperienze professionali, è quello del rapporto tra scrittura e motivazione.

Ho avuto l'opportunità di frequentare la Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche "forte" di sei anni di insegnamento di materie letterarie in istituti tecnici e professionali veneti: la ricerca di seguito illustrata prende avvio dalla situazione dilagante di demotivazione verso la scrittura che ho sperimentato come docente. E dalla persuasione che lo scrivere è un compito alla portata di tutti e che a saper scrivere si impara, se qualcuno lo insegna.

Come docente prima, e come ricercatrice poi, mi sono posta il problema di quale sia l'origine dell'atteggiamento demotivato trasversalmente diffuso verso la scrittura da parte delle ragazze e dei ragazzi, e se e come sia possibile porvi rimedio. La presente ricerca si focalizza su questo problema, cercando di acquisire elementi di conoscenza alla luce delle ipotesi formulate e nel rispetto del paradigma empirico-sperimentale a cui è ascrivibile.

La letteratura degli ultimi vent'anni ha ampiamente approfondito il costrutto motivazionale, permettendo di andare oltre letture semplicistiche che attribuiscono la demotivazione esclusivamente alla scarsa buona volontà dello studente o all'incapacità del docente di coinvolgere. E' condivisa l'idea che la motivazione non sia una caratteristica dell'allievo, bensì un atteggiamento nei confronti dell'impegno scolastico a cui concorrono più fattori. Anche nel caso della motivazione verso il compito di scrittura, è necessario operare dei distinguo: non è possibile parlare genericamente di motivazione alla scrittura, quanto piuttosto di motivazione verso generi e fasi del processo di scrittura. Obiettivo del presente studio è quello di verificare come cambia la motivazione degli studenti verso il compito di scrittura con il progredire scolastico, cercando di offrire strade percorribili per favorire un atteggiamento più motivato.

Nel primo capitolo viene presentato il quadro teorico, partendo da un *excursus* sull'insegnamento della scrittura nella scuola italiana, per arrivare alle novità introdotte negli anni '80 dal concetto di facilitazione procedurale e di scrittura come processo. Il

secondo capitolo approfondisce l'aspetto psicologico della motivazione a scrivere, che viene analizzata nei diversi aspetti che la compongono. Considerando la complessità del costrutto motivazionale sono stati elaborati l'ipotesi generale, gli obiettivi e il metodo della presente ricerca, che vengono illustrati nel terzo capitolo. Nel quarto capitolo si entra nel merito della ricerca vera e propria, e si descrivono le fasi in cui è stata strutturata: pre-indagine, indagine esplorativa e indagine. Seguono l'analisi dei dati e la discussione degli stessi, per arrivare, nell'ultimo capitolo, alle implicazioni pedagogiche e agli sviluppi didattici.

Non è facile applicare i risultati di una ricerca all'istruzione, in quanto le ipotesi non sono immediatamente traducibili in modalità e strategie didattiche, ma è compito di una ricerca motivazionale far riflettere i docenti impegnati in classe sulla qualità della motivazione e sul ruolo che i compiti di scrittura assegnati possono avere nel determinare l'atteggiamento degli alunni. Parte della demotivazione rilevata nel corso della presente indagine è riconducibile ad attività di scrittura proposte a scuola, che richiedono di saper utilizzare bene una lingua della scuola e per la scuola. Attività che non vengono però riconosciute come "significative" dagli alunni. Un'attività diviene significativa se gli studenti vi ravvisano un *sensò* e un valore personali: ed è proprio verso l'appropriazione del senso dello scrivere che dovrebbe agire la didattica della scrittura. Appropriazione di un senso che, come illustrato nell'ultimo capitolo del presente studio, non può non considerare la rivoluzione che le nuove tecnologie hanno introdotto nella comunicazione, offrendo ai giovani occasioni plurime e alternative di scrittura.

La scuola può fare molto per promuovere il desiderio di scrivere: a partire però dalla consapevolezza di che cosa e di come gli alunni scrivono a scuola e fuori da scuola nelle diverse fasi della carriera scolastica.

CAPITOLO 1
APPROCCI TEORICI ALLA SCRITTURA

1.1. Insegnare a scrivere

La scrittura è strumento fondamentale per la formazione del sé e per l'educazione del pensiero e come tale deve essere promossa e sostenuta. I diversi approcci pedagogici sono accomunati dall'attenzione per la scrittura come opportunità di crescita e emancipazione: la scrittura è infatti "veicolo di ogni sapere" e permette al singolo e alle comunità di riconoscersi, esprimersi e comprendersi; essa "disciplina la mente e il linguaggio, è testimonianza di sé e del proprio passato, favorendo la riflessione e la sensibilità estetica e speculativa" (Graphein, *Tesi per un manifesto*, 2007).

L'apprendimento della scrittura è un processo complesso, che richiede un lungo percorso di pratica e sperimentazione. La riflessione pedagogica si è concentrata inizialmente sull'acquisizione delle abilità di letto-scrittura. Se infatti la diffusione della scrittura segna l'inizio della Scuola come istituzione, fin dall'antichità l'insegnamento della scrittura ha coinciso con l'educazione manuale e visiva tesa a riprodurre con la maggiore esattezza possibile la forma delle lettere e poi, apprendendo a legarle l'una alle altre, la forma delle parole. Nel corso del secolo scorso si sono susseguiti modelli differenti (fonetico, sintetico, globale) per l'insegnamento della scrittura: la riflessione pedagogica si è concentrata sul metodo migliore per trasmettere un'abilità di riproduzione e di combinazione di elementi grafici all'interno di un sistema segnico convenzionale e ha a lungo tralasciato l'insegnamento della scrittura come pratica di riflessione ed elaborazione del pensiero. La didattica della scrittura è stata per lungo tempo condizionata dall'identificazione della composizione scritta esclusivamente con il prodotto materiale risultante dalla scrittura e dominato da una concezione che privilegiava la fisicità del testo, valutato esclusivamente sulla base di standard di correttezza linguistica; si trascurava invece come le idee venivano elaborate ed espresse tramite l'atto dello scrivere.

All'interno di questo contesto in Italia non sono però mancati approcci che sono andati oltre gli insegnamenti linguistici istituzionalizzati e hanno considerato l'insegnamento della scrittura in un'ottica più ampia, come occasione per insegnare a riflettere, organizzare il proprio pensiero, comunicare con gli altri. Tra questi si ricorda Don

Lorenzo Milani che nel 1967 in *Lettera a una Professoressa* accusa la scuola di non insegnare a scrivere e mette a punto un metodo di insegnamento che costituirà un modello per molti laboratori di scrittura:

“Noi dunque si fa così:

Per prima cosa ognuno tiene in tasca un notes. Ogni volta che gli viene un'idea ne prende appunto. Ogni idea su un foglietto separato e scritto da una parte sola.

Un giorno si mettono insieme tutti i foglietti su un grande tavolo. Si passano uno a uno per scartare i doppioni. Poi si riuniscono i foglietti imparentati in grandi monti e son capitoli. Ogni capitolo si divide in monticini e son paragrafi.

Ora si prova a dare un nome a ogni paragrafo. Se non si riesce vuol dire che non contiene nulla o che contiene troppe cose. Qualche paragrafo sparisce. Qualcuno diventa due.

Coi nomi dei paragrafi si discute l'ordine logico finché nasce uno schema...”

(pp.126,127).

Si ritrovano in queste righe idee che saranno concettualizzate e fatte oggetto di ricerca: innanzitutto l'idea che la scrittura sia un compito complesso, fatto di processi e sottoprocessi. Quasi vent'anni prima degli studi cognitivisti, Don Milani sottolinea che prima di scrivere è necessario cercare le idee, selezionarle e ordinarle, organizzandole in paragrafi.

In quegli stessi anni anche Bruno Ciari, maestro e operatore culturale che si ispirava al pensiero educativo e alle tecniche didattiche messe a punto in Francia da Célestin Freinet (1971), pensa alla scrittura come esercizio di trasposizione del pensiero in forme testuali che siano motivanti per l'allievo: “Dare una forma concreta ai propri pensieri è cosa molto suggestiva per il fanciullo” (p.76). Ciari è uno degli animatori del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che si era costituito a Roma già nel 1952 come Cooperativa della Tipografia alla presenza dello stesso Freinet. Il Movimento considera la scrittura come mezzo espressivo e di apprendimento autentico, che deve essere praticata in contesti e con modalità cooperative. Si vuole superare una concezione della lingua scritta come mera disciplina accademica, acquisita attraverso esercitazioni

ripetitive condotte su forme e strutture vuote di significato per il bambino e sulla costruzione di messaggi privi di un fine autentico e di una reale esigenza comunicativa; viene promosso invece un uso del linguaggio ancorato alla realtà, agli oggetti, alle attività, alle esperienze dei soggetti, impegnati "su una lingua concreta, un corpus dinamico, che è strumento di vita del bambino e di ogni utente" (Cavinato, 1989, p.10). L'esperienza di scrittura è organizzata come un laboratorio sperimentale, un ambiente linguisticamente ricco e stimolante in cui si effettuano esperienze circolari di scrittura, lettura, comprensione, un "ambiente dove le scritture esistono e sono numerose e differenziate, dove bambini e adulti usino lo scritto riuscendo a viverlo come un'attività vicina, appetibile, piacevole e importante" (Foucambert, 1989, p. 257).

Si deve a Bruno Ciari e ai seguaci di Freinet anche la nascita dei giornali scolastici, che favoriscono la sperimentazione a scuola di nuovi modi di scrittura e lo scambio di esperienze: si ricordi in particolare in *Ragazzi allegri* lo spazio dedicato alla tecnica del "testo orale libero", introdotta da Bruno Ciari e resa famosa da Mario Lodi, grazie alla quale la discussione in classe diviene occasione per riflettere, raccontare esperienze personali e argomentare attraverso la pagina scritta.

Gli anni '70 registrano altre esperienze educative significative, in particolare quelle del maestro Orlando Spigarelli e Maria Maltoni della scuola di San Gersolè e quelle di Don Roberto Sardelli. In quegli anni il problema dell'educazione linguistica diviene centrale anche nelle riflessioni scientifiche della linguistica italiana. Nel 1967 viene fondata la Società di linguistica italiana (SLI), che intende promuovere la ricerca linguistica e la didattica linguistica, attraverso la creazione di una comunità di studiosi. Dalla SLI per filiazione nasce nel 1973 il GISCEL che, sotto la guida di Tullio De Mauro, pubblica nel 1975 le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*: si tratta di un manifesto importante che raccoglie i contributi di maestri innovatori e dei linguisti e in cui le ultime tesi sono dedicate alla pedagogia linguistica, che dovrà essere "nuova" e improntata a principi di uguaglianza.

Se queste tappe testimoniano di un'attenzione crescente verso l'educazione linguistica, bisogna però attendere gli anni '80 perchè alla riflessione dei linguisti si affianchi la ricerca psico-pedagogica sulla scrittura come processo.

1.2 Le facilitazioni procedurali

La ricerca sulla didattica della scrittura riceve un impulso significativo a partire dagli anni '80, quando gli psicologi cognitivisti elaborano modelli teorici che esplicitano gli aspetti processuali e le operazioni di pensiero sottostanti all'attività di scrittura, rivalutando la natura dell'atto compositivo e portandone alla luce il carattere di *problem solving*. Parallelamente, muta anche la concezione di insegnamento: per i cognitivisti, insegnare a scrivere equivale a insegnare a gestire l'impegno cognitivo per governare la complessità del compito, promuovendo una didattica per processi che guidi l'alunno a forme di scrittura esperta mediante una costante integrazione delle attività di composizione con la riflessione su di sé, sulla scrittura e sugli stessi processi (Bereiter e Scardamalia, 1987). In opposizione alla concezione cognitivista si sviluppa la prospettiva socioculturale, che sposta l'attenzione dalla scrittura come processo alla scrittura come insieme di pratiche: la scrittura è un evento interattivo, grazie al quale gli alunni apprendono non solo a applicare un sistema linguistico, le norme che lo regolano e i processi che lo determinano, ma anche a organizzare, esprimere e condividere significati e discorsi tenendo conto della situazione e dei contesti¹.

Sul piano didattico il contributo della prospettiva cognitivista risulta innovativo, perché permette di individuare le fonti di difficoltà dello scrivere e di attribuire quindi l'insuccesso nella produzione scritta a specifici processi e di intervenire su di essi. Fondamentali in tal senso risultano le ricerche di Bereiter e Scardamalia (1987), che hanno studiato i processi della composizione scritta, soffermandosi sullo sviluppo della dimensione testuale. I due autori riconducono i problemi che gli studenti incontrano alla complessità cognitiva del compito di scrittura: è infatti difficoltoso, soprattutto per gli alunni più piccoli, tenere simultaneamente nella memoria di lavoro le diverse richieste di un compito scritto. Essi elaborano a questo proposito il concetto di facilitazione procedurale, con cui indicano qualsiasi tipo di riduzione del carico esecutivo di un compito, in grado di mettere gli alunni nelle condizioni di utilizzare al meglio le loro

¹ Su entrambi gli approcci si vedano gli approfondimenti del paragrafo 1.3.

conoscenze e abilità. Partendo dall'assunto che i bambini dispongano di una procedura per la produzione scritta ma non posseggano adeguati meccanismi di autoregolazione e controllo della procedura stessa, propongono una tecnica di facilitazione procedurale articolata in quattro momenti:

1. Individuare un processo di autoregolazione applicato dallo scrittore esperto e non dallo scrittore inesperto;
2. Descrivere tale processo in termini di operazioni mentali;
3. Individuare un modo per facilitare l'esecuzione di tali operazioni;
4. Costruire supporti esterni per ridurre il carico cognitivo del soggetto che affronta tali operazioni.

I contributi di Bereiter e Scardamalia danno un impulso fondamentale alla ricerca sulla didattica della scrittura intesa come processo: nel corso degli ultimi vent'anni si sono susseguite proposte di traduzione del modello cognitivo di scrittura in percorsi didattici per la produzione del testo espositivo (Englert, Raphael 1988, Raphael, Engler, Kirshner 1989) e in programmi di sviluppo delle attività di autoregolazione per allievi con problemi di apprendimento (Harris e Graham, 1992, 1996).

Anche in Italia dalla fine degli anni '80 si intensifica la ricerca sulla scrittura come processo: in particolare si ricordano gli studi di Cisotto sulla produzione del testo espositivo (1989), quelli di Boscolo sulle attività di scrittura per la scuola elementare (1990), le riflessioni di Ferreiro e Pascucci sulle strategie di scrittura degli alunni di scuola primaria (2003), il progetto dell'IRRE Lombardia su *Come scrivono gli studenti tra i 15 e i 20 anni* (2007) e le ricerche promosse dall'IPRASE Trentino sulle abilità comunicative degli studenti nel passaggio all'Università (2009) e su come scrivono gli adolescenti (2014). A conferma dell'interesse per la didattica della scrittura nel 2007 si registra la nascita di *Graphein, Società di Pedagogia e didattica della scrittura*, che cerca di promuovere la cultura della scrittura (e della lettura) dentro e fuori scuola accogliendo la sfida delle nuove tecnologie.

A tutt'oggi sembra però che i progressi della ricerca scientifica e della riflessione pedagogica siano entrati poco tra le pareti scolastiche: se infatti non mancano pratiche educative pionieristiche realizzate da docenti preparati e motivati, si può in genere

affermare che la didattica della scrittura rimane, nella pratica scolastica, trascurata. La demotivazione degli studenti verso la scrittura conferma la distanza fra la ricerca e le pratiche reali dell'insegnare e dell'apprendere a scuola.

Il problema di individuare metodologie didattiche per lo sviluppo delle capacità di produzione testuale degli alunni non viene sufficientemente affrontato nella scuola tradizionale: la scrittura scolastica è infatti collocata come disciplina all'interno di un'altra disciplina, la "Lingua Italiana" e riguarda perlopiù la produzione di testi che vengono valutati secondo le due categorie tradizionali di forma e contenuto. E' una materia per la quale non viene richiesto studio e che prende i propri contenuti inizialmente dalle esperienze personali degli alunni e successivamente dalle altre materie (di solito storico-letterarie) e da questioni di attualità. L'insegnamento della lingua italiana è generalmente finalizzato all'acquisizione delle conoscenze linguistiche piuttosto che allo sviluppo di competenze per affrontare gli aspetti processuali di scrittura: si tende a dare per scontato che tale sviluppo avvenga contestualmente allo sviluppo cognitivo e all'allargamento degli orizzonti sociali e culturali degli studenti, che non vengono sostenuti attraverso approcci didattici adeguati. Dato questo contesto, non è difficile comprendere che gli studenti siano demotivati verso il compito di scrittura, soprattutto mano a mano che diventano più grandi: poiché nella scuola secondaria sono più rare le occasioni di scrittura utili e interessanti, la motivazione a scrivere tende a diminuire più che ad arricchirsi.

Superando una definizione semplicistica di motivazione, che la fa coincidere con spinte volontaristiche o buone intenzioni, si registra l'assenza di pratiche didattiche che favoriscano un atteggiamento motivato verso il compito di scrittura, che deve invece necessariamente passare attraverso l'apprendimento della scrittura come processo e l'acquisizione della consapevolezza delle proprie capacità. Uno studente motivato dà valore alla scrittura ed è desideroso di utilizzarla come un'utile attività o come mezzo di espressione, comunicazione ed elaborazione. Gli studenti motivati credono nella loro capacità di utilizzare con successo la scrittura, e questo senso di competenza è una condizione per sentirsi soddisfatti mentre si scrive. Il valore che l'alunno attribuisce alla scrittura dovrebbe maturare nel corso del processo di apprendimento, mentre impara

a scrivere, attraverso la varietà di situazioni e la molteplicità di compiti in cui viene richiesto l'uso della scrittura e l'elaborazione di prodotti scritti in cui l'alunno viene coinvolto.

Da troppo tempo invece nella scuola italiana imparare a scrivere è solo "una faccenda che riguarda temi e consegne" (Corno, 2010), che non valorizza le potenzialità della scrittura: "scrivere non già come tediosa funzione, ripetitiva e soprattutto fiscale, delle attività scolastiche, bensì come risorsa per dire di sé e per sé: scrivere come essenza di molteplici vissuti di interiorità, di intimità, di rifugio, ma anche di incontro, di relazione; ed ancora: di ovvietà quotidiana, ed oggi, sempre più attuali, di appartenenza." (Laneve, 2010). Per far sì che lo studente riappropri della scrittura e del suo valore per la creazione del sé e l'affermazione della propria unicità (Bruner, 2006), è importante soffermarsi sulle componenti motivazionali che entrano in campo in un compito di scrittura: la motivazione, perchè possa sostenere l'apprendimento delle abilità di scrittura, deve essere considerata dal punto di vista psicologico come costrutto complesso in cui convergono diverse dimensioni.

1.3. La scrittura come processo

La motivazione alla scrittura è stata per anni poco considerata dalla letteratura: la motivazione è infatti un tema che è stato ampiamente esplorato dagli studi di ambito psicologico e psico-pedagogico; la scrittura invece solo recentemente è stata considerata nel suo aspetto motivazionale.

Una riflessione più ampia e articolata sulla scrittura ha portato negli ultimi due decenni a un fiorire di studi sulla scrittura, che ha iniziato a essere considerata come un costrutto complesso: lo scrivere, analizzato in termini psicologici, viene analizzato nei processi che lo caratterizzano, e viene definito come attività complessa che include varietà di generi e pratiche. Tra gli studi sulla scrittura, come già accennato nel precedente paragrafo, è possibile individuare due approcci diversi, quello cognitivista e quello socioculturale: il primo propone una concettualizzazione dello scrivere come abilità, indagando i diversi aspetti coinvolti nei processi cognitivi e linguistici della scrittura

scolastica; il secondo invece pone l'accento sulla funzione comunicativa dello scrivere, promuovendo una riflessione sulla scrittura come pratica di comunicazione e partecipazione.

1.3.1. L'approccio cognitivista

L'approccio cognitivista ha evidenziato due principali caratteristiche dello scrivere: la sua complessità cognitiva e la sua processualità (Boscolo, 2002). Il primo aspetto fa riferimento alla scrittura come un processo di risoluzione di problemi (*problem solving*), la cui soluzione richiede l'uso di conoscenze e strategie: l'alunno ha bisogno per scrivere non solo di abilità linguistiche, ma di strumenti finemente concettuali (Bereiter, 2002). Secondo l'approccio cognitivista attività e operazioni implicate nella scrittura assumono funzione strategica quando si configurano come scelte intenzionali in vista del raggiungimento di obiettivi (Cisotto, 1998): il testo rappresenta, in quest'ottica, la fase conclusiva di un processo iniziato con la formulazione di un obiettivo.

La psicologia cognitivista ritiene che per produrre un testo sia necessario innanzitutto recuperare e usare le informazioni e mettere in atto strategie per raggiungere obiettivi diversi (narrare, informare, argomentare). L'analisi dei processi cognitivi implicati nella produzione di un testo scritto evidenzia la natura complessa e impegnativa di tale attività, prospettandone una concezione assolutamente in contrasto con l'idea diffusa tra gli scrittori inesperti per la quale scrivere è trascrivere sulla carta "pensieri in libertà". L'approccio cognitivista in particolare pone l'accento sulla riflessione che precede, accompagna e segue la produzione di un testo scritto. Tali processi cognitivi corrispondono a momenti dello scrivere, da cui possono emergere difficoltà diverse da parte degli studenti: la ricerca delle idee, la produzione del testo e la sua revisione. A partire dalla fine degli anni '70 negli Stati Uniti si sono susseguite numerose ricerche che hanno portato all'elaborazione di modelli dei processi di scrittura. Il modello che ha avuto notevole impatto anche in Italia e in altri paesi europei è quello di Hayes e Flower (1980), poi rivisto dallo stesso Hayes nel 1996. Con tale modello viene concettualizzato lo scrivere in termini di pianificazione, trascrizione e revisione. Si tratta di una tappa

fondamentale nelle ricerca psicologica sulla scrittura, destinato ad avere grandissima influenza anche in campo pedagogico e didattico (Fig. 1).

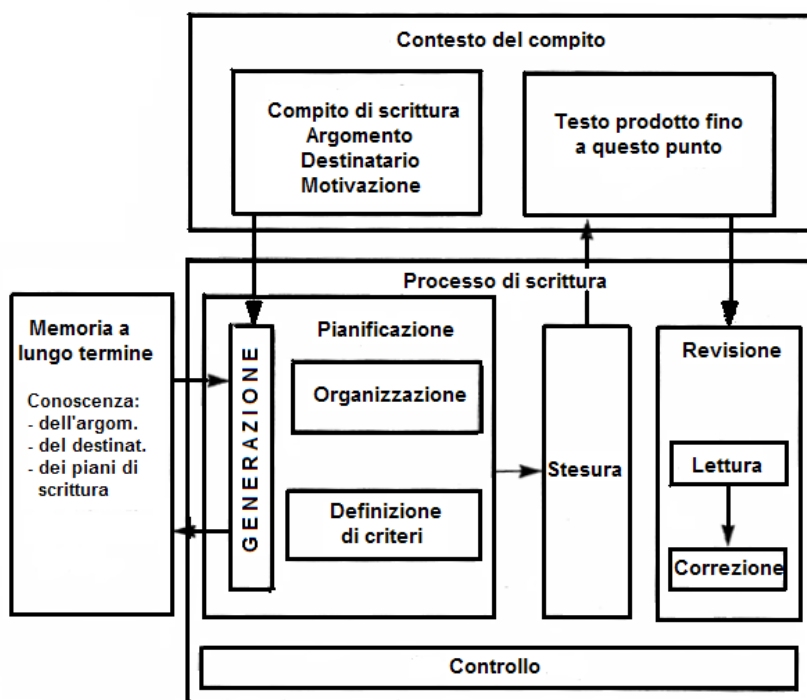


Figura 1: Modello del processo di scrittura (1980).
(Fonte: *Didattica del testo*, 2006)

Il modello del 1980 è composto da un nucleo centrale, che rappresenta *il processo dello scrivere* e da due blocchi laterali collegati ad esso, e che sono costituiti dalla *memoria a lungo termine* e dal *contesto del compito*. Il contesto del compito include le motivazioni di chi scrive, le caratteristiche del destinatario e dell'argomento, oltre al testo che viene mano a mano prodotto e che influenza in maniera ricorsiva la ricerca di ulteriori idee. La memoria a lungo termine invece è costituita dalla conoscenza dell'argomento, del discorso (generi di scrittura) e del destinatario. Il processo di scrittura vero e proprio include tre fasi: la *pianificazione*, la *trascrizione* e la *revisione*. Nella fase di pianificazione il soggetto ricava informazioni dalla memoria a lungo termine e dal contesto per raggiungere l'obiettivo che si è prefissato. La pianificazione,

come evidenziato dal modello, si articola in tre momenti: la generazione delle idee, in cui il soggetto recupera le informazioni, l'organizzazione, che implica il definire dei criteri (obiettivi che guidano la generazione delle idee) e il disporre le informazioni raccolte. Nella seconda fase, di stesura o trascrizione, le idee vengono concretamente tradotte in frasi. La terza fase, infine, è quella della revisione, che consiste nella lettura del testo e nella sua correzione. Secondo Hayes e Flower, la revisione non si esaurisce nella correzione (operazione che viene attuata anche durante la trascrizione), ma consiste in un esame sistematico e intenzionale del testo e avviene dopo che la fase di trascrizione è terminata. Tutte le fasi vengono regolate da una funzione di *controllo* o *monitor*, grazie alla quale il soggetto non viene distolto dal perseguimento dei suoi obiettivi di scrittura. Le singole fasi infatti possono essere interrotte e riprese, in un processo ricorsivo che non inficia la riuscita finale del compito.

Il modello di Hayes e Flower rappresenta un punto di riferimento anche per gli studi sulla motivazione alla scrittura, per il significato che viene riconosciuto alla componente motivazionale. Quest'ultima assume un ruolo ancora più determinante nel modello di Hayes del 1996. Il nuovo modello (Fig. 2) è caratterizzato da due elementi principali: *l'ambiente del compito* e *l'individuo*.

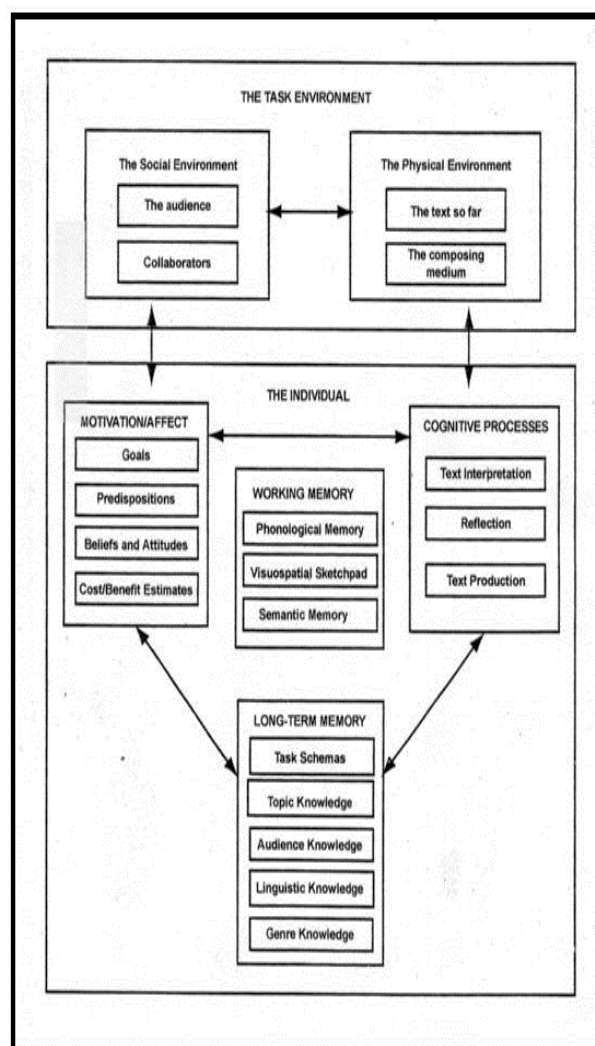


Figura 2: Il nuovo modello di scrittura (1996)

(Fonte: *The science of writing*, 1996)

L'ambiente del compito (*The Task Environment*) include l'ambiente sociale, e quindi i destinatari della scrittura e le persone accanto alle quali si scrive, e l'ambiente fisico, che comprende il testo già scritto e il medium di scrittura (ad esempio la mano o il computer). L'individuo (*The individual*) include gli aspetti psicologici dello scrivere: i processi dello scrivere (che comprendono in questo nuovo modello l'interpretazione, la riflessione e la produzione del testo), la memoria a lungo termine (schemi del compito, conoscenza dell'argomento, del destinatario, del genere e linguistica), la memoria di lavoro e la motivazione; questi ultimi due elementi, in particolare, introducono delle

novità rispetto al primo modello. Con la memoria di lavoro si introduce il nesso tra scrittura e altre attività di produzione, quali il disegno e il linguaggio orale, e la centralità del processo di lettura nello scrivere, in particolare per quanto riguarda la revisione del testo. Come infatti concettualizzato da Kellogg (1996), la memoria di lavoro consiste in un esecutivo centrale con due memorie specializzate: un *loop* fonologico, che immagazzina l'informazione codificata a livello fonologico, e un "taccuino" per la informazione visuo-spaziale. La memoria di lavoro è coinvolta nei tre sistemi del processo di scrittura, corrispondenti alle tre fasi della pianificazione, trascrizione, revisione: la *formulazione*, l'*esecuzione* e il *monitoraggio*. La *formulazione* consiste nella pianificazione delle idee e della loro traduzione in frasi e comporta l'impiego del taccuino visuo-spaziale per la visualizzazione di idee e schemi; l'*esecuzione* corrisponde alla trascrizione e coinvolge il *loop* fonologico (lo scrittore "dialoga" con sé stesso quando produce i periodi) e comporta l'individuazione delle parole e della struttura adeguate; infine il monitoraggio (corrispondente alla revisione) coinvolge sia l'esecutivo centrale sia il *loop* fonologico. Il nuovo modello riserva un ruolo particolare alla motivazione, che viene articolata in termini di obiettivi, predisposizioni, convinzioni e atteggiamenti e stime di costi/benefici. Il costrutto complesso della motivazione risulta quindi strettamente interconnesso agli altri elementi dell'individuo: i processi cognitivi, la memoria a lungo termine e la memoria di lavoro.

La prospettiva aperta dagli studi del cognitivismo ha in ultima analisi spostato l'enfasi dell'analisi dalla qualità del testo come prodotto a quella dell'efficacia delle attività cognitive ad esso connesse: il testo rappresenta cioè il risultato di un'intenzione comunicativa e, prima di assumere la forma scritta definitiva, si sviluppa attraverso fasi, recupera conoscenze di vario genere, le organizza, si modella e si modifica più volte (De Beni, Cisotto, Carretti, 2001).

Alla fine degli anni '80, mentre il filone cognitivista è ormai diffuso, un altro approccio, affacciato nel panorama americano all'inizio degli anni '80, si dedica alla questione della scrittura: l'approccio socioculturale.

1.3.2 L'approccio socioculturale

L'approccio socioculturale critica l'ottica cognitivista secondo la quale la produzione scritta è un'attività prettamente individuale di elaborazione di conoscenze volta alla composizione di un testo autonomo: "i modelli cognitivisti della scrittura dipingono gli scrittori come individui solitari che lottano soprattutto con i loro pensieri" (Nystrand, 1989, p. 70). L'approccio socioculturale enfatizza invece l'aspetto sociale dello scrivere, sia in senso comunicativo sia come co-costruzione del significato e partecipazione a una comunità di discorso attraverso i generi (Bazerman, 1988; Freedman & Medway, 1995; Prior, 2006). Tale approccio pone l'accento sugli aspetti comunicativi dello scrivere, valorizzando lo stretto legame tra attività di lettura e scrittura come condivisione di significati elaborati da una cultura, e si oppone alla contrapposizione cognitivista tra testo scritto, autonomo e esplicito, e testo orale, frammentario e contestualizzato. Nystrand sposta l'attenzione dal meccanismo dello scrivere e del suo funzionamento alla scrittura come pratica socio-culturalmente situata: in questo senso l'approccio socioculturale non è più solo prettamente psicologico, ma raccoglie anche i contributi della ricerca linguistica (in particolare Bakhtin) e interculturale sui processi cognitivi, mettendo in evidenza da un lato il ruolo della cultura sullo sviluppo e sul funzionamento cognitivo - il riferimento principale è a Vygotskij-, dall'altro il significato di scelte lessicali, modalità di argomentazione e riferimenti intertestuali nel prodotto dello scrivere. Vygotskij (1987) sosteneva che una buona istruzione dovesse essere mirata alla zona di sviluppo prossimale dell'alunno, ovvero, allo spazio intermedio fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dalla sua capacità autonoma di soluzione di problemi, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato dalla sua capacità di soluzione di problemi con l'assistenza di un adulto o attraverso la collaborazione di compagni più capaci. Il concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale arricchisce la prospettiva costruttivista, aggiungendovi il contesto sociale di apprendimento: è così che si sposta l'attenzione dallo scrivere come "processo" allo scrivere come "pratica" e come attività in un contesto (Boscolo, 2002).

Mentre il cognitivismo analizza la scrittura come abilità individuale, l'approccio socioculturale la considera nell'ambito delle "pratiche" o attività culturali e sociali legate alla lingua scritta. In questa prospettiva la scrittura viene considerata un'attività "situata" e se ne sottolinea il legame con i contesti sociali e culturali dove si sviluppano i processi cognitivi. Lo studente costruisce significato quando la scrittura è finalizzata all'espressione e comunicazione di pensieri e sentimenti relativi alle attività in classe e alle esperienze personali, ovvero, quando la scrittura è attività sociale: le relazioni tra lettura e scrittura vengono considerate in termini di partecipazione a una comunità di discorso, e non in termini di abilità. L'approccio socioculturale pone poi particolare attenzione al concetto di *intertestualità*: la scrittura infatti è intertestuale, perché un testo richiama altri testi, ed è attività sociale perché lo scrittore non si rivolge solo al futuro lettore, ma anche a chi ha già scritto sul medesimo argomento (Nelson, 2008). Considerare la scrittura "distribuita" significa riconoscere lo scrivere come atto collaborativo, in cui sono coinvolti non solo i pari, ma anche gli insegnanti e gli autori di altri testi dai quali lo studente può attingere (Prior, 2006).

A seconda del contesto cambiano, però, il significato e la funzione dello scrivere, che a loro volta cambiano in relazione al destinatario a cui rivolgersi (*audience*) e al *genere testuale* da produrre.

1.4 Il concetto di *audience*: destinatari e lettori della comunicazione

L'essenza più profonda della scrittura è rappresentata dalla sua natura sociale, dal suo essere uno strumento comunicativo, che presuppone il desiderio di raccontare qualcosa a qualcuno e l'esistenza di un "pubblico" cui riferirsi. Aspetto fondamentale di un evento comunicativo autentico è la consapevolezza dello scambio che si intrattiene con qualcuno e, dunque, "del bisogno e della prospettiva dell'altra persona, ossia la comprensione del pubblico" (Crawford, Hall, Robinson, 2000, p. 146) con cui si intrattiene un discorso. Le ricerche effettuate sul senso del lettore, ossia sulla consapevolezza da parte di chi scrive dell'esistenza di un destinatario e delle sue caratteristiche, partono dall'assunto che tali conoscenze possano comportare

miglioramenti della produzione scritta, poiché l'autore del testo, considerando il destinatario e lo scopo della propria composizione, si impegna maggiormente a realizzare un testo adeguato alla situazione comunicativa.

Recentemente lo studio di Magnifico (2010) offre un contributo importante sul ruolo del destinatario nella scrittura: la studiosa americana propone una riflessione sulla nuova tipologia di destinatario o uditorio (in seguito *audience*) che lo scrivere attraverso le nuove tecnologie ha fatto nascere. La rete ha trasformato i giovani da scrittori distanti e lettori passivi in un *audience* "viva", con ricadute sull'atteggiamento verso il processo di scrittura nel suo complesso. Magnifico supera l'opposizione tra la prospettiva cognitivista, socio-culturale e retorico-linguistica, evidenziando come per tutti gli approcci il nuovo concetto di *audience* sia unificante e apra opportunità per la didattica della scrittura. I tre approcci (retorico-linguistico, cognitivista e socio-culturale) considerano l'*audience* in modo diverso: nell'ottica retorico-linguistica l'*audience* coincide con il destinatario della scrittura, nell'approccio cognitivista diviene un elemento esterno che guida l'elaborazione del pensiero e della memoria nel processo di scrittura; nell'ottica socio-culturale infine, essendo la scrittura interconnessa con il contesto sociale, l'*audience* è elemento imprescindibile di una comunità di discorso che dialoga e ascolta. Secondo Magnifico l'*audience* che si crea nel web permette di superare le differenze tra le prospettive, dando vita a un destinatario che raccoglie le caratteristiche dei tre approcci: l'*audience* diviene un punto di riferimento per lo scrittore della rete, che ad essa si rivolge e si richiama nel dialogo continuo e ricorsivo di una comunità (*webcommunity*) di cui si sente parte. Questo sentirsi parte di una comunità che comunica è un elemento che può motivare alla scrittura e come tale deve essere valorizzato attraverso pratiche didattiche innovative.

A scuola la funzione comunicativa della scrittura viene spesso trascurata: l'uditorio è un'astrazione e gli studenti devono comporre senza un reale destinatario. Quest'ultimo infatti non coincide con l'insegnante, bensì con un lettore virtuale, delle cui capacità di comprendere gli studenti devono tener conto (Olson, 2014). Il compito di scrittura risulta in questo modo particolarmente difficoltoso, allontanandosi dalle attività autentiche che favoriscono, attraverso la funzione comunicativa della scrittura, la

motivazione al compito (De Mauro, 1977; GISCEL, 1975). Nonostante le acquisizioni della ricerca scientifica, le metodologie didattiche rimangono legate ad approcci obsoleti e propongono la scrittura come esercitazione fine a sé stessa e strumento di valutazione, senza valorizzare la funzione comunicativa e le potenzialità legate alla nuova *audience*.

1.4 Tipi di testo e generi di discorso

Sia l'approccio cognitivista che quello socioculturale evidenziano come lo scrivere sia un'attività complessa che coinvolge processi e scritture diverse, andando oltre al concetto di tipo di testo a favore di quello di *genere di discorso*.

Il genere è una modalità di linguaggio regolata da convenzioni più o meno esplicite e strutturate con cui gli individui rispondono a situazioni ricorrenti in una cultura (Freedman, 1995). Ne esistono moltissimi tipi: dalle forme comunicative del quotidiano (saluti, brevi narrazioni, etc.), definite generi primari, alla stesura di saggi scientifici, definiti generi secondari.

Il concetto di genere supera quello di tipo di testo perché comprende varie forme di interazione linguistica, orale e scritta, non limitate ai tipi testuali più comuni: secondo Bakhtin (1986) i generi non sono forme tipizzate di testi codificati nella letteratura con precise funzioni, bensì risposte di linguaggio orale e scritto a modalità ricorrenti di interazione sociale: "sono generi la conversazione, la spiegazione, i vari tipi di narrazione, le diverse forme con cui ciascuno esprime conoscenze, sentimenti e opinioni in contesti di interazione" (Boscolo, 2014, p.102). Il concetto di genere proposto da Bakhtin spinge a ripensare due rapporti fondamentali: quello tra oralità e scrittura, accomunate dal valore comunicativo del linguaggio e dalla pluralità dei generi da sperimentare a scuola; e quello tra scrittura e lettura, che non sono separate, ma a loro volta strettamente correlate. Il pensiero di Bakhtin sottolinea inoltre l'importanza di considerare la scrittura uno strumento per partecipare a una *comunità di discorso*, che è un gruppo di persone che condivide l'interesse per un argomento o problema e contribuisce a sviluppare un discorso comune attraverso la discussione su di esso

(Nelson e Calfee, 1998). Una classe può divenire comunità di discorso attraverso la scrittura, se di essa si potenziano la funzione comunicativa ed elaborativa, dando vita a *generi di discorso*. Scrivere vuol dire mettere ordine alle idee e scegliere ciò che si ha da dire: consapevolezza, questa, che si acquisisce in classe, nelle occasioni in cui la scrittura si intreccia con le attività comuni ed è funzionale al confronto di idee e opinioni (Boscolo e Mason, 2001; Klein, 1999; Mason e Boscolo, 2000).

Affrontando il concetto di comunità di discorso si è fatto riferimento sia alla funzione elaborativa della scrittura, tipica dell'approccio cognitivista, sia a quella comunicativa, propria della prospettiva socioculturale. La scrittura può essere contemporaneamente strumento di elaborazione di significati e della loro negoziazione, in un'ottica che supera l'opposizione delle due prospettive. Ciò che accomuna inoltre i due approcci è anche un'attenzione al concetto di motivazione: questo viene evidenziato, dall'approccio cognitivista, nella modalità di risolvere le difficoltà che lo scrivere comporta (Harris e Graham, 1996) e, da quello socioculturale, nell'attenzione alla scrittura come momento di costruzione e condivisione di significato.

Sull'approfondimento del costrutto della motivazione alla scrittura si focalizza il presente studio.

CAPITOLO 2
LA MOTIVAZIONE A SCRIVERE

2.1. La ricerca sulla motivazione a scrivere

Gli studi sulla scrittura si sono concentrati sugli aspetti cognitivi, mentre hanno trascurato per molto tempo le componenti affettive: l'interesse per gli aspetti motivazionali della scrittura è cresciuto a partire dalla seconda metà degli anni '80. Precedentemente le ricerche hanno indagato il disagio degli adulti che affrontano un compito di scrittura: nel 1975 Daly e Miller hanno costruito un questionario di 26 item per rilevare tale disagio, che prende il nome di apprensività (*apprehension*). Gli studi sulla *writing apprehension* evidenziano tuttavia come l'apprensività non corrisponda necessariamente a una scarsa capacità di scrivere, quanto piuttosto a comportamenti di evitamento del compito e a una scarsa autopercezione di competenza verso il compito di scrittura.

Le ricerche sugli aspetti motivazionali della scrittura si sono intensificati a partire dalla metà degli anni '80, concentrandosi su due filoni di ricerca: il primo riguarda il *senso di efficacia* (*self-efficacy*), il secondo l'*interesse* per il compito di scrittura. Vengono ora analizzati i due filoni di ricerca, evidenziando gli aspetti significativi ai fini della presente ricerca.

2.1.1 Il senso di efficacia nello scrivere

Il senso di efficacia (*self-efficacy*: spesso tradotto con "*autoefficacia*") è un costrutto elaborato da Bandura nel 1986 e corrisponde alla percezione che un soggetto ha della propria capacità di affrontare un compito: è un costrutto che rientra negli studi sul concetto di *se'* (*self-concept*) secondo il quale "le convinzioni o le credenze che gli individui hanno circa le proprie abilità e i risultati dei loro tentativi o sforzi influenzano il loro modo di comportarsi" (Boscolo, 1999, p.256). Il senso di efficacia, che ha carattere predittivo rispetto a prestazioni future, è determinato e modificato dalle esperienze che l'individuo compie con e nell'ambiente, e si articola e si differenzia progressivamente in relazione ai diversi campi di esperienza, costituendo un filtro rispetto alla percezione e all'attribuzione di significato alla propria competenza e all'orientamento motivazionale

rispetto al compito. Nel senso di efficacia ha un ruolo fondamentale la percezione che lo studente ha della propria competenza (*Self-perception of competence*) rispetto a quel compito, che si è stratificata attraverso esperienze passate ed è influenzata dai risultati ottenuti in prestazioni precedenti nello stesso compito (Harter, 2012)². Il senso di efficacia riguarda solo gli aspetti cognitivi, escludendo quelli affettivi: è legato a quanto uno studente si sente in grado di affrontare un compito di una certa materia, e non quanto apprezza tale materia (Boscolo, 2012).

Pajares e Johnson (1994) hanno applicato il costrutto del senso di efficacia alla scrittura, conducendo una ricerca con studenti universitari per evidenziare relazioni tra senso di efficacia, apprensività, aspettative di riuscita e prestazioni in compiti di produzione scritta. Lo studio ha evidenziato che il senso di efficacia è un buon predittore del risultato nella produzione scritta.

Nel 2006 Pajares e Valiante hanno approfondito il rapporto tra senso di efficacia e motivazione nei compiti di scrittura, ponendo l'accento sulle basi da cui si originano le credenze rispetto alle capacità di chi scrive di svolgere un compito: le precedenti prestazioni, l'osservazione delle prestazioni degli altri, i riscontri sociali che si ricevono dall'esterno e gli stati emotivi. Attraverso uno studio condotto tra 1.266 studenti dal 4^o al 11^o grado, gli studiosi hanno evidenziato che le percezioni rispetto alle proprie capacità di affrontare il compito di scrittura diminuivano mano a mano che si procedeva dalla scuola elementare alla scuola media, per poi rimanere costanti nella scuola superiore.

Una tappa significativa nella ricerca su senso di efficacia e motivazione alla scrittura è rappresentata dalla validazione della *Writing Self-Efficacy Scale* (WSE): per costruire tale strumento Pajares e Morris (2006) distinguono differenti livelli di complessità collegati allo scrivere, soffermandosi non sugli aspetti elementari della scrittura, ma sui processi coinvolti nella composizione di un testo e sulle relative percezioni di competenza di studenti di diversa età. La scala di senso di efficacia presenta molteplici item di varia

² I costrutti di *Senso di Efficacia* e *Autopercezione di competenza* vengono spesso usati come sinonimi, anche se hanno sfumature di significato diverso: il primo ha carattere predittivo rispetto a prestazioni future, il secondo si riferisce alla percezione rispetto a compiti già affrontati (Bong, 2003).

difficoltà, che nell'insieme coprono l'ambito della composizione scritta e che mettono in evidenza la complessità insita della scrittura.

2.1.2 L'interesse nello scrivere e per lo scrivere

Il secondo filone di ricerca sugli aspetti motivazionali dello scrivere riguarda l'interesse, che è lo stato psicologico che "sorge quando l'individuo incontra attività o oggetti che si presentano come nuovi, piacevoli o stimolanti, in un contesto che permette il soddisfacimento dei bisogni psicologici di base" (Boscolo, 1999, p.139), rappresentati, secondo la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), dai bisogni di competenza, di legame affettivo con gli altri e di autonomia. Nell'interesse rientrano sia una dimensione "*feeling-related*", ossia legata alle sensazioni derivanti dall'attività/oggetto di interesse, sia una dimensione "*value-related*", legata cioè al valore e al significato che il soggetto vi attribuisce. Le attività e gli oggetti interessanti risultano quelli che sfidano l'individuo, rappresentano per lei/lui qualcosa di nuovo e significativo e fanno registrare un incremento dell'attenzione, della concentrazione e dell'affettività, che rafforzano la disposizione positiva nei confronti di quella determinata attività. Dagli studi svolti in ambito psicologico ed educativo negli ultimi due decenni e mezzo è emersa una distinzione fondamentale tra due tipi di interesse: situazionale ed individuale (o personale).

L'interesse situazionale, "generato da particolari condizioni e/o oggetti nell'ambiente che attirano l'attenzione per la loro novità", è occasionale e contingente, mentre l'interesse individuale o personale, è una disposizione soggettiva "relativamente duratura a raggiungere oggetti, partecipare a eventi e a ri-impegnarsi nel tempo in alcune attività" (Boscolo, Gelati, 2007 p.7), indipendente da pressioni esterne, che tende a rafforzarsi nel tempo.

Numerose ricerche sono state condotte sull'interesse basato sul testo e in particolare su interesse e lettura. Nel 1980 Kintsch ha distinto l'interesse provocato dalla lettura in cognitivo ed emotivo, individuando le variabili del testo che influenzano l'interesse: "il carattere inatteso delle informazioni, l'identificazione con i personaggi, gli aspetti

strutturali quali la coerenza e la completezza dell'informazione, la capacità di stimolare l'immaginazione e la complessità dell'informazione" (Boscolo, 2012, p.129). Recentemente Boscolo, Ariasi, Del Favero e Ballarin (2011) hanno condotto una ricerca con studenti del Liceo Scientifico sull'interesse per i testi espositivi, cercando di indagare come l'interesse nella lettura si trasferisca nella scrittura di un testo. Partendo dall'assunto che la lettura sia funzionale allo scrivere e che la scrittura sia strumento di apprendimento, hanno individuato cinque indicatori di interesse dell'informazione: "è nuova", "mi sorprende", "mi impressiona", "mi fa riflettere", "è importante per capire il brano". Lo studio mostra come gli aspetti dell' *interestingness* vengano diversamente trasferiti nella scrittura, evidenziando che l'importanza e il richiamo emotivo attivino il lettore/scrittore in modo differente ma complementare.

Per quanto riguarda gli studi su interesse e scrittura, la ricerca psicologica si è inizialmente focalizzata sull'interesse situazionale, e in particolare sugli argomenti su cui scrivono gli studenti (Boscolo e Cisotto 1997, Hidi e Boscolo 2006), fornendo risultati contrastanti con il principio largamente diffuso secondo cui la produzione scritta migliora se verte su argomenti "interessanti" per chi scrive. La ricerca di Hidi e Mc Laren (1990) condotta tra alunni di scuola elementare ha infatti dimostrato che la conoscenza di un argomento incide sulla qualità del prodotto scritto maggiormente rispetto all'interesse momentaneo suscitato da tale argomento: quest'ultimo facilita piuttosto le fasi iniziali di scrittura, e in particolare la ricerca di idee e di informazioni nella memoria. Se l'ambiguità del ruolo dell'interesse nella scrittura può essere in parte superata riflettendo sul fatto che l'interesse per un certo argomento è diverso dall'interesse per scrivere su un certo argomento, è necessario anche sottolineare che il ruolo dell'interesse è più significativo quando si parla di interesse individuale. Benton e collaboratori (1995) hanno condotto una ricerca tra studenti adolescenti e universitari, indagando preliminarmente l'interesse individuale per un argomento (il baseball) e il loro grado di conoscenza dello stesso. Dalla ricerca è emerso che negli adolescenti l'interesse individuale era correlato con il livello di approfondimento tematico, mentre negli studenti universitari il livello di approfondimento tematico era correlato con la conoscenza dell'argomento.

Un significativo tentativo di mettere in relazione interesse situazionale e individuale rispetto al compito di scrittura è quello di Renninger e Lipstein (2006), che hanno individuato quattro fasi dello sviluppo dell'interesse per la scrittura: interesse situazionale attivato, interesse situazionale prolungato, interesse individuale emergente e interesse individuale sviluppato. Le studiose hanno dimostrato che un passaggio di fase nello sviluppo dell'interesse è favorito da esperienze che implicino autonomia, interazioni del sapere, oltre che la somministrazione di un compito di scrittura che risulti fattibile, ossia che rientri nella zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1978).

2.2 Verso un modello teorico di motivazione alla scrittura

Le ricerche illustrate su scrittura e motivazione, anche se evidenziano aspetti interessanti, mostrano un limite: nell'indagare interesse e senso di efficacia rispetto alla scrittura, quest'ultima è stata considerata come costrutto globale. Gli aspetti motivazionali della scrittura sembrano essere però più complessi di quelli di altre materie scolastiche: la scrittura, come evidenziato sia dall'approccio cognitivista che da quello socioculturale, è un'attività complessa che include una varietà di generi e processi con diversa valenza motivazionale. Da un lato quindi la motivazione, nei suoi aspetti evolutivi, va analizzata rispetto ai costrutti specifici che la compongono; dall'altro la scrittura deve essere indagata nella molteplicità di generi e processi con differenti implicazioni motivazionali che la caratterizzano.

Le ricerche hanno perlopiù trascurato di considerare il costrutto della motivazione alla scrittura nella sua complessità: negli ultimi anni vi sono stati però dei tentativi di elaborare teorie che rendano conto di tale complessità. Gli studi si sono in particolare focalizzati su due componenti del costrutto motivazionale: quella del senso di efficacia e quella del valore.

La prima teoria sullo sviluppo della motivazione considerata nella sua complessità e applicabile anche alla scrittura, è quella di Brophy (1999), che evidenzia il ruolo del senso di efficacia: lo studioso americano indaga le relazioni tra apprendente e

situazione di apprendimento, evidenziando il ruolo del senso di efficacia rispetto alla spinta motivazionale e individuando aspetti di valore, interesse e piacevolezza collegati a un apprendimento motivato. Lo studioso delinea una teoria che possa guidare lo sviluppo degli aspetti di valore nello svolgimento di attività di apprendimento: indaga quali componenti favoriscano la disposizione degli studenti in una situazione di apprendimento in cui non vi siano pressioni di riuscita tipiche degli apprendimenti estrinsecamente motivati. Secondo Brophy è necessaria innanzitutto una corrispondenza tra l'opportunità di apprendimento e le precedenti conoscenze ed esperienze dell'alunno, in quella che viene definita "la zona di Sviluppo Prossimale" (p. 77). È essenziale poi che lo studente si identifichi con il dominio di appartenenza o riconosca una significatività dell'apprendimento per il proprio sé. Il contesto educativo è fondamentale perché deve offrire un curriculum che si collochi tra la zona di sviluppo cognitivo e le zone motivazionali di sviluppo prossimale, fornendo attraverso gli insegnanti il sostegno (*scaffolding*) opportuno affinché lo studente si senta in grado di affrontare il compito.

Se il modello di Brophy distingue nella motivazione la componente del senso di efficacia, il modello motivazionale dell'"Aspettativa-valore" di Wigfield e Eccles (2002), applicabile anche alla scrittura, evidenzia il ruolo del valore ("*Subjective Task Value*") che un individuo attribuisce a un compito sulla base di quanto il compito risponde ai suoi bisogni (Fig.3). Secondo gli studiosi tale valore racchiude quattro componenti fondamentali: il *valore del risultato*, il *valore intrinseco*, l'*utilità* e il *costo*.

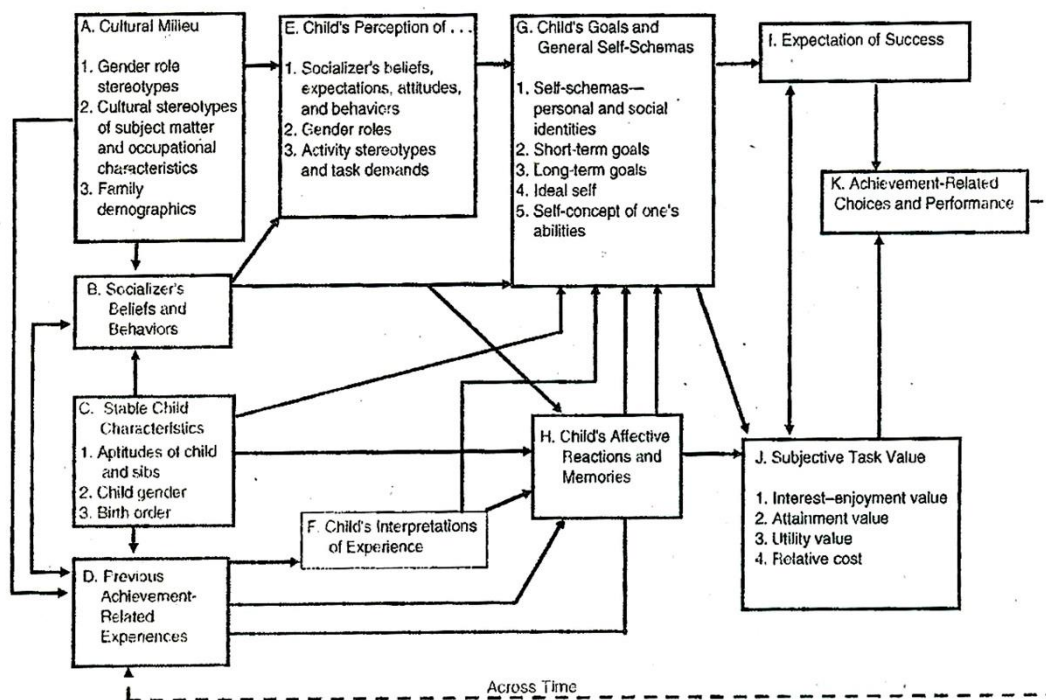


Fig. 3 Wigfield, Eccles, *General expectancy-value model of achievement choice* (2002)

(Fonte: *Handbook of motivation at school*, 2009)

Il valore del risultato corrisponde all'importanza che il soggetto riconosce a svolgere bene il compito per il senso del sé; il valore intrinseco è invece la soddisfazione/piacere che si prova nel compiere un compito. L'utilità si riferisce alla ricaduta positiva che il soggetto intravede dalla buona riuscita del compito (e che corrisponde alla componente estrinseca della motivazione); il costo infine racchiude gli aspetti negativi previsti, come l'ansia, lo sforzo e o le rinunce da affrontare.

Anche Bruning e Horn (2000) considerano la complessità del costrutto motivazionale, proponendo un modello che possa favorire lo sviluppo della motivazione alla scrittura: gli studiosi evidenziano come, nella molteplicità di ricerche sulla scrittura, manchi un'analisi scientifica volta ad evidenziare i fattori motivazionali coinvolti nel processo di scrittura. Bruning e Horn individuano quattro condizioni che possono sostenere tale processo in termini motivazionali. La prima prevede lo sviluppo di credenze positive rispetto al compito di scrittura: l'idea che gli studenti hanno del compito che stanno per affrontare, il valore che ne riconoscono, il rapporto tra costi e benefici che intravedono, sono fattori che influenzano infatti ciò che gli alunni scrivono. Per sostenere la

motivazione è essenziale favorire le credenze funzionali sulla scrittura, attraverso la creazione di una comunità di apprendimento, il modellamento del compito, l'assegnazione di compiti di scrittura vari e nei quali gli studenti possano riuscire. La seconda è il coinvolgimento degli studenti in contesti e obiettivi di scrittura autentici: gli scrittori hanno bisogno di esprimere sé stessi, in un compito in cui ciò che conta non è il prodotto, bensì l'essere parte di una comunità di discorso. La terza condizione prevede di favorire un ambiente di supporto all'apprendimento, attraverso la creazione di un ponte tra linguaggio orale e linguaggio scritto, attraverso monitoraggio e riscontri, facilitazioni procedurali e *peer-tutoring*. La quarta condizione imprescindibile è infine un ambiente positivo dal punto di vista emotivo, in cui gli studenti ricevano sostegno e non vivano situazioni di ansia.

Bruning e colleghi approfondiscono ulteriormente queste tematiche in due ricerche successive (2013), concentrandosi sul ruolo del senso di efficacia nei compiti di scrittura, attraverso l'elaborazione di un modello multifattoriale che costituisce una tappa fondamentale per gli studi su scrittura e motivazione. Gli studiosi mettono in relazione il senso di efficacia con le fasi del processo di scrittura concettualizzate dall'approccio cognitivista: pianificazione, trascrizione e revisione. Nei due studi Bruning e colleghi esaminano il senso di efficacia rispetto a tre fattori: il senso di efficacia rispetto alla fase ideativa del processo di scrittura, il senso di efficacia rispetto alle convenzioni di scrittura (che includono aspetti meccanici della scrittura e corrispondono quindi alla fase di trascrizione vera e propria) e il senso di efficacia rispetto alla fase di controllo e autoregolazione (che corrisponde alla fase di revisione). I due studi, condotti tra alunni dell'8^a e 11^a grado, hanno confermato la validità del modello, evidenziando che le tre dimensioni della percezione di efficacia hanno differenti legami con il compito di scrittura. Nella prima ricerca Bruning e colleghi hanno sottoposto a 697 studenti della Scuola Media (8^a grado) uno strumento (SEWS – *Self Efficacy for Writing Scale*) di 16 item da quantificare su una scala da 0 a 100, riconducibili alle tre dimensioni individuate nella loro concettualizzazione: lo studio ha confermato il modello a tre fattori da loro elaborato. In particolare emerge una forte correlazione tra motivazione e senso di efficacia rispetto alla conoscenza e padronanza delle convenzioni alla base della

scrittura stessa, e quindi alla fase di trascrizione vera e propria.

La medesima scala a 16 item è stata sottoposta in un secondo studio a 563 studenti di 11[^]e e 12[^] grado insieme a una scala per rilevare la piacevolezza rispetto ai compiti di scrittura, quantificabile su una scala Likert (1-5); nel corso di questa seconda somministrazione, gli studenti hanno anche riportato la valutazione nella produzione scritta nell'anno in corso e sono stati coinvolti, nel mese successivo allo studio, nella prova nazionale di valutazione della produzione scritta (SWA – *State Writing Assessment*). Il secondo studio di Bruning e colleghi ha confermato la concettualizzazione multifattoriale (modello a tre fattori) per il senso di efficacia rispetto la scrittura; è emersa poi una correlazione tra la piacevolezza e il senso di efficacia per le fasi ideative del processo di scrittura, rispetto alle quali gli studenti si percepiscono più preparati rispetto alle fasi di trascrizione (*convenzioni*).

Le riflessioni fin qui condotte sollevano un interrogativo: è possibile elaborare un modello unificato di motivazione alla scrittura, che tenga conto degli aspetti evolutivi e renda conto della complessità del processo di scrittura e delle componenti del costrutto motivazionale?

CAPITOLO 3
LA RICERCA: IPOTESI, OBIETTIVI E METODO

3.1. L'ipotesi e gli obiettivi

Il problema da cui si è partiti è quello della demotivazione verso il compito di scrittura diffusa tra studenti di diverso ordine e grado: si è osservato che la demotivazione si manifesta in modo differente in base all'età e rispetto a differenti tipi di testo e fasi coinvolte nel più ampio processo di scrittura.

Dopo un'attenta ricognizione della letteratura si è rilevato che non è presente un modello complessivo che consideri le diverse componenti riconducibili al costrutto della motivazione a scrivere: Brophy (1999) ha indagato la motivazione in termini di aspettative e valore rispetto a un'attività di apprendimento; Bruning e Horn (2000) hanno evidenziato i diversi fattori che compongono la motivazione alla scrittura; Bruning e colleghi (2013) hanno proposto un modello che considera la motivazione rispetto al processo di scrittura nelle sue fasi, soffermandosi sulla componente motivazionale del senso di efficacia. Tuttavia manca uno studio che analizzi le componenti motivazionali rispetto alla scrittura nelle sue articolazioni; nessuna ricerca sembra inoltre tener conto degli studi sulle nuove forme di scrittura e sul nuovo concetto di *audience* nell'elaborare una teoria sullo sviluppo della motivazione allo scrivere.

E' stata quindi formulata l'ipotesi di ricerca, con l'obiettivo di elaborare un modello di motivazione alla scrittura che tenga conto degli aspetti evolutivi e renda conto della complessità del processo di scrittura e delle componenti del costrutto motivazionale. Partendo dall'assunto che la scrittura è un costrutto complesso correlato al significato che lo studente riconosce alla scrittura stessa, è stata formulata l'ipotesi che *l'atteggiamento verso la scrittura cambi in relazione a particolari attività e processi di scrittura e attraverso i gradi scolastici, in relazione alla crescente complessità dei compiti di scrittura.*

Lo studio di Bruning e colleghi (2013) è la ricerca da cui si è partiti: mentre Bruning e colleghi si sono però basati sulla tripartizione del modello cognitivista di Hayes e Flower, nella presente indagine ci si è basati sulla percezione di valore e di difficoltà che

studenti di diversa età hanno nei confronti di generi e processi di scrittura³. La motivazione non viene quindi indagata rispetto alla produzione di un generico testo scritto, bensì rispetto a diverse tipologie testuali e processi di scrittura. Facendo riferimento allo studio di Brophy (1999) sul senso di efficacia e alla *Teoria dell'Aspettativa-Valore (Expectancy-Value Theory)* di Wigfield e Eccles (2002), il costrutto motivazionale viene a sua volta considerato nelle sue diverse componenti. L'atteggiamento verso generi e processi viene considerato nelle quattro dimensioni della piacevolezza ("quanto volentieri scrivi un testo?"), dell'utilità ("quanto ritieni sia utile per imparare a scrivere?") e dell'utilità per esprimere ciò che si prova ("quanto è utile per esprimere ciò che hai dentro?")⁴ e dell'autopercezione di competenza⁵ ("quanto ti senti bravo a farlo?").

3.2. Il metodo

Il presente studio è una ricerca descrittiva ascrivibile al paradigma empirico-sperimentale (Baldacci, 2013). Ci si è orientati in particolare verso uno studio empirico di tipo "cross-sectional", in cui rispondenti di età diversa vengono indagati simultaneamente rispetto ad alcuni fattori (Cohen, Manion, Morris 2011). Tale confronto a gruppi comparati permette di evidenziare lo sviluppo nel tempo di alcune caratteristiche, altrimenti indagabili attraverso uno studio longitudinale. La verifica dell'ipotesi è consistita quindi in un'osservazione sistematica (*ricerca descrittiva*); per quanto riguarda l'approccio seguito, la verifica dell'ipotesi ha previsto differenti fasi, che permettessero da un lato di rendere conto della complessità della situazione educativa attraverso un approccio descrittivo e analitico delle esperienze (approccio *qualitativo*), dall'altro di aggiungere chiarezza nell'esprimere e confrontare aspetti della

³ Nel proseguo della ricerca si parlerà indifferentemente di generi o tipologie testuali e di processi o pratiche di scrittura.

⁴ Le tre dimensioni corrispondono a tre delle quattro componenti che rientrano nel concetto di *Subjective Task Value* elaborato da Wigfield e Eccles (2002): il valore intrinseco (piacevolezza), l'utilità e il valore del risultato per il concetto del sé. Si vedano a riguardo gli approfondimenti Del paragrafo 4.2.

⁵ Il senso di efficacia analizzato da Brophy viene qui considerato in termini di percezione maturata dallo studente della propria competenza rispetto a uno specifico compito: si parla pertanto di autopercezione di competenza (*Self-perception of competence*).

realtà studiata attraverso la riflessione e l'osservazione di esperienze reali (approccio *quantitativo*) (Mantovani, 1998). Come sostiene Corbetta (2014), gli approcci quantitativo e qualitativo sono due diversi modi di fare ricerca che possono contribuire insieme alla conoscenza dei fenomeni sociali, integrandosi vicendevolmente per una migliore comprensione della realtà da punti di vista differenti. Sono stati assunti quindi metodi plurimi in grado di studiare il medesimo fenomeno da punti di vista diversi, prediligendo un *approccio misto (mix-method research)*, che permette di combinare la visione induttiva, tipica dei metodi qualitativi, con quella di natura deduttiva tipica dei metodi quantitativi. Si tratta di un approccio diffuso anche tra gli scienziati sociali di approccio quantitativo, che riconoscono alle tecniche qualitative la possibilità di fornire un contributo significativo. Tali tecniche qualitative vengono di solito collocate in un contesto esplorativo, che permette una sorta di *brainstorming* preliminare.

L'ipotesi è stata trasformata in affermazioni empiricamente osservabili, attraverso un disegno di ricerca che ha seguito le fasi dell'osservazione empirica. E' stato condotto un confronto tra gruppi di studenti di diverso livello di scolarità, per verificare se l'atteggiamento verso la scrittura cambi in base al genere di testo e alla fase del processo di scrittura e nel corso del progredire dell'istruzione. L'atteggiamento verso la scrittura è stato rilevato al termine della scuola primaria, nel secondo anno della scuola secondaria di 1° grado, nel secondo e quarto anno della scuola secondaria di 2° grado.

3.2.1. Gli strumenti

Partendo dall'ipotesi formulata, è stato costruito uno strumento che permettesse di rilevare con chiarezza l'oggetto della ricerca. Per arrivare alla definizione dello strumento di indagine definitivo, si è proceduto rispettando le fasi previste per la costruzione del questionario (Zammuner, 1998).

Innanzitutto sono stati presi in considerazione gli strumenti già presenti in letteratura per la misurazione della motivazione alla scrittura, soffermandosi in particolare sui tre che sembravano maggiormente rispondere alle esigenze dell'indagine in corso.

Il primo strumento analizzato è la *Writing Self-Efficacy Scale* (WSE) di Pajares e Morris (2006), strumento validato per la rilevazione del senso di efficacia rispetto a operazioni coinvolte nella composizione di un testo scritto (scrivere senza errori di ortografia, inserire la punteggiatura, usare tutte le parti del discorso, etc.). La scala di senso di efficacia presenta 10 item di varia difficoltà, che vengono considerati esclusivamente rispetto alla percezione degli studenti di diversa età.

Un altro strumento validato per la rilevazione dell'atteggiamento verso la scrittura considerata nella sua complessità è la *Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Studen*, di Piazza e Siebert (2008): i due studiosi lo hanno elaborato per misurare l'atteggiamento verso la scrittura, considerato nelle tre dimensioni della *Fiducia nelle proprie capacità (Confidence)*, della *Perseveranza (Persistence)* e della *Passione (Passion)*. Lo studio di Piazza e Siebert è interessante perché considera il costrutto motivazionale sulla base di tre componenti: il processo di scrittura però viene considerato nel suo complesso, senza riferimenti a generi o pratiche specifici.

Lo strumento utilizzato da Bruning e colleghi (2013) considera la complessità del processo di scrittura come concettualizzato dall'approccio cognitivista: i 16 item della *SEWS – Self Efficacy for Writing Scale*) misurano il senso di efficacia rispetto alla fase ideativa del processo di scrittura, alle convenzioni di scrittura (che includono aspetti meccanici della scrittura e corrispondono quindi alla fase di trascrizione vera e propria) e alla fase di controllo e autoregolazione (che corrisponde alla fase di revisione). Quest'ultimo strumento è quello che maggiormente risponde agli obiettivi dell'indagine: non considera tuttavia tutte le componenti del costrutto motivazionale e non tiene conto dei differenti generi testuali che gli studenti sono abituati a scrivere dentro e fuori scuola e delle varie fasi del processo di scrittura concettualizzate dall'approccio cognitivista.

Ci si è orientati quindi verso la predisposizione di uno strumento *ad hoc* che consentisse di indagare l'ipotesi formulata. Per costruire le domande, è stata effettuata l'operazionalizzazione del costrutto astratto della scrittura in indicatori empiricamente osservabili: generi e processi di scrittura.

Per individuare le tipologie di testo e i processi di scrittura realmente riconosciuti e

diffusi tra gli studenti sono state integrate due fonti informative: da un lato le informazioni su generi e processi di scrittura presenti all'interno dei documenti emanati dal MIUR per la programmazione curricolare (*Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012* e i *Regolamenti* degli Istituti di 2^a grado); dall'altro le informazioni ottenute attraverso una rilevazione di tipo qualitativo tra studenti di età diversa. Per contemplare tutte le fasi del processo di scrittura e i generi testuali praticati, anche in contesto extra-scolastico, le informazioni desunte dai documenti ministeriali sono state integrate con le informazioni ricavate dagli studenti stessi: seguendo un approccio *bottom up* di tipo induttivo (Baldacci, 2001), generi e pratiche di scrittura sono state individuate attraverso le risposte a un questionario con 8 domande a risposta aperta proposto a studenti di diversa età (Fase di pre-indagine).

Le informazioni ottenute dall'integrazione delle due fonti informative hanno portato alla formulazione di due batterie (pool) di item, uno per i generi (20 item) e uno per i processi (18 item). Come verrà illustrato nella descrizione delle fasi di ricerca del capitolo successivo, i questionari contengono due elenchi separati di generi e i processi da quantificare su una scala Likert 1-5 rispetto a quattro dimensioni: la piacevolezza ("quanto volentieri scrivi un certo tipo di testo/una certo processo?"), dell'autopercezione di competenza ("quanto ti senti bravo a farlo?"), dell'utilità ("quanto ritieni sia utile per imparare a scrivere?") e del valore per l'espressione del sé ("quanto è utile per esprimere ciò che provi?").

Volendo valutare la validità degli strumenti, è stata proposta una somministrazione esplorativa a 200 studenti di scuole di diverso ordine e grado (Fase di indagine esplorativa). I dati raccolti, sottoposti a analisi fattoriale esplorativa, hanno permesso di migliorare i due questionari, che sono stati modificati nel numero e nella formulazione di alcuni item: gli strumenti finali, composti rispettivamente da 20 item per i generi e 14 item per i processi, previa verifica di affidabilità, sono stati quindi sottoposti a 361 studenti (Fase di Indagine).

Il limitato tempo a disposizione non ha permesso di sottoporre gli strumenti a ulteriore verifica di validità (*Scale Development*, DeVellis, 2003) attraverso analisi confermativa, che secondo la logica di Lisrel, prevede la verifica del modello, e cioè il confronto tra

modello teorico e dati osservati, per l'eventuale falsificazione del modello stesso. Tale verifica rappresenta uno dei possibili sviluppi di ricerca.

3.2.2 I partecipanti

La ricerca ha coinvolto complessivamente 707 alunni attraverso un campionamento di convenienza: i partecipanti sono stati definiti dopo la scelta ragionata di comprendere nell'indagine diverse scuole e realtà compatibilmente con i tempi e le risorse a disposizione. I partecipanti sono stati scelti in modo che potessero riprodurre su scala ridotta le caratteristiche possedute dalla popolazione di riferimento. Gli alunni coinvolti nelle diverse fasi della ricerca sono stati: 145 nella fase di pre-indagine, 200 nella fase di indagine esplorativa e 361 nella fase di indagine (Graf. 1).

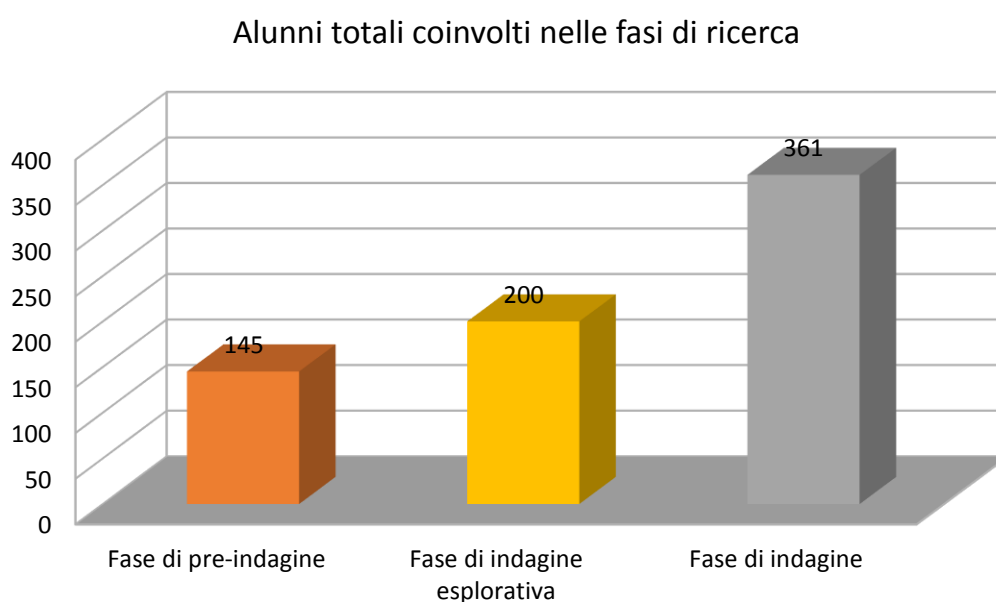


Grafico 1. Numero degli studenti coinvolti nelle diverse fasi

Per confrontare l'atteggiamento verso generi e processi di scrittura i medesimi strumenti sono stati sottoposti a studenti di diverso grado scolastico: in ciascuna delle fasi sono stati coinvolti gruppi di studenti frequentanti le classi 5^a primaria, 2^a

secondaria 1^ grado, 2^ e 4^ secondaria 2^ grado. Tra gli alunni della scuola primaria sono stati scelti quelli della classe terminale perché alunni più piccoli avrebbero incontrato difficoltà a rispondere ad alcuni quesiti su generi e pratiche di scrittura probabilmente non ancora affrontati; tra gli alunni della scuola secondaria di 1^ grado sono stati privilegiati quelli frequentanti il 2^ anno, per non interferire con lo svolgimento dell'Esame di Stato. Infine, per la scuola secondaria di 2^ grado, che rappresenta il percorso più lungo, sono stati individuati due momenti cruciali: quello al termine del biennio (alunni del 2^anno) e quello del triennio, evitando di nuovo di appesantire gli alunni dell'ultimo anno, impegnati nell'imminente l'Esame di Stato, e privilegiando studenti del 4^anno (Tab.1). Per quanto riguarda le scuole secondarie di 2^ grado, sono stati coinvolti istituti appartenenti a diversi ordini di scuola (percorsi liceali, di istruzione tecnica e professionale) in modo da considerare le caratteristiche dei diversi studenti.

	PRE- INDAGINE	FASE ESPLORATIVA	FASE DI INDAGINE
5^ primaria	38	50	89
2^ secondaria 1^ grado	44	50	92
2^ secondaria 2^ grado	47	50	86
4^ secondaria 2^ grado	36	50	94
TOT	146	200	361

Tabella 1. Studenti coinvolti nelle diverse fasi suddivisi per grado scolastico

Nel complesso sono state coinvolte 10 Scuole distribuite nelle province di Padova, Venezia e Vicenza. Si riportano di seguito le classi coinvolte in base alle fasi della

ricerca, distribuite per grado scolastico e genere (femmine/maschi).

Fase di pre-indagine

I 145 alunni (M=74;F=81) erano così distribuiti (Graf. 2):

- 38 alunni (M=21;F=17) delle classi 5^a della Scuola Primaria dell'IC di Maserà (PD)
- 44 alunni (M=19;F=25) delle classi 2^a della Scuola Secondaria di 1^a del IC di Maserà (PD)
- 47 alunni (M=19;F=18) delle classi 2^a dell'I.I.S. "S. Pertini di Camposampiero" (PD) – Indirizzo Tecnico
- 36 alunni (M=15;F=21) delle classi 4^a del Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei" di Dolo (VE).

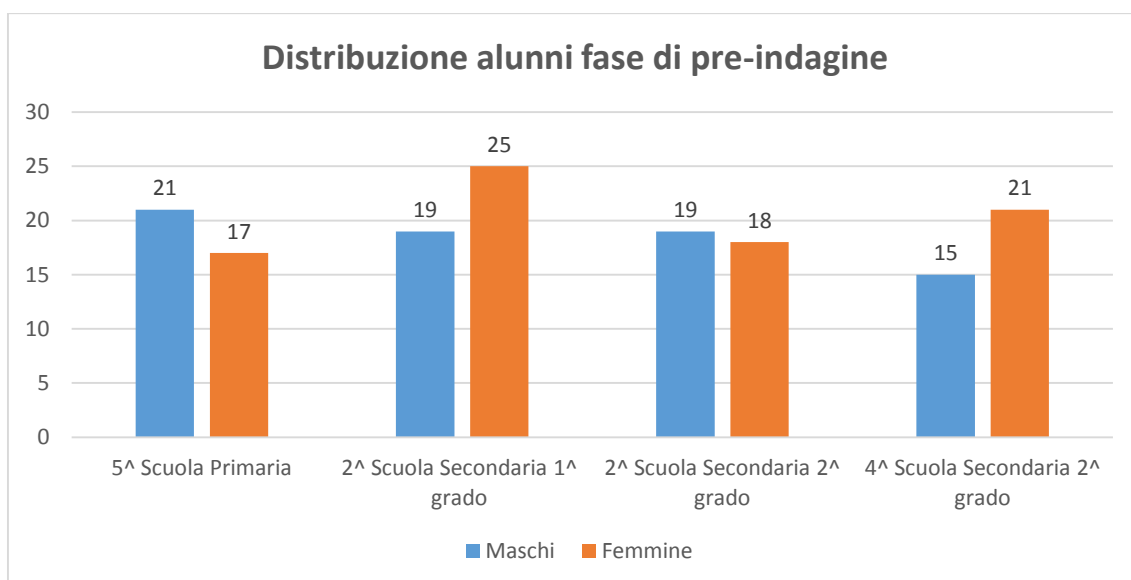


Grafico 2. Distribuzione degli alunni (femmine e maschi) coinvolti nella fase di pre-indagine

Fase di indagine esplorativa

I 200 alunni (M=103;F=97) erano così distribuiti (Graf. 3):

- 50 alunni (M=21;F=29) delle classi 5^a della Scuola Primaria dell'IC di Santorso (VI)
- 50 alunni (M=28;F=22) delle classi 2^a della Scuola Secondaria di 1° grado dell'IC di Santorso (VI)
- 50 alunni (M=28;F=22) delle classi 2^a del Liceo Scientifico Statale "I. Nievo" di Padova
- 50 alunni (M=26;F=24) delle classi 4^a del Liceo Scientifico Statale "I. Nievo" di Padova

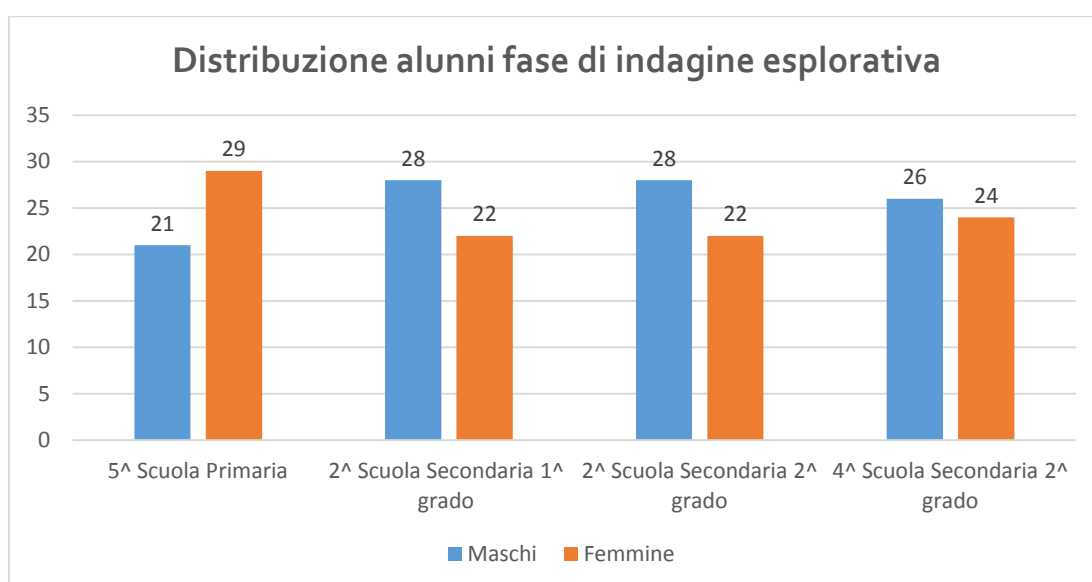


Grafico 3. Distribuzione degli alunni (femmine e maschi) coinvolti nella fase di indagine esplorativa

Fase di indagine

I 361 partecipanti (F=221;M=140) della fase di indagine erano così distribuiti (Graf. 4):

- 89 alunni (F=39;M=50) delle classi 5^a della Scuola Primaria dell'IC di Albignasego (PD)
- 92 alunni (F=49;M=43) delle classi 2^a della Scuola Secondaria di 1° grado dell'IC di Albignasego (PD)
- 86 alunni (F=67;M=19) delle classi 2^a dell'I.I.S. Leonardo da Vinci di Padova
- 94 alunni (F=66;M=28) delle classi 4^a dell'I.I.S. Leonardo da Vinci di Padova

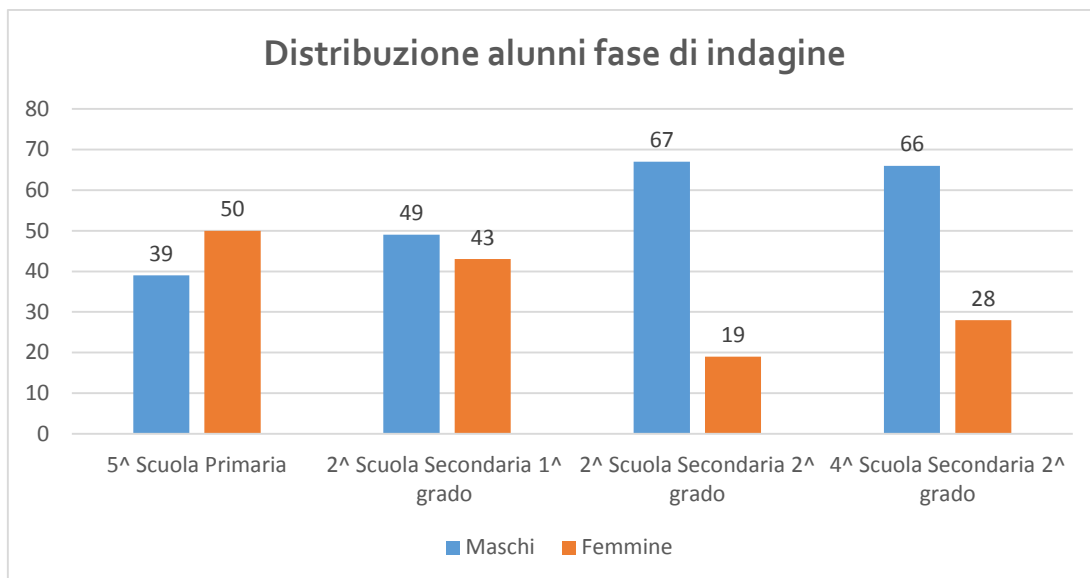


Grafico 4. Distribuzione degli alunni (femmine e maschi) coinvolti nella fase di indagine

CAPITOLO 4
LA RICERCA: RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

4.1. Fase di pre-indagine

Dopo la ricognizione della letteratura, si è proceduto con la costruzione di uno strumento *ad hoc* che renda conto della complessità del processo di scrittura.

Per disporre di dati statisticamente analizzabili si è effettuata l'operazionalizzazione del costruito astratto della scrittura in indicatori (variabili) empiricamente osservabili: i generi e i processi.

Per predisporre l'elenco di generi e processi sono state innanzitutto analizzate le *Indicazioni Nazionali per il curricolo dell'infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* del 2012 e i *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e istituti professionali* emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87,88,89). Tali documenti rappresentano il riferimento per l'elaborazione dei programmi delle diverse discipline: un'attenta analisi ha permesso di individuare le tipologie testuali e le pratiche di scrittura che rientrano tra gli obiettivi di apprendimento e che solitamente vengono inserite all'interno della programmazione curricolare a partire dai primi anni del percorso d'istruzione.

Per la costruzione delle batterie di item si è partiti dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo dell'infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* del 2012. Tra gli obiettivi di apprendimento di scrittura al termine della classe quinta della scuola primaria e della classe terza della scuola secondaria di 1° grado, sono individuabili le tipologie di testo e le pratiche abitualmente affrontate in contesto scolastico. Si riportano di seguito stralci relativi agli obiettivi di apprendimento di scrittura delle classi terminali:

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Scrittura

- Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia di un racconto o di un'esperienza.
- Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri che contengano le informazioni essenziali relative a persone, luoghi, tempi, situazioni, azioni.
- Scrivere lettere indirizzate a destinatari noti, lettere aperte o brevi articoli di cronaca per il giornalino scolastico o per il sito web della scuola, adeguando il testo

ai destinatari e alle situazioni.

- Esprimere per iscritto esperienze, emozioni, stati d'animo sotto forma di diario.
- Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura.
- Scrivere semplici testi regolativi o progetti schematici per l'esecuzione di attività (ad esempio: regole di gioco, ricette, ecc.).
- Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio.
- Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (filastrocche, racconti brevi, poesie).
- Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.
- Produrre testi sostanzialmente corretti dal punto di vista ortografico, morfosintattico, lessicale, rispettando le funzioni sintattiche dei principali segni interpuntivi (pp.41-42).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Scrittura

- Conoscere e applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo a partire dall'analisi del compito di scrittura: servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette); utilizzare strumenti per la revisione del testo in vista della stesura definitiva; rispettare le convenzioni grafiche.
- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più

adeguato.

- Utilizzare nei propri testi, sotto forma di citazione esplicita e/o di parafrasi, parti di testi prodotti da altri e tratti da fonti diverse.
- Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici.
- Utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale.
- Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi (ad es. giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena (pp.44-45).

Come si può notare, nella definizione degli obiettivi viene considerata la concettualizzazione cognitivista del modello di scrittura: per la scuola primaria si parla infatti di "Raccogliere le idee, organizzarle per punti, pianificare la traccia"; per la scuola secondaria di 1° grado di "procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione del testo". Nell'elenco delle tipologie di testo che gli alunni dovrebbero saper produrre si ritrovano, tra gli obiettivi in uscita dalla scuola scuola primaria, generi vari; in quelli della scuola secondaria di 1° grado particolare attenzione viene dedicata alle scritture provvisorie per l'apprendimento e lo studio ("servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee - ad es. mappe, scalette"), al contesto (scrivere testi di forma diversa [...] adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato) e alle forme espressive nuove e creative ("Scrivere testi digitali"; "Realizzare forme diverse di scrittura creativa").

Per quanto riguarda generi e processi affrontati da studenti più grandi, sono stati consultati i D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89 - Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e istituti professionali. In tali Regolamenti non si fa riferimento a tipologie testuali definite, bensì si auspica, al termine del tre diversi cicli di istruzione, che gli studenti si sappiano esprimere in base ai contesti e agli scopi comunicativi: tra gli obiettivi dell'area linguistico-comunicativa vi è infatti quello di "padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze

comunicative nei vari contesti"⁶.

Emerge in modo chiaro che gli studenti dovrebbero, seppur nella specificità degli indirizzi di studio, apprendere le medesime pratiche di scrittura, con attenzione al contesto e al destinatario della produzione scritta, in un'ottica di compito autentico e di scrittura con una forte funzione comunicativa. I medesimi Regolamenti riportano poi, tra i risultati di apprendimento comuni ai diversi indirizzi, il padroneggiare e sapersi esprimere attraverso le nuove tecnologie.

Dall'analisi complessiva delle Indicazioni e dei Regolamenti emergono in ultima analisi i generi testuali e i processi di seguito elencati:

Generi

1. Scrivere racconti di esperienze personali
2. Esprimere per iscritto emozioni, stati d'animo sotto forma di diario
3. Riassumere un testo
4. Scrivere articoli di cronaca
5. Produrre racconti brevi
6. Produrre poesie
7. Scrivere testi descrittivi
8. Scrivere testi espositivi
9. Scrivere testi argomentativi
10. Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi
11. Scrivere recensioni
12. Scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni)
13. Riscrivere testi cambiando punto di vista

Processi

1. Applicare le procedure di ideazione
2. Applicare le procedure di pianificazione

⁶ D.P.R., 15 marzo 2010 n. 87 - ALLEGATO A - Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici.

3. Applicare le procedure di stesura
4. Applicare le procedure di revisione del testo
5. Servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (ad es. mappe, scalette)
6. Rispettare le convenzioni grafiche
7. Realizzare testi collettivi per relazionare su esperienze scolastiche e argomenti di studio

Per includere eventuali eventuali generi testuali non presenti nei documenti Ministeriali, ma realmente praticati dagli studenti soprattutto in contesto extra-scolastico, e per articolare le fasi di pianificazione, trascrizione e revisione nei sottoprocessi che le caratterizzano, è stata utilizzata un'ulteriore fonte informativa: le risposte di studenti di diversa età. E' stato quindi predisposto un questionario con 8 domande a risposta aperta sui generi di testo e le fasi del processo di scrittura riconosciute dagli studenti nelle loro pratiche di scritture dentro e fuori la scuola (quesiti nn.1-5). Attraverso gli ultimi tre quesiti si è cercato inoltre di indagare il motivo per cui i giovani apprezzano la scrittura digitale e la percezione che hanno della valutazione dell'insegnante (quesiti nn. 6-8).

Nel rispetto di un approccio induttivo di tipo qualitativo ci si è orientati verso domande a risposta aperta perché permettono agli intervistati di esprimersi nei termini a loro più consoni, di spiegarsi e di evitare le limitazioni imposte dalle categorizzazioni dei questionari strutturati. Il questionario con domande a risposta aperta permette di individuare, nel rispetto dei principi di economicità e comodità, componenti non conosciute (Cohen, Manion, Morrison 2011), raccogliendo informazioni in forma libera senza incorrere nei rischio di coinvolgimento dell'intervista (Mantovani, 1998).

Per la scelta del numero di domande e la formulazione delle stesse ci si è attenuti all'impostazione di H. Dautriat (1995), proponendo domande in numero limitato, non troppo lunghe, dalla formulazione chiara e dal linguaggio semplice.

Le otto domande erano volte a individuare:

- I generi di scrittura che gli studenti scrivono volentieri e malvolentieri a scuola

- I generi di scrittura che gli studenti scrivono volentieri fuori da scuola
- I processi di scrittura che piacciono di più o di meno
- I prodotti che amano realizzare con le nuove tecnologie e il motivo di tale preferenza
- La percezione della valutazione dell'insegnante

Per evitare difficoltà di interpretazione soprattutto da parte degli alunni più piccoli, nei quesiti relativi ai processi (nn.2,4), è stata usata la definizione di "pratiche, momenti" e sono stati inseriti esempi di ciò che si intende, facendo riferimento alle fasi del processo di scrittura citate nelle Indicazioni. Esempificazioni sono state inserite anche nel quesito relativo ai generi di scrittura affrontati fuori da scuola (n. 6), per cui si è fatto riferimento alla letteratura su scrittura e nuove tecnologie (Chun 2012; Lenhart, Arafeh, Smith, & MacGill, 2008). Al fine di non cadere in errori di risposta suggerita e contenere l'effetto alone, abbiamo limitato a due le esemplificazioni. Le domande sono state poste in modo diretto, per facilitare le operazioni di classificazione e sistematizzazione delle risposte ottenute (*allegato 1*).

I questionari sono stati proposti nel mese di maggio 2013 a 145 soggetti (M=74;F=81) così distribuiti:

- 38 alunni (M=21;F=17) delle classi 5[^] della Scuola Primaria dell'IC di Maserà (PD)
- 44 alunni (M=19;F=25) delle classi 2[^] della Scuola Secondaria di 1[^] del IC di Maserà (PD)
- 47 alunni (M=19;F=18) delle classi 2[^] dell'I.I.S. "S. Pertini di Camposampiero" (PD) – Indirizzo Tecnico
- 36 alunni (M=15;F=21) delle classi 4[^] del Liceo Scientifico Statale "Galileo Galilei" di Dolo (VE).

Il materiale testuale – *corpus*- è stato fatto oggetto di analisi del contenuto carta e matita secondo un approccio classico basato sulla strutturazione manuale *ex ante* e *ex post* in categorie concettuali (Tuzzi, 2013).

L'analisi del contenuto è "un viaggio che conduce dalla parola al numero e ritorno ed è a cavallo tra analisi qualitativa e analisi quantitativa" (Tuzzi, 2013, p. 13), assolvendo all'essenziale compito per il ricercatore di fornire informazioni traducibili in dati.

Per convertire le informazioni in codici è stato utilizzato un approccio classico basato sulla strutturazione in categorie concettuali sia di tipo *ex ante* che *ex post* (Tuzzi, 2013). Dovendo riconoscere categorie concettuali astratte si procede cioè alla strutturazione dei contenuti in una griglia concettuale per codificare le informazioni presenti nei testi, e cioè assegnare un codice biunivoco, che permetta una successiva elaborazione. La strutturazione viene definita di tipo *ex ante* se la griglia concettuale viene stabilita prima della lettura dei testi sulla base della teoria di riferimento; *ex post* se invece i concetti utili a descrivere il fenomeno indagato, e la conseguente griglia concettuale, vengono costruiti attraverso i testi del *corpus*.

Per i quesiti nn. 1- 4 l'analisi dei documenti ministeriali ha permesso di individuare delle tipologie testuali e dei processi di scrittura che costituiscono una griglia di categorie concettuali da adottare *ex ante*. Per indagare la diffusione delle tipologie testuali e dei processi di scrittura citati nei documenti, le unità di analisi sono state ricondotte alle categorie concettuali della griglia, per verificare quante sono le unità di analisi del *corpus* che presentano quella determinata caratteristica. Per integrare l'elenco di generi e processi citati nei documenti ministeriali con quelli riconosciuti e praticati dagli alunni, sono state aggiunte alle variabili della griglia concettuale definite *ex ante*, variabili ricavate *ex post* dalle unità di analisi. Per i quesiti nn. 5, 6, 7 e 8 la strutturazione in categorie concettuali è stata esclusivamente di tipo *ex post*. Nel rispetto della metodologia di analisi della strutturazione manuale *ex post* (Losito, 2007) è stato seguito un processo di astrazione dei concetti espressi nelle unità di analisi e di classificazione in categorie più generali e generalizzabili secondo una strategia di codifica condivisa da più ricercatori; l'insieme concettuale rilevato è risultato così frutto di scelte soggettive ma controllate (in quanto replicabili da altri ricercatori) e non arbitrarie (in quanto condivise da più osservatori indipendenti). Si è proceduto con lo spoglio manuale per stabilire quante sono le unità di analisi che presentano quella determinata caratteristica: le interviste del *corpus* rappresentano ciascuna un'unità

statistica di analisi. Ogni argomento costituisce una variabile statistica e viene riformulato in una domanda di questionario. Così come la variabile statistica si traduce in una domanda di questionario, le modalità si traducono in un elenco strutturato di alternative di risposta. Le domande a risposta aperta raccolgono infatti le stesse informazioni da ogni intervistato, lasciando però la libertà di stabilire collegamenti tra domande e altri argomenti ritenuti importanti. Nel caso della strutturazione *ex post* sul *corpus* testuale vengono effettuate più letture: ciascun quesito è stato infatti analizzato per individuare i tipi di testi (quesiti nn. 1, 3, 6, 7), processi (quesiti nn. 2, 4), la percezione della valutazione dell'insegnante (quesito 5) e le motivazioni della predilezione della scrittura digitale (quesito 8), che possano essere categorizzati. L'ultima scansione ha costituito lo spoglio dei dati ed è servita a riempire le celle della matrice dei dati generata a posteriori dalla strutturazione.

Si è effettuato uno spoglio manuale di tipo "carta e matita": considerato infatti il numero contenuto di questionari (n=146) e i quesiti proposti che, nella loro formulazione, facilitavano l'organizzazione in griglia concettuale (le risposte sono rappresentate perlopiù dalle tipologie testuali e dai processi che rappresentano le modalità delle variabili della griglia concettuale), è stato possibile operare manualmente senza ricorrere alla codifica tramite software dedicati come ATLAS/ti e Nvivo.

Si riportano le griglie concettuali e i grafici di riferimento con i dati relativi suddivise per grado scolastico.

1. Quali testi scrivi volentieri?

	5 ^a primaria	2 ^a secondaria 1 ^a grado	2 ^a secondaria 2 ^a grado	4 ^a secondaria 2 ^a grado
Categorie Ex ante	Racconti di esperienze personali	4	4	2
	Diario			
	Articoli di cronaca			2
	Testi espositivi	2	2	4
	Testi riscritti cambiando elementi	2		
	Racconti brevi	5	1	5
	Poesie			
	Testi descrittivi		2	4
	Testi argomentativi		4	7
	Riassunti	1	2	4
	Recensioni			
	Testi digitali		3	4
	Schemi			
	Racconti fantastici	15	3	1
	Racconti di fatti accaduti	5	6	2
Ricerche	4	8	2	
Categorie Ex post	Appunti			6
	Temi su argomento scelto	2	5	10
	Testi in cui esprimo il mio punto di vista		2	2

Tabella 2. Griglia concettuale relativa al quesito n.1

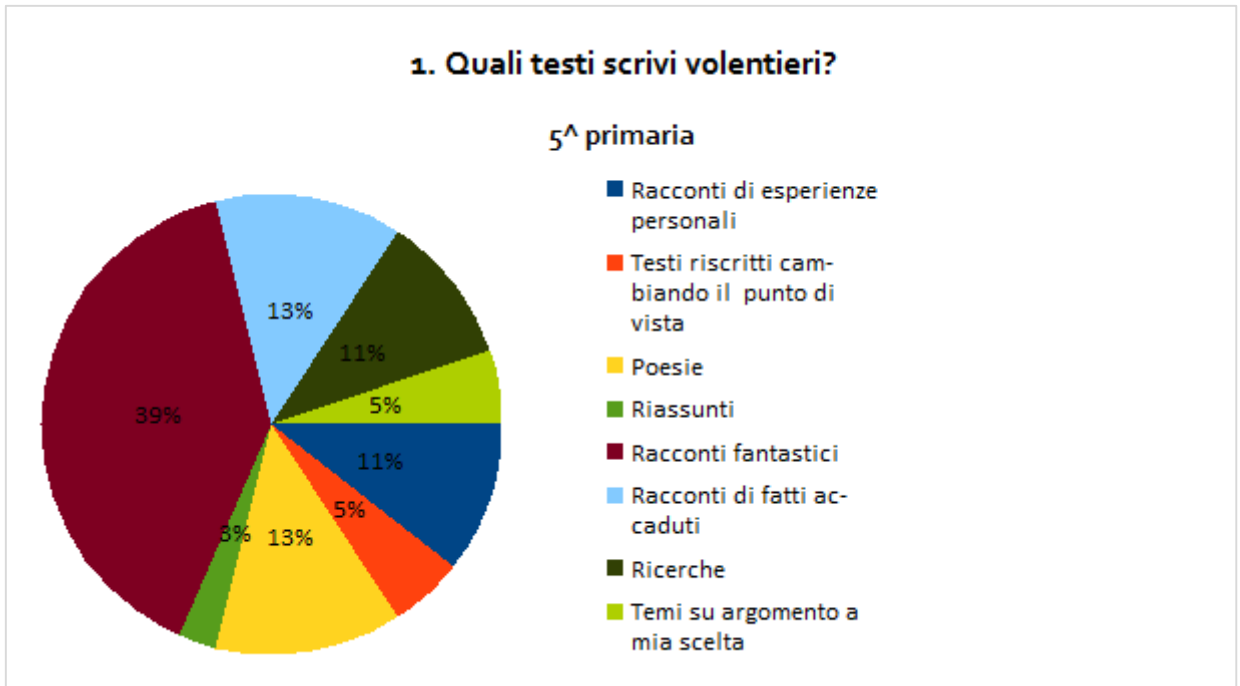


Grafico 5. Distribuzione delle risposte al quesito n. 1 degli alunni di 5^a scuola primaria

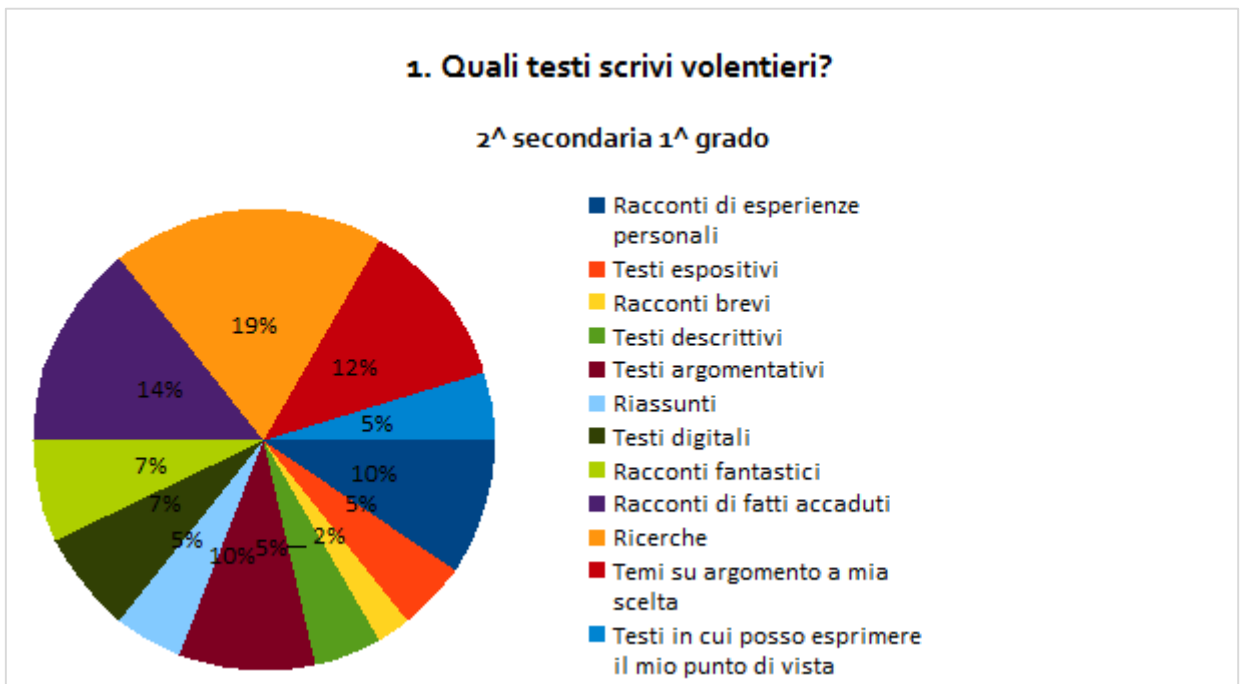


Grafico 6. Distribuzione delle risposte al quesito n. 1 degli alunni di 2^a scuola secondaria 1^o grado

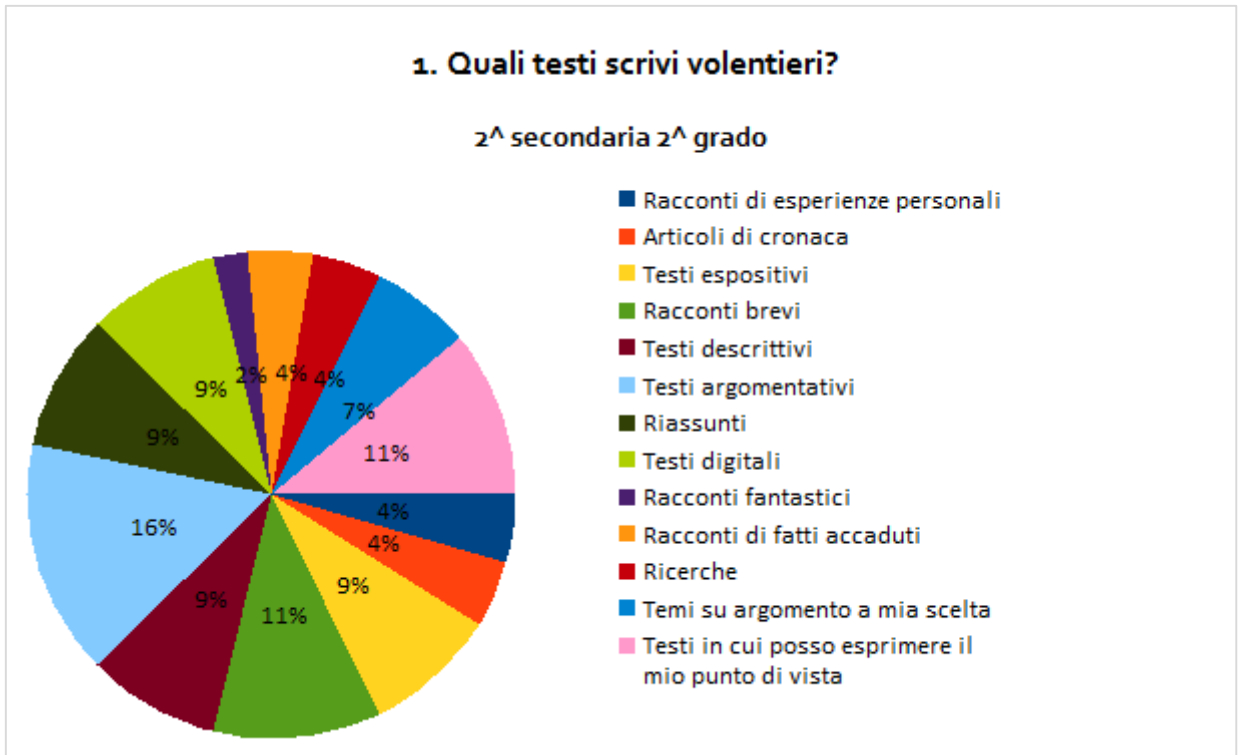


Grafico 7. Distribuzione delle risposte al quesito n. 1 degli alunni di 2^a scuola secondaria 2^a grado

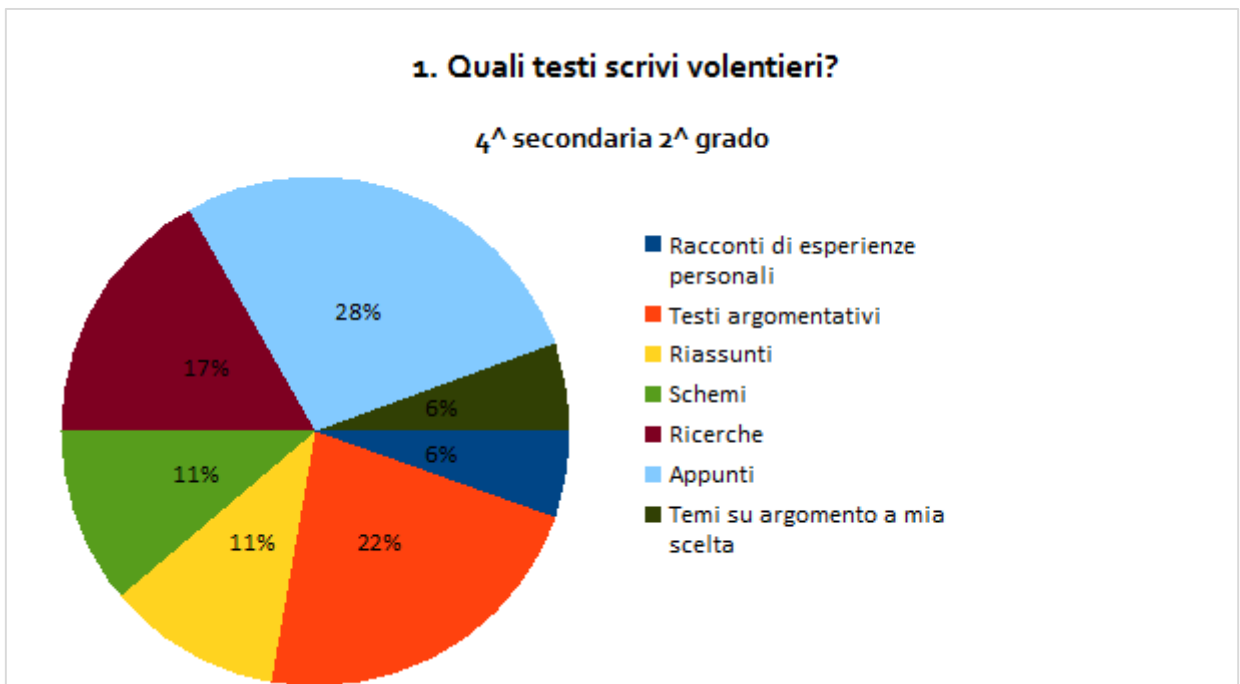


Grafico 8. Distribuzione delle risposte al quesito n. 1 degli alunni di 4^a scuola secondaria 2^a grado

2. Quale pratica (momento) dello scrivere ti piace di più? (es. Pensare a che cosa scrivere, rivedere il testo...)

	5 [^] primaria	2 [^] secondaria 1 [^] grado	2 [^] secondaria 2 [^] grado	4 [^] secondaria 2 [^] grado
<i>Categorie Ex ante</i>	Applicare le procedure di ideazione	8	10	8
	Applicare le procedure di pianificazione			
	Applicare le procedure di stesura	4	5	6
	Applicare le procedure di revisione del testo			
	Servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (mappe, scalette)	4	4	4
	Rispettare le convenzioni grafiche			4
	Realizzare testi collettivi	4	4	
	Cercare informazioni su internet		4	7
	Trovare le cose da scrivere su un argomento scelto	4	4	4
	Scrivere di getto	4	5	
<i>Categorie Ex post</i>	Esprimermi liberamente	5	7	3
	Fare leggere il mio testo a un compagno	2	3	2
	Cercare qualche idea un po' nuova		3	3

Tabella 3. Griglia concettuale relativa al quesito n.2

2. Quale pratica (momento) dello scrivere ti piace di più?

5^a primaria

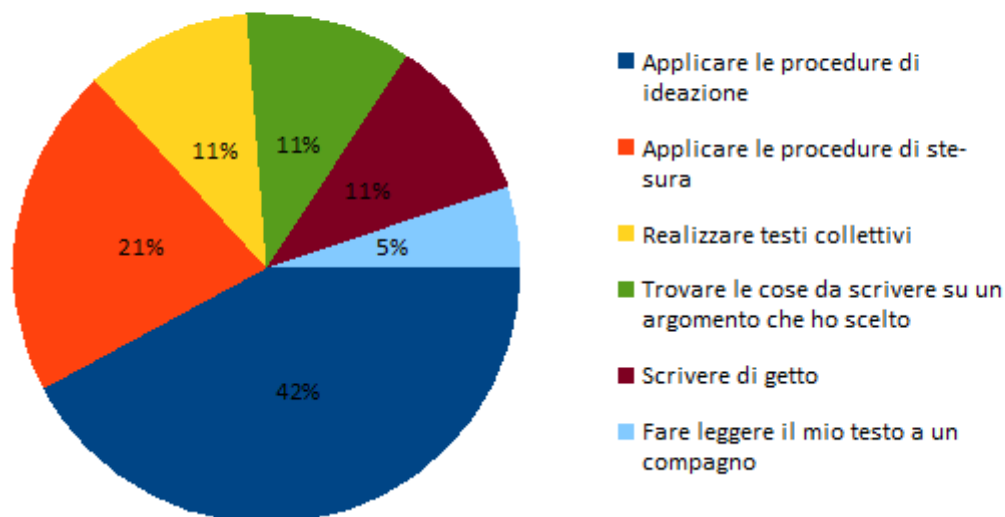


Grafico 9. Distribuzione delle risposte al quesito n. 2 degli alunni di 5^a scuola primaria

2. Quale pratica (momento) dello scrivere ti piace di più?

2^a secondaria 1^o grado

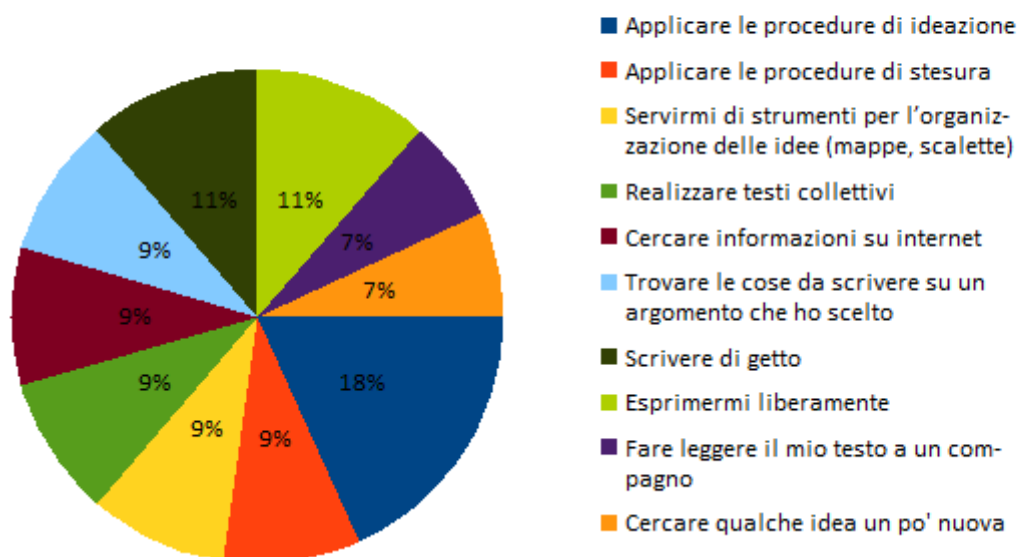


Grafico 10. Distribuzione delle risposte al quesito n. 2 degli alunni di 2^a scuola secondaria 1^o grado

2. Quale pratica (momento) dello scrivere ti piace di più?

2^a secondaria 2^a grado

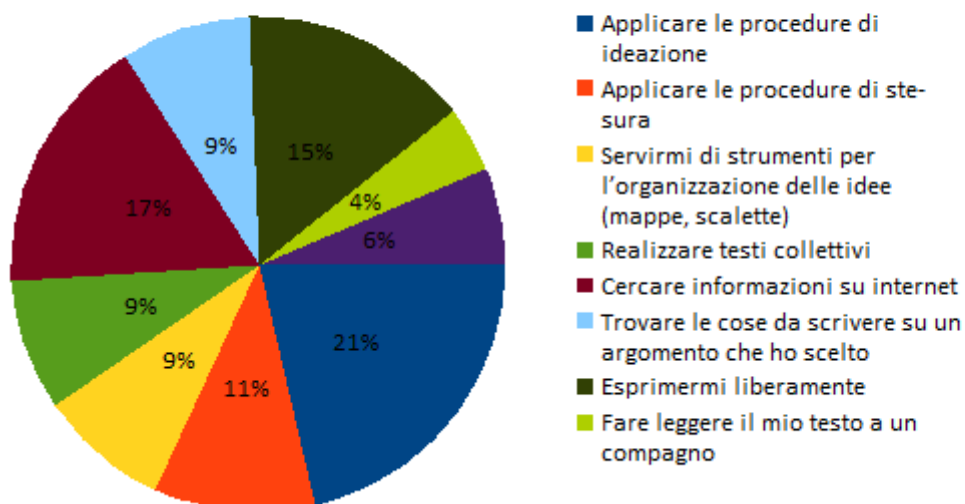


Grafico 11. Distribuzione delle risposte al quesito n. 2 degli alunni di 2^a scuola secondaria 2^a grado

2. Quale pratica (momento) dello scrivere ti piace di più?

4^a secondaria 2^a grado

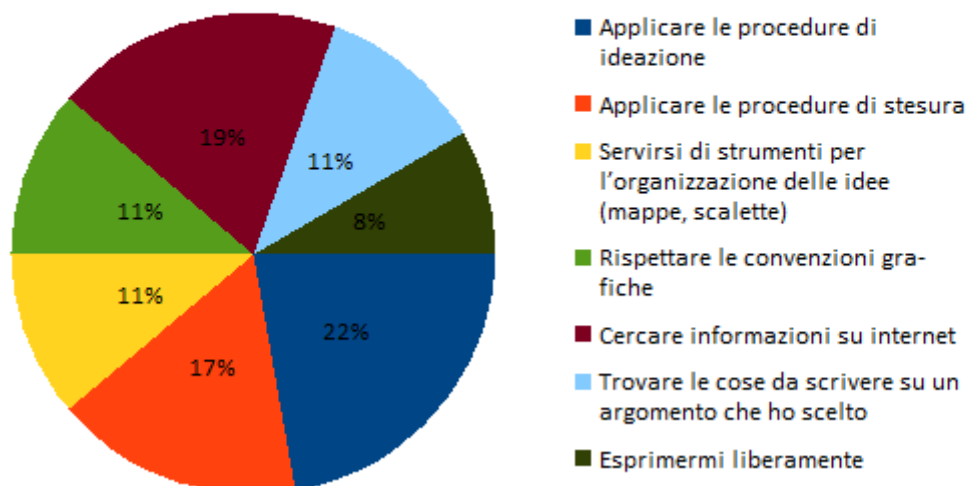


Grafico 12. Distribuzione delle risposte al quesito n. 2 degli alunni di 4^a scuola secondaria 2^a grado

3. Quali testi scrivi malvolentieri?

	5 ^a primaria	2 ^a secondaria 1 ^a grado	2 ^a secondaria 2 ^a grado	4 ^a secondaria 2 ^a grado
Categorie Ex ante	Racconti di esperienze personali	4	5	3
	Diario			
	Articoli di cronaca		2	2
	Testi espositivi	4		2
	Testi riscritti cambiando elementi			
	Racconti brevi			
	Poesie			
	Testi descrittivi	2		
	Testi argomentativi		2	4
	Riassunti	12	6	5
	Recensioni			
	Testi digitali			
	Schemi			
	Domande su brani letti	6	6	7
Categorie Ex post	Schede di libri		5	
	Temi	5	8	4
	Testi su argomento imposto	5	10	15
				2
				13

Tabella 4. Griglia concettuale relativa al quesito n.3

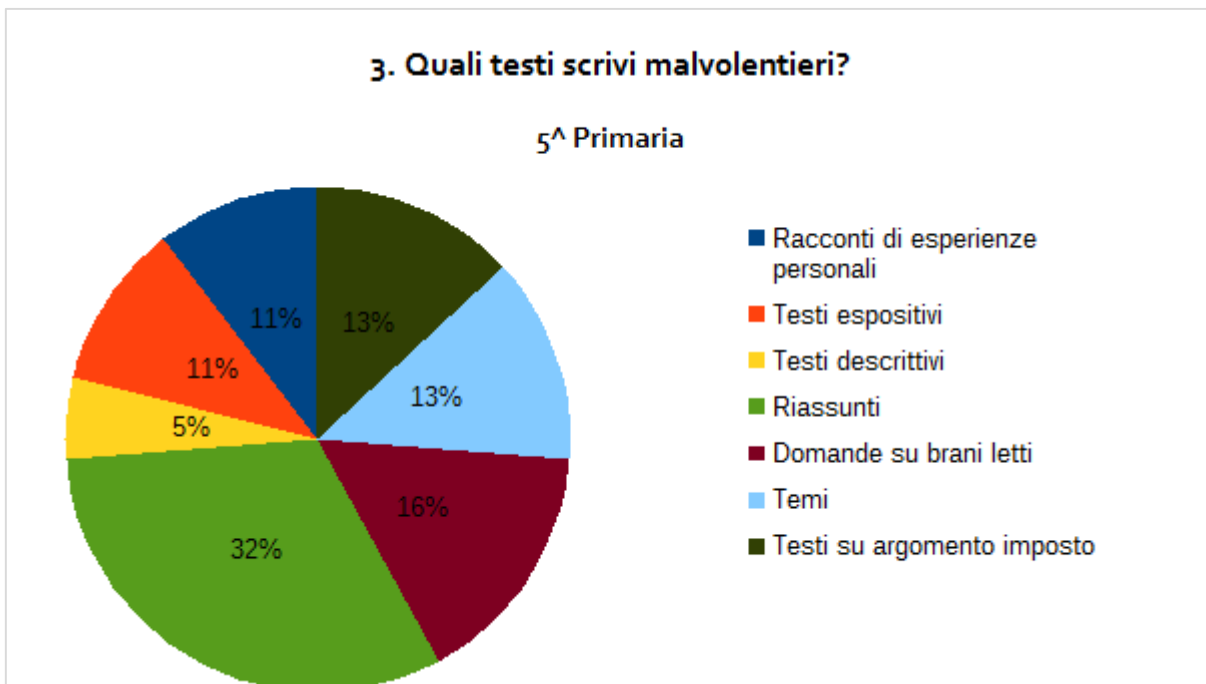


Grafico 13. Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 5^a scuola primaria

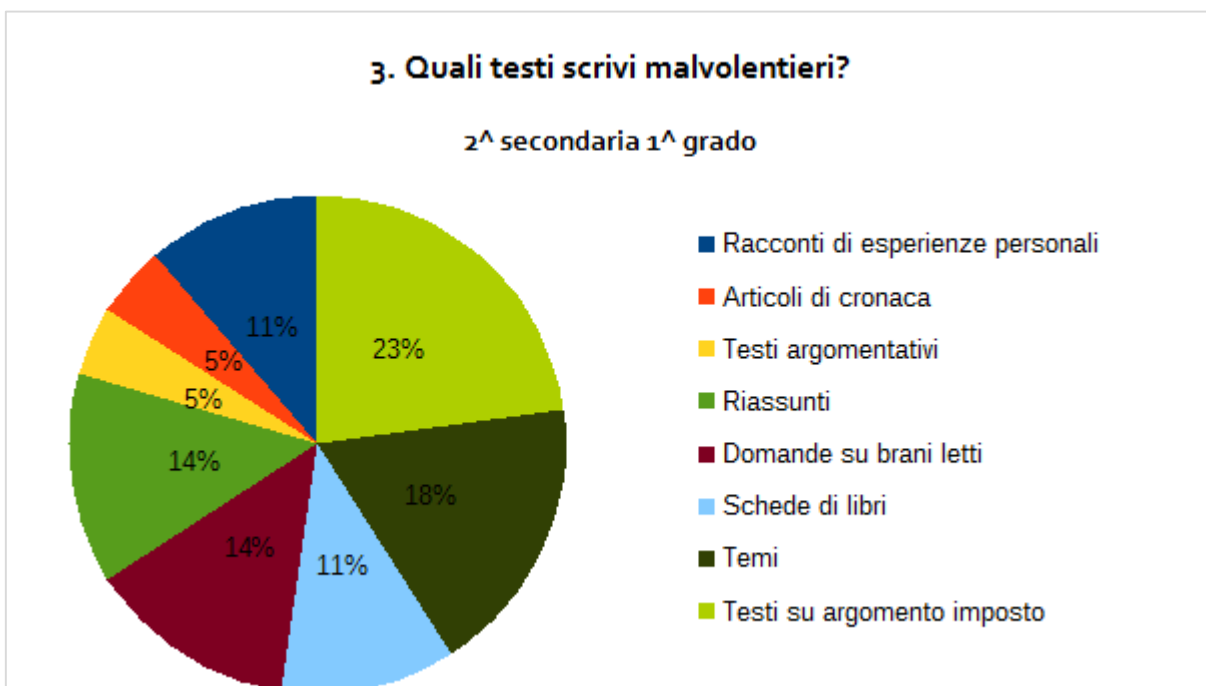


Grafico 14. Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 2^a scuola secondaria 1^o grado

3. Quali testi scrivi malvolentieri?

2^a secondaria 2^a grado

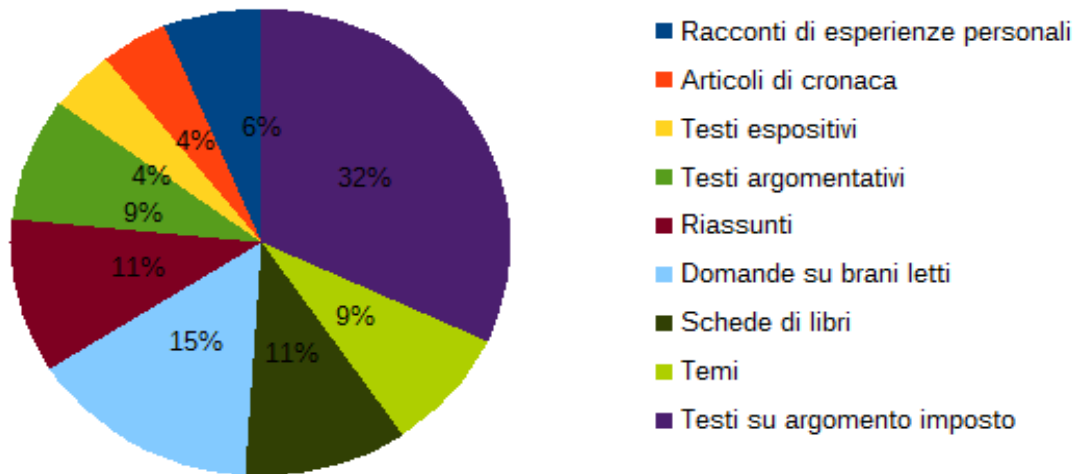


Grafico 15. Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 2^a scuola secondaria 2^a grado

3. Quali testi scrivi malvolentieri?

4^a secondaria 2^a grado

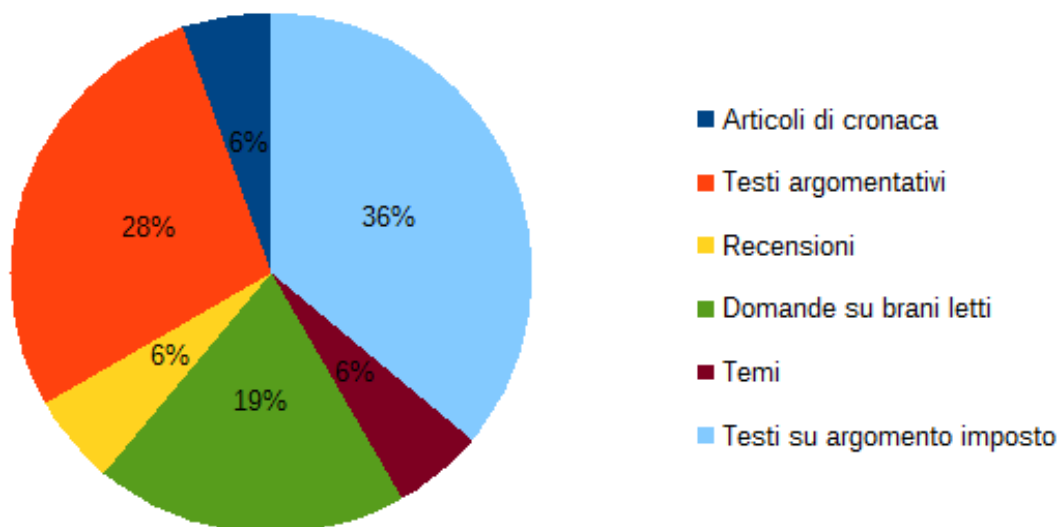


Grafico 16. Distribuzione delle risposte al quesito n. 3 degli alunni di 4^a scuola secondaria 2^a grado

4. Quando scrivi malvolentieri, quale pratica (momento) ti piace meno? (es. pensare a che cosa scrivere, rivedere il testo...)

	5 ^a primaria	2 ^a secondaria 1 ^a grado	2 ^a secondaria 2 ^a grado	4 ^a secondaria 2 ^a grado	
Categorie Ex ante	Applicare le procedure di ideazione				
	Applicare le procedure di pianificazione				
	Applicare le procedure di stesura	10	4	10	4
	Applicare le procedure di revisione del testo				
	Servirsi di strumenti per l'organizzazione delle idee (mappe, scalette)	3	10	8	14
	Rispettare le convenzioni grafiche	6			
	Realizzare test collettivi				
	Trovare l'idea per iniziare a scrivere	10	6	10	4
	Trovare le cose da scrivere su un argomento che mi viene imposto	12	4	11	4
	Categorie Ex post	Fare la scaletta		6	4
Seguire delle regole			3	3	
Rileggere mentre sto scrivendo		2	3		2
Rileggere e correggere		5	8	3	2

Tabella 5. Griglia concettuale relativa al quesito n.4

4. Quale pratica (momento) ti piace meno?

5^a primaria

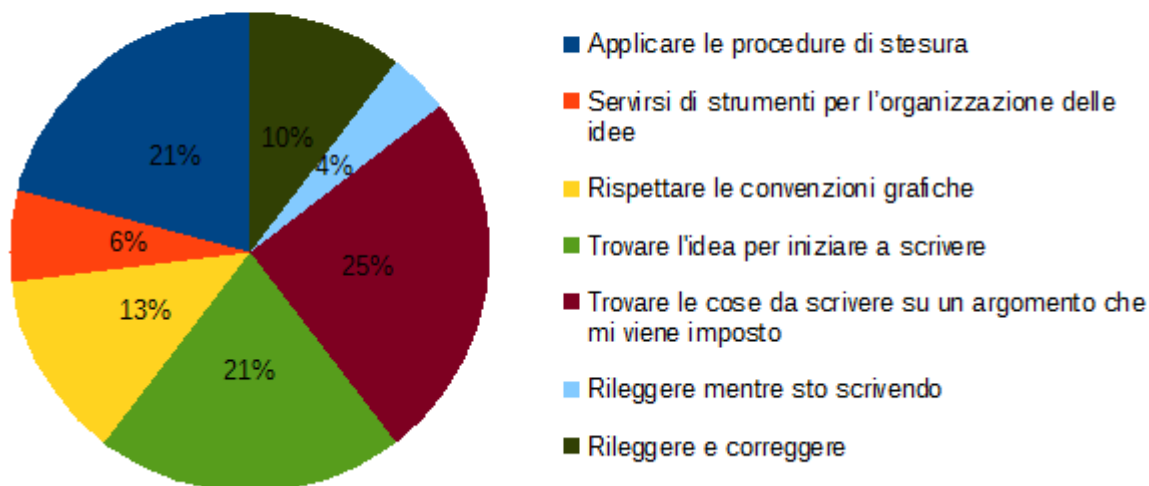


Grafico 17. Distribuzione delle risposte al quesito n. 4 degli alunni di 5^a scuola primaria

4. Quale pratica (momento) ti piace meno?

2^a secondaria 1^o grado

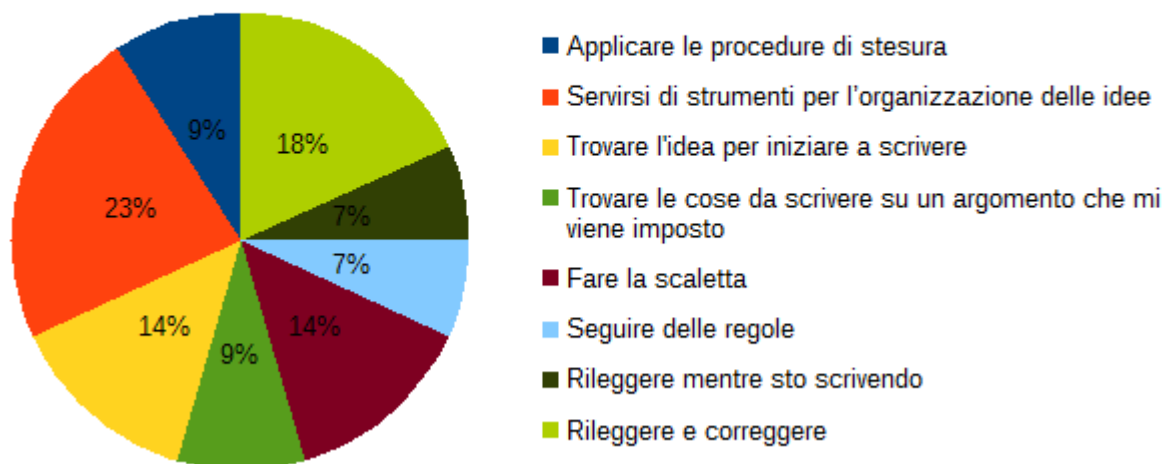


Grafico 18. Distribuzione delle risposte al quesito n. 4 degli alunni di 2^a scuola secondaria 1^o grado

4. Quale pratica (momento) ti piace meno?

2^a secondaria 2^o grado

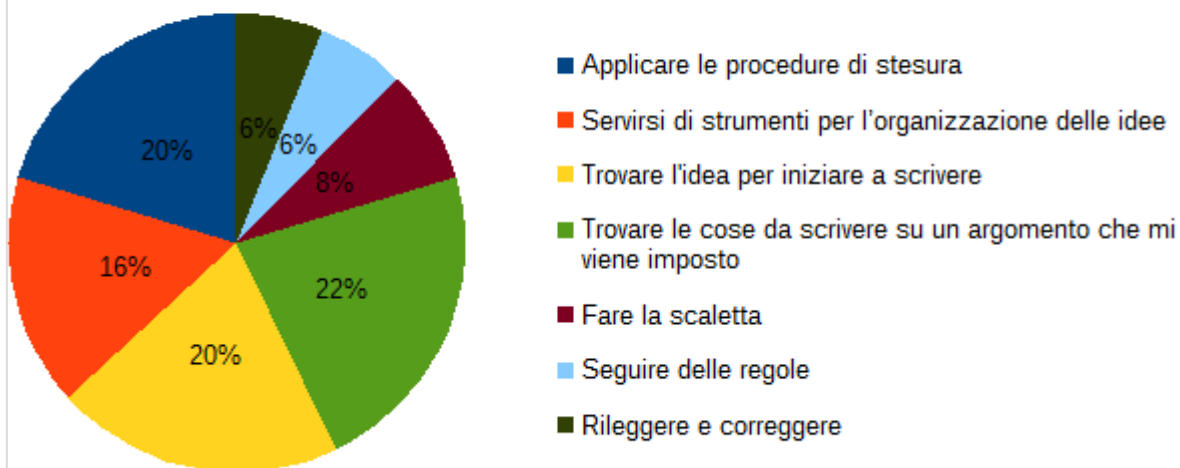


Grafico 19. Distribuzione delle risposte al quesito n. 4 degli alunni di 2^a scuola secondaria 2^o grado

4. Quale pratica (momento) ti piace meno?

4^a secondaria 2^o grado

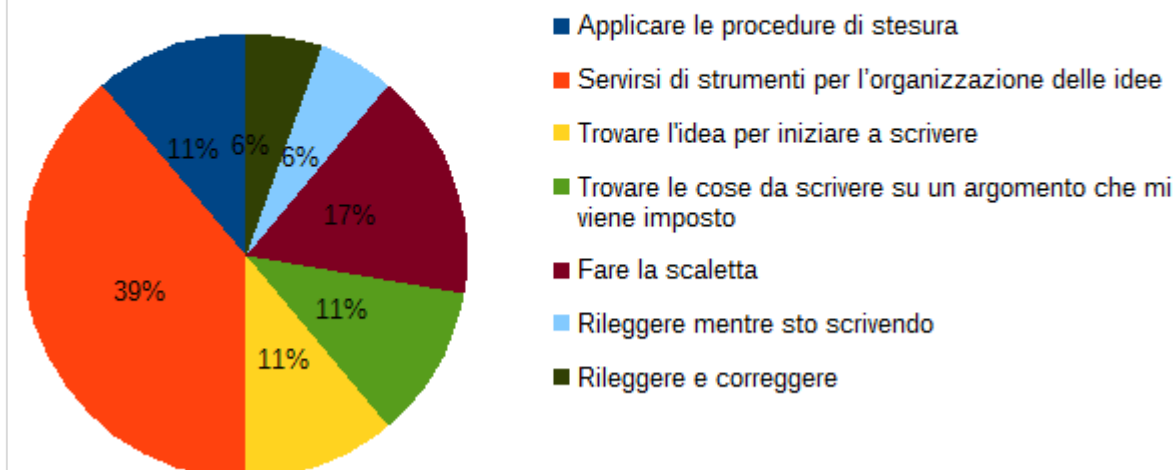


Grafico 20. Distribuzione delle risposte al quesito n. 4 degli alunni di 4^a scuola secondaria 2^o grado

5. Mentre stai scrivendo, come vivi il fatto che l'insegnante leggerà e valuterà il tuo testo?

	Mi preoccupa	A volte mi preoccupa, dipende da quello che sto scrivendo	Non mi preoccupa
5 [^] Scuola Primaria	18	14	8
2 [^] Scuola Secondaria 1 [^] grado	22	10	12
2 [^] Scuola Secondaria 2 [^] grado	17	15	15
4 [^] Scuola Secondaria 2 [^] grado	20	10	6

Tabella 6. Griglia concettuale relativa al quesito n.5

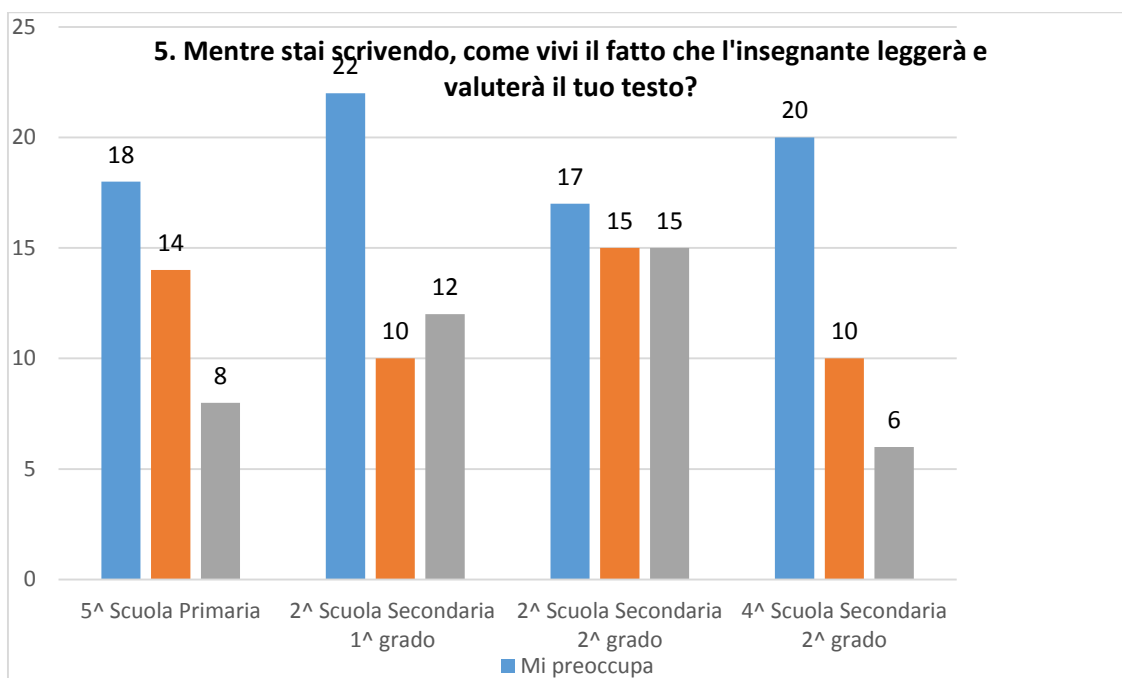


Grafico 21. Distribuzione delle risposte al quesito n. 5.

6. Che cosa scrivi volentieri fuori da scuola?

	Diario/cose per me	Poesie/testi canzoni	Racconti di fantasia	sms	Post nei Socialnetwork/chat	Niente
5^ Scuola Primaria	8	3	20	3		4
2^ Scuola Secondaria 1^ grado	10	4		16	14	
2^ Scuola Secondaria 2^ grado	8	2		17	18	2
4^ Scuola Secondaria 2^ grado	3	2	1	14	14	

Tabella 7. Griglia concettuale relativa al quesito n.6

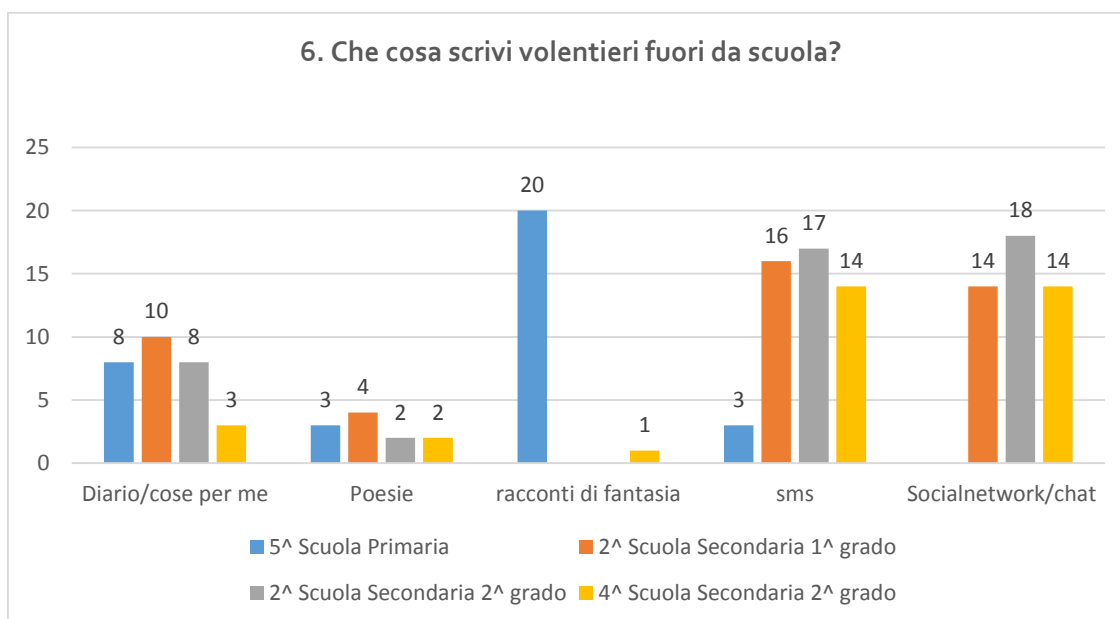


Grafico 22. Distribuzione delle risposte al quesito n. 6.

7. Che cosa scrivi di solito al computer?

	Ricerche o cose di scuola	Storie inventate	Testi di canzoni	Post nei Socialnetwork/ chat	mail/inviti ad amici)	Niente (uso il pc solo per ascoltare musica o giocare)
5^ Scuola Primaria	17	7	1		3	10
2^ Scuola Secondaria 1^ grado	18	1	3	14	4	3
2^ Scuola Secondaria 2^ grado	21			17	5	4
4^ Scuola Secondaria 2^ grado	9			15	8	4

Tabella 8. Griglia concettuale relativa al quesito n.7

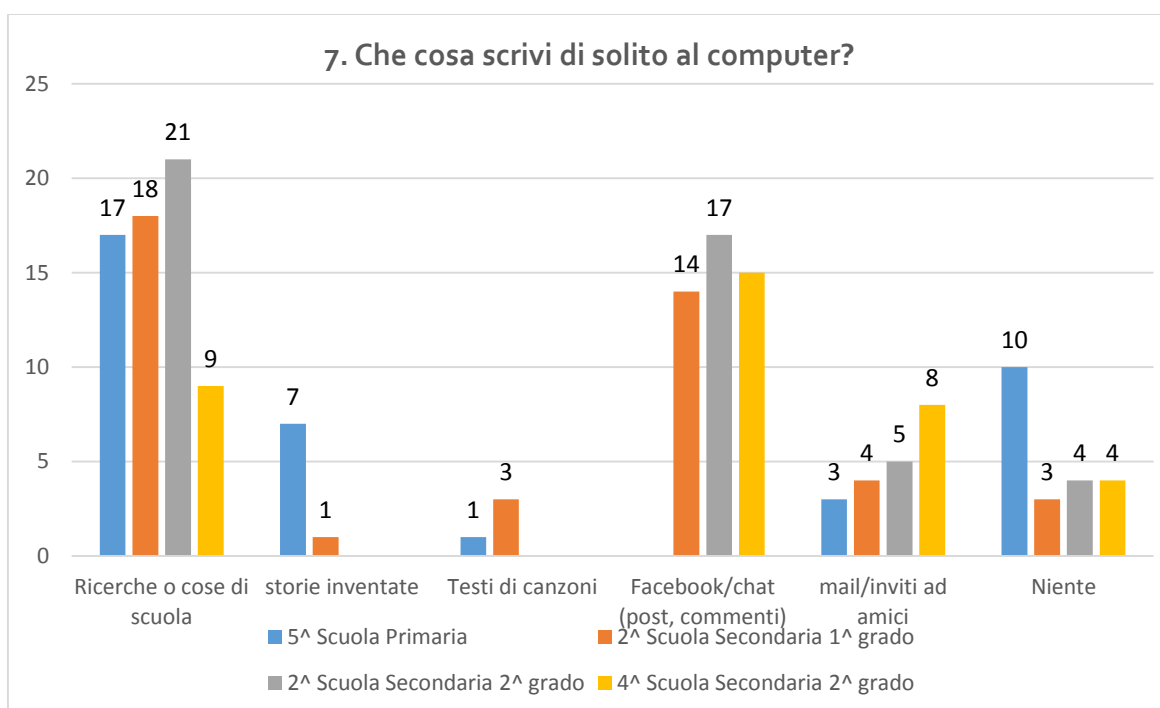


Grafico 23. Distribuzione delle risposte al quesito n. 7.

8. Quali vantaggi ha la scrittura con il computer?

	E' divertente	È funzionale e veloce	Condivido con altri	Mi posso sfogare	Nessun altro legge
5^ Scuola Primaria	33	2	2	1	
2^ Scuola Secondaria 1^ grado		10	14	17	3
2^ Scuola Secondaria 2^ grado	8	13	13	11	2
4^ Scuola Secondaria 2^ grado	4	16	13	2	1

Tabella 9. Griglia concettuale relativa al quesito n.8

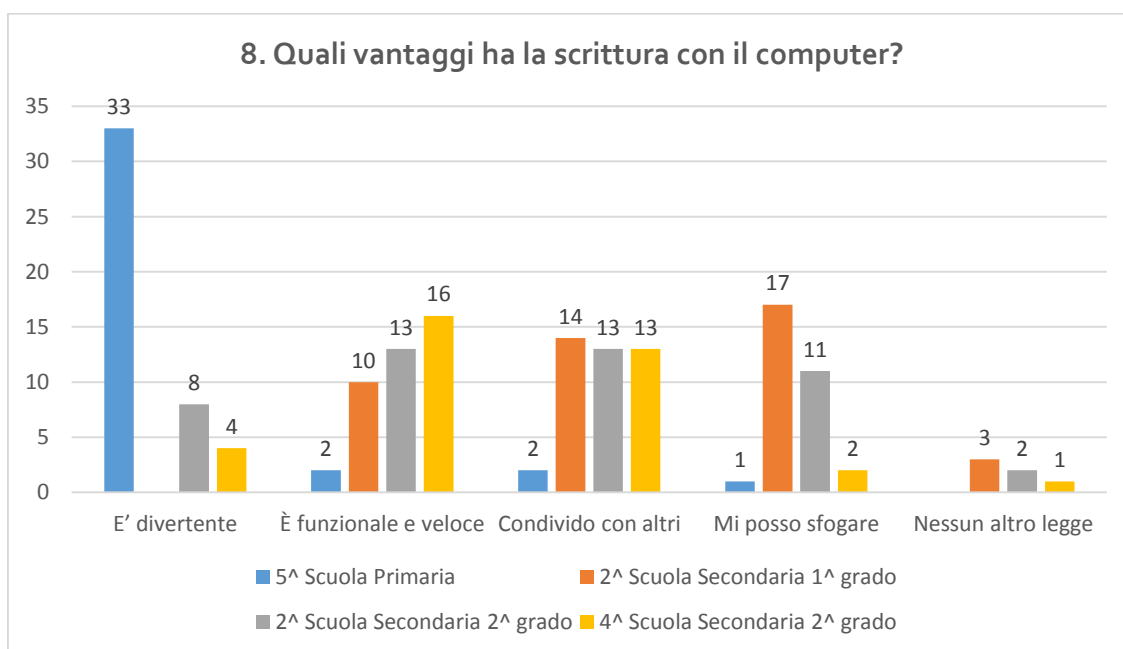


Grafico 24. Distribuzione delle risposte al quesito n. 8.

Dall'analisi dei quesiti relativi ai generi (nn.1,3) gli studenti sembrano ricalcare nelle loro risposte le tipologie di testo di cui sentono parlare a scuola: i generi che nominano nelle loro risposte coincidono perlopiù con quelli previsti dalle Indicazioni Nazionali e dai Regolamenti di riordino delle scuole secondarie di 2^ grado. Vi sono alcuni generi che

però non sono presenti all'interno dei documenti ministeriali e che emergono invece dall'analisi del contenuto con strutturazione *ex post* dei quesiti. In particolare le griglie concettuali dei quesiti nn. 1 e 3 permettono di isolare una tipologia testuale generica ("tema") in cui risulta rilevante l'argomento di cui si deve scrivere. Si rileva in particolare come sia piuttosto diffusa ancora l'abitudine a parlare genericamente di "composizione di temi", senza riferimento alle distinzioni tra tipologie testuali dalle Indicazioni Nazionali e dalla didattica della produzione scritta in genere. Si evidenzia poi il desiderio di poter scrivere testi in cui esprimere il proprio punto di vista: tale categoria verrà associata a quella dei testi argomentativi.

Tra i generi che piacciono emergono *ex post*: "racconti fantastici", "appunti", "ricerche", "racconti di fatti accaduti"; tra i generi che vengono affrontati malvolentieri emergono: "domande su brani letti"; "schede di libri"; "temi". Le categorie "racconti di fatti accaduti" e "schede di libri" andranno a sostituire per affinità le categorie *ex ante* "articoli" e "recensioni", che non vengono invece nominate.

Il quesito relativo alle scritture realizzate in contesto extra-scolastico (n.6) e quello relativo alle scritture realizzate con il pc (n. 7) suggerisce di isolare il genere "testi di canzoni" e di specificare le forme di scrittura realizzate con le nuove tecnologie ("scritture digitali"): gli sms, le mail; i post all'interno dei social network.

Per quanto riguarda i processi, l'analisi del contenuto ci offre interessanti indicazioni. Gli student non riconoscono le generiche fasi della pianificazione, trascrizione e revisione, come anche citate dai documenti ministeriali (le *Indicazioni* parlano di "Applicare le procedure di ideazione, pianificazione, stesura e revisione"), ma individuano invece pratiche e operazioni precise e puntuali:

- Cercare informazioni sugli argomenti;
- Pensare a che cosa scrivere
- Trovare che cosa scrivere;
- Scrivere le proprie idee;
- Organizzare e mettere ordine tra le idee;
- Esprimere il proprio punto di vista;

- Seguire una scaletta;
- Seguire delle regole;
- Rileggere e correggere.

Nelle risposte ai quesiti nn.2 e 4 risulta inoltre in maniera forte che le pratiche (Cercare le idee, iniziare a scrivere, rivedere) vengono affrontate volentieri o malvolentieri a seconda dell'argomento proposto, che spesso viene imposto dal docente. Nella stesura dei processi, sarà quindi necessario distinguere gli item, proponendo le medesime pratiche rispetto a argomenti scelti o imposti. Tra le pratiche affrontate malvolentieri, gli studenti citano poi numerose operazioni legate all' autoregolazione e al controllo: fare la scaletta, seguire delle regole, rileggere, correggere.

Volendo tracciare alcune riflessioni complessive sui dati emersi dall'analisi del contenuto, l'indagine ha messo in luce differenze significative soprattutto nei generi di testo affrontati nelle varie fasce d'età. Accanto a testi trasversalmente diffusi, in quanto prettamente accademici (il "tema", la ricerca scolastica, la scheda di un libro), diverse risultano le abitudini di scrittura dentro e fuori la scuola: tra le categorie testuali emerse, accanto alle scritture legate alla scuola, si riconoscono generi che permettono l'espressione del sé e della creatività (storie fantastiche, racconti del proprio vissuto; poesie e testi canzoni). Già questa prima fase di indagine mette in evidenza aspetti interessanti e profonde diversità nell'atteggiamento degli studenti verso la scrittura, che verranno approfondite nelle fasi successive della ricerca. Si può innanzitutto notare che gli studenti, interrogati sui generi che affrontano più volentieri a scuola, rispondono in modo diverso in base all'età: gli alunni più giovani amano le scritture intime per l'espressione del sé (la scrittura di diari, poesie), mentre gli alunni più grandi si orientano verso scritture utili all'apprendimento e al successo scolastico (appunti, schemi, ricerche, relazioni). Le frequenze di risposta degli alunni sembrano suggerire che a scuola le occasioni di scrittura più libera diventano più rare con il progredire del grado scolastico, per lasciare lo spazio a forme di scrittura vincolate e strutturate (relazioni, analisi, domande su brani letti), che risultano meno motivanti.

Fuori da scuola i generi più diffusi sono quelli realizzati con le tecnologie (post nei social network e soprattutto sms) e le scritture per il sé (il diario); solo gli alunni più giovani invece si dedicano in modo massiccio alla scrittura di altre tipologie di testo (in particolare racconti di fantasia) nel tempo libero. La scrittura con le nuove tecnologie richiede una riflessione a parte: è evidente che essa è più apprezzata dagli studenti della scuola secondaria, in particolare di 1^a grado, perché gli alunni della primaria in alcuni casi non possiedono ancora un cellulare proprio o non hanno libero accesso al pc. E' altrettanto evidente però che gli alunni delle diverse età sono ancora legati alla scrittura tradizionale, utilizzando il computer per affrontare le scritture accademiche per eccellenza, come la produzione di ricerche e relazioni. Interrogati sulle motivazioni per cui amano scrivere con il computer, gli studenti evidenziano, oltre al divertimento, tre caratteristiche legate alla scrittura digitale: la sua praticità, la possibilità di interagire con il proprio interlocutore e di esprimersi liberamente. Questi aspetti saranno confermati dalle analisi successive e porteranno alla sperimentazione di due metodologie didattiche illustrate nell'ultimo capitolo del presente studio.

Per quanto riguarda i processi di scrittura, l'analisi di contenuto suggerisce che gli studenti riconoscono pratiche riconducibili alle tre fasi della concettualizzazione cognitivista (pianificazione, trascrizione e revisione) senza però citarle esplicitamente. Gli studenti infatti si soffermano su pratiche e operazioni più puntuali, tra le quali si possono ravvisare delle analogie indipendentemente tra studenti di diversa età: i momenti affrontati più volentieri sembrano essere comuni (la ricerca iniziale di idee, più libera e creativa), mentre più sgradite risultano le fasi di organizzazione delle idee, di controllo e revisione del proprio scritto. Le preferenze, come già accennato, sembrano essere anche legate all'argomento su cui si sta scrivendo: gli alunni più grandi in particolare sottolineano la difficoltà di generare idee su un argomento che non interessa.

Nell'individuazione di generi e processi di scrittura, il tema del destinatario o *audience* merita una particolare attenzione. Le tipologie di testo che vengono scritte fuori e dentro scuola possono essere ricondotte a tre tipologie di *audience*: quella della *web community*, a cui sono collegate forme di scrittura provvisoria e non revisionata; la

scrittura rivolta a sé stessi, a cui sono riconducibili scritte diaristiche, fantastiche, testi di canzoni, etc.; infine i testi scolastici, "scritti per l'insegnante". Quest'ultimo non rappresenta un vero destinatario ma diviene l'unica *audience* percepita per gran parte delle scritte svolte a scuola; in assenza di compiti autentici infatti, gli studenti scrivono per l'insegnante, finalizzando il processo di scrittura alla valutazione e facendo prevalere motivazioni estrinseche nell'atteggiamento verso il compito di scrittura.

Le risposte al questionario suggeriscono infine riflessioni interessanti sul tema della valutazione. Gli studenti dichiarano di essere più o meno preoccupati per la valutazione da parte del docente in modo distribuito: la maggiore età non sembra indicare maggiore sicurezza rispetto la valutazione. Nell'elaborazione di uno strumento di indagine strutturato per le fasi successive, si è però deciso di tralasciare l'aspetto della valutazione, che merita approfondimenti specifici e che potrebbe rappresentare un ulteriore sviluppo di ricerca.

4.2. Fase di indagine esplorativa

Per indagare la validità delle ipotesi sono stati predisposti due questionari strutturati che presentano item costituiti dai generi testuali e dai processi emersi dall'analisi di contenuto della fase di pre-indagine. Le categorie individuate attraverso l'analisi del contenuto sono state analizzate e integrate con le informazioni ricavate da *Le indicazioni Nazionali per il curricolo dell'infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* del 2012 e dai *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e istituti professionali* emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87,88,89). Sono stati creati i pool di item per i due questionari, uno per i generi testuali, l'altro per i processi di scrittura. Nell'integrazione delle due fonti informative alcuni generi e processi generici o ridondanti sono stati eliminati o specificati per arrivare a un fraseggio dei singoli item chiaro e includente. La formulazione è stata condivisa da più ricercatori ed è stata sottoposta a *esperti del settore (relevant audience)* per garantire la validità di contenuto (*content validity*) degli indicatori individuati, ossia per garantire la coerenza degli indicatori con quanto si intende rilevare e la loro rappresentatività degli

obiettivi dell'indagine (Trinchero, 2002).

Si propongono di seguito i due elenchi di generi e processi elaborati:

Generi

1. Scrivere poesie
2. Raccontare in forma scritta un fatto accaduto
3. Analizzare e commentare un testo o poesia letta
4. Scrivere SMS
5. Scrivere mail o biglietti a persone che conosci
6. Scrivere (postare) messaggi su Facebook o altri Social Networks
7. Scrivere ricerche/ relazioni/progetti
8. Scrivere testi di fantasia, di pura invenzione
9. Rispondere in forma scritta a delle domande
10. Sostenere una posizione o punto di vista su un argomento di attualità (scrivere un testo argomentativo)
11. Scrivere su un argomento libero, a tua scelta
12. Prendere appunti
13. Riassumere un testo letto
14. Scrivere un diario
15. Comporre un tema
16. Descrivere una persona, un animale, un oggetto
17. Scrivere testi per canzoni
18. Fare la scheda di un libro letto
19. Fare lo schema di ciò che stai studiando
20. Riscrivere un racconto cambiando un elemento (ad es. l'età del personaggio, il luogo o il finale)

Processi

1. Cercare le cose da scrivere su un argomento scelto da te
2. Cercare le cose da scrivere su un argomento scelto dall'insegnante
3. Rileggere e correggere un testo su un argomento scelto da te
4. Rileggere e correggere un testo su un argomento scelto dall'insegnante
5. Seguire delle regole per esporre le idee (ad es. uno schema assegnato)
6. Cercare informazioni su libri o internet per scrivere un testo
7. Trovare l'idea per iniziare a scrivere su un argomento che ti piace
8. Trovare l'idea per iniziare a scrivere su un argomento che ti viene assegnato
9. Fare la scaletta prima di iniziare a scrivere
10. Scrivere di getto (direttamente in bella)
11. Rileggere mentre stai scrivendo
12. Controllare la correttezza ortografica e grammaticale di quello che stai scrivendo
13. Mettere in ordine e collegare le idee
14. Scrivere un testo in collaborazione con uno o più compagni
15. Esprimere liberamente in un testo quello che senti
16. Ricopiare il testo dalla brutta copia
17. Far leggere a un compagno il testo per avere il suo parere
18. Cercare qualche idea un po' nuova

Una volta definiti gli elenchi di generi e processi, sono stati costruiti i due strumenti di rilevazione, che sono costituiti da *scale di atteggiamento*, ovvero "set di domande a scelta forzata, riferite tutte a uno stesso oggetto complesso, le cui alternative di risposta sono costituite da scale di giudizio" (Zammuner, 1998, p. 117): tali domande, formulate solitamente come affermazioni, sono le più indicate per misurare, come in questo caso, l'atteggiamento verso costrutti complessi.

Anche la motivazione, come anticipato, è stata declinata nelle sue componenti, partendo dall'assunto che essa sia legata al grado in cui lo studente si sente in grado di affrontare un compito (Brophy, 1999) e al valore che lo studente riconosce a tale

compito o disciplina (Wigfield e Eccles, 2002). Per la costruzione degli strumenti sono state considerate tre delle quattro dimensioni del *Subjective Task Value* individuate da Wigfield e Eccles nella *Teoria dell'Aspettativa-Valore* (2002): la piacevolezza o *liking* ("scrivere testi poetici: quanto volentieri lo fai?"), dell'utilità o *valuing* ("scrivere testi poetici: quanto ritieni sia utile per imparare a scrivere?) e l'importanza per esprimere ciò che si prova o *self-attainment of value* ("scrivere testi poetici: quanto ritieni sia importante per esprimere ciò che hai dentro?). A queste tre componenti è stata aggiunta una quarta dimensione fondamentale nel determinare la motivazione ad apprendere: la dimensione dell'autopercezione di competenza o *self-perception of competence* ("scrivere testi poetici: quanto ti senti bravo a farlo?"). Ciascun item dei due questionari su generi e processi è indagato su una scala a cinque valori di tipo *Likert*. Il formato delle singole domande della scala di Likert è rappresentato da una serie di affermazioni per ognuna delle quali il soggetto risponde indicando il proprio grado di accordo su una scala a cinque valori. (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo).

Nel rispetto delle fasi previste per la costruzione di un questionario, è stato verificato il grado di adeguatezza dello strumento attraverso una somministrazione esplorativa (*pre-test*) a soggetti simili a quelli che parteciperanno alla fase di indagine vera e propria (Zammuner, 1998). Il *pre-test* viene utilizzato per verificare l'adeguatezza di diversi aspetti dello strumento: il tempo previsto per la compilazione; la lunghezza del questionario, la presenza di item inadeguati o formulati in modo ambiguo; l'eventuale interpretazione differente da quella prevista di alcune domande.

E' stata quindi proposta una somministrazione a 200 studenti frequentanti classi dello stesso livello degli alunni coinvolti nella fase di pre-indagine.

I 200 alunni (M=103;F=97) erano così distribuiti:

- 50 alunni (M=21;F=29) delle classi 5^a della Scuola Primaria dell'IC di Santorso (VI)

- 50 alunni (M=28;F=22) delle classi 2^a della Scuola Secondaria di 1° grado dell'IC di Santorso (VI)

-50 alunni (M=28;F=22) delle classi 2^a del Liceo Scientifico Statale "I. Nievo" di Padova

-50 alunni (M=26;F=24) delle classi 4^a del Liceo Scientifico Statale "I. Nievo" di Padova

Nel rispetto dei criteri di economicità e comodità, i questionari sono stati proposti in modalità on-line (*internet-based surveys*): la rilevazione è stata quindi di tipo Cawi (*Computer Assisted Web Interviewing*), cioè condotta mediante questionario informatizzato. Per implementare il questionario è stata utilizzata l'applicazione di *google drive*, servizio in *cloud computing* basato su software *opensource*, che permette la realizzazione di questionari informatizzati: gli studenti si collegano tramite internet alla piattaforma informatica in cui il questionario è stato posizionato. Le *internet-based surveys* hanno dei vantaggi evidenti, tra i quali quello di ridurre i costi, di coinvolgere agevolmente un campione numeroso e di ridurre l'errore umano nel momento della tabulazione dei dati (Cohen, Manion, Morrison, 2011, p. 280).

Gli studenti svolgono il questionario nelle aule informatizzate del loro Istituto, alla presenza del ricercatore, che introduce e spiega l'indagine, anche a vantaggio di chi ha meno familiarità con l'utilizzo del computer. Al momento della somministrazione, gli studenti, attraverso un link all'indagine, visualizzano e completano il questionario: nel caso dei due questionari da noi proposti, per poter procedere nello svolgimento, il soggetto è tenuto a rispondere obbligatoriamente a tutte le domande. Le risposte vengono registrate su supporto magnetico; i dati poi possono essere facilmente esportati in file CSV (*Comma-separated Values*) e successivamente in file Excel. I dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario sono stati tabulati in una cartella Excel, dove è stata costruita la matrice, formata dall'insieme di n unità statistiche sulle quali sono stati rilevati p caratteri quantitativi e qualitativi. I dati sono stati poi elaborati utilizzando il software modulare di statistica SPSS 21.0.

Nella fase esplorativa è stata effettuata l'*analisi descrittiva*, basata sul calcolo delle frequenze e delle percentuali di risposta ai singoli item; inoltre, è stata verificata l'adeguatezza campionaria con il *test di Keiser Meyer Olkin* (KMO) e il *test di sfericità di Bartlett*. La coerenza interna del questionario e dei fattori prioritari è stata misurata per mezzo del coefficiente *alpha di Cronbach*, che riflette il grado di accordo tra più misure dello stesso concetto teorico ottenute con lo stesso metodo e nello stesso momento di somministrazione. Successivamente è stata effettuata l'*analisi fattoriale*, che

comprende i metodi che mettono in grado i ricercatori di spiegare l'interdipendenza esistente all'interno di un insieme numeroso di variabili attraverso un numero ridotto di fattori sottostanti. In questa fase della ricerca, l'analisi fattoriale, attraverso l'estrazione gerarchica dei fattori con il metodo delle componenti principali, ha fatto emergere quali tra gli item proposti veicolano maggiormente l'informazione contenuta nella variabile originale considerata, permettendo di migliorare i due questionari attraverso l'eliminazione di item ridondanti o non significativi. Per quanto riguarda i generi, è stato eliminato l'item 9 "Rispondere per iscritto a delle domande", perché, come emerge dall'analisi fattoriale e viene confermato dai docenti, non è molto significativo e può confluire nell'item 3 "Analizzare o commentare un testo o una poesia letta", in quanto le analisi di brani proposti a scuola richiede di rispondere per iscritto a delle domande; l'item 17 "Scrivere testi per canzoni" è stato eliminato per confluire nell'item 1 "Scrivere poesie", in quanto la scrittura di testi poetici e la scrittura di testi per canzoni possono essere ricondotti a processi creativi simili (Renzi, 1987; Bisutti, 1986). Per quanto riguarda i processi, si sono eliminati gli item che saturavano più fattori, andando così a modificare i seguenti item: l'item 7 "Trovare l'idea per iniziare a scrivere su un argomento che ti piace" e l'item 8 "Trovare l'idea per iniziare a scrivere su un argomento che ti viene assegnato" diventano un unico item "Trovare l'idea per iniziare", in quanto la difficoltà di iniziare sembra prescindere dal fatto che l'argomento sia scelto o assegnato; l'item 10 "Scrivere di getto" viene eliminato in quanto la scrittura veloce, "impulsiva", ispirata, non risulta essere, dai risultati dell'analisi fattoriale, una pratica diffusa tra gli studenti; l'item 11 "Rileggere mentre stai scrivendo" viene eliminato perché non significativo nell'analisi (i docenti stessi confermano che gli studenti, nonostante l'auspicata ricorsività del processo di revisione, tendono a leggere solo alla fine e spesso senza attenzione); l'item 18 "Cercare qualche idea nuova" viene eliminato perché veicola un'informazione contenuta già dagli item 1 "Cercare le cose da scrivere su un argomento scelto da te" e 2 "Cercare le cose da scrivere su un argomento scelto dall'insegnante".

Grazie alle osservazioni condotte durante la fase di pre-test, dovute a metodi come il *thinking aloud*, sono state registrate informazioni aggiuntive che hanno permesso di

migliorare i due strumenti: alcuni item sono stati ulteriormente modificati nella loro formulazione, per risultare più chiari ed esaustivi. I questionari definitivi risultano quindi rispettivamente di 18 item per i generi e di 14 item per i processi e sono così formulati (*Allegato 2*):

Generi

1. Scrivere poesie o testi per canzoni
2. Raccontare in forma scritta un fatto accaduto
3. Analizzare e commentare un testo o poesia letta
4. Scrivere SMS
5. Scrivere mail o biglietti a persone che conosci
6. Scrivere (postare) messaggi su Facebook o altri Social Networks
7. Scrivere ricerche/ relazioni/progetti
8. Scrivere testi di fantasia, di pura invenzione
9. Rispondere in forma scritta a delle domande
10. Sostenere una posizione o punto di vista su un argomento di attualità (scrivere un testo argomentativo/saggio breve)
11. Prendere appunti
12. Riassumere un testo letto
13. Scrivere un diario
14. Comporre un tema
15. Descrivere una persona, un animale, un oggetto
16. Fare la scheda di un libro letto
17. Fare lo schema di ciò che stai studiando
18. Riscrivere un racconto cambiando un elemento (ad es. l'età del personaggio, il luogo o il finale)

Processi

1. Cercare le cose da scrivere su un argomento scelto da te o che comunque ti interessa
2. Cercare le cose da scrivere su un argomento che non ti interessa
3. Rileggere e correggere un testo su un argomento scelto da te
4. Rileggere e correggere un testo su un argomento assegnato dall'insegnante
5. Seguire delle regole per esporre le idee (ad es. uno schema assegnato)
6. Cercare informazioni su libri o internet per scrivere un testo
7. Trovare l'idea per iniziare a scrivere
8. Fare la scaletta prima di iniziare a scrivere
9. Controllare la correttezza ortografica e grammaticale di quello che stai scrivendo
10. Mettere in ordine e collegare le idee
11. Scrivere un testo in collaborazione con uno o più compagni
12. Esprimere liberamente in un testo quello che senti
13. Ricopiare il testo dalla brutta copia
14. Modificare il tuo testo secondo le osservazioni e i commenti di chi lo ha letto

4.3. La ricerca

I due strumenti definitivi sono stati utilizzati per la raccolta dei dati della fase di indagine, che ha coinvolto 361 alunni (F=221;M=140), frequentanti classi dello stesso livello degli alunni coinvolti nella fase di pre-indagine e di indagine esplorativa.

I partecipanti della fase di indagine erano così distribuiti:

- 89 alunni (F=39;M=50) delle classi 5^a della Scuola Primaria dell'IC di Albignasego (PD)
- 92 alunni (F=49;M=43) delle classi 2^a della Scuola Secondaria di 1° grado dell'IC di

Albignasego (PD)

- 86 alunni (F=67;M=19) delle classi 2[^] dell'I.I.S. Leonardo da Vinci di Padova

- 94 alunni (F=66;M=28) delle classi 4[^] dell'I.I.S. Leonardo da Vinci di Padova

Nel rispetto dei criteri di economicità e comodità, anche questi questionari sono stati proposti in modalità on-line, dopo una breve introduzione da parte del somministratore.

Nella fase di indagine sono state effettuate le seguenti analisi: *l'analisi fattoriale*, volta a spiegare le variabili latenti del fenomeno indagato; *l'analisi descrittiva*, basata sul calcolo delle frequenze e delle percentuali di risposta ai singoli item; *l'analisi della varianza*, utilizzando il test dell'ANOVA a disegno misto.

4.3. 1 Verifica di affidabilità e validità

Prima di procedere alle singole analisi è stata verificata la proprietà di affidabilità e validità, concetti-chiave nel processo di costruzione di una scala per la misura degli atteggiamenti, seguendo la procedura della letteratura psicometrica illustrata da DeVellis (2003).

Come illustrato nel par. 4.2 del presente studio, la validità del contenuto (*content validity*) è stata ottenuta sottoponendo gli item a indagine esplorativa; la verifica dell'affidabilità (*reliability*) è stata ottenuta attraverso la verifica della coerenza interna della scala, ossia al grado in cui gli item utilizzati sono tra loro coerenti (Dalla Zuanna et al. 2014).

La verifica di affidabilità interna prevede il calcolo di alcuni indici generali riguardanti la scala nel suo complesso, tra i quali il coefficiente *Alpha di Cronbach*, il cui valore è una misura della parte di varianza totale della scala attribuibile al fenomeno misurato e condivisa dagli item. Nel caso degli strumenti utilizzati nella presente indagine, il valore del coefficiente *Alpha di Cronbach* è stato verificato rispetto a ciascuna delle quattro dimensioni della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza, dell'utilità e del valore per l'espressione del sé, ottenendo valori buoni, quasi ottimi (Tabella 10).

	Generi	Processi
Piacevolezza	Alpha di Cronbach: .83	Alpha di Cronbach: .84
Autopercezione di competenza	Alpha di Cronbach: .83	Alpha di Cronbach: .87
Utilità	Alpha di Cronbach: .84	Alpha di Cronbach: .89
Valore per l'espressione del sé	Alpha di Cronbach: .82	Alpha di Cronbach: .88

Tabella 10. Valori del coefficiente Alpha di Cronbach per le diverse dimensioni

Oltre a queste analisi condotte a livello di scala nel suo complesso, la verifica di affidabilità interna prevede il calcolo di alcuni indici a livello di singolo item. Una scala è internamente coerente quando i singoli item che la compongono mostrano livelli sufficientemente elevati⁷ di correlazione con la scala nel suo complesso (*item-to-total correlation*).

Nel caso dell'indagine in corso, è stato effettuato uno studio della *item-to-total correlation* rispetto a ciascuna delle quattro dimensioni della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza, dell'utilità e del valore per l'espressione del sé.

Per quanto riguarda la correlazione dei singoli item con la scala dei generi nel suo complesso si evidenziano nelle quattro le dimensioni valori > ,40 per tutti gli item, tranne che per quelli relativi alle nuove scritture (item nn.4, 5,6), che evidenziano una tendenza propria anche nelle successive analisi. Per quanto riguarda la correlazione dei singoli item con la scala dei processi nel suo complesso, si evidenziano valori > ,40 per tutti gli item nelle dimensioni dell'autopercezione di competenza e dell'utilità (per quest'ultima dimensioni i valori si attestano sopra ,50); per le dimensioni della

⁷ Barbaranelli (2003) fornisce una serie di indicazioni circa le soglie critiche da considerare nella conduzione di queste analisi. Per poter ritenere una scala affidabile, le soglie minime accettabili sono il valore 0,30-0,35, per quanto riguarda il grado di correlazione tra ciascun item e il totale della scala.

piacevolezza e del valore per l'espressione del sé l'item 12 "esprimere liberamente" mostra valori più bassi (rispettivamente ,33 e ,16).

Come previsto da De Vellis, in questa fase abbiamo anche verificato la dimensionalità della scala, vale a dire la presenza di uno o più fattori latenti che descrivono il fenomeno misurato, attraverso l'analisi fattoriale. Nel caso dei due strumenti utilizzati, l'analisi fattoriale condotta sulle quattro dimensioni rispetto a generi e processi, non ha emergere un unico fattore, bensì alcuni fattori latenti, ossia tipologie testuali e processi correlati internamente.

4.3.2. Analisi Fattoriale

Prima di effettuare l'analisi fattoriale è stata misurata l'*adeguatezza del campione*, con lo scopo di verificare la validità dei dati di partenza ai fini dell'applicazione del modello fattoriale, che è risultato attuabile. Sono stati utilizzati due tipi di test statistici su ciascuna delle quattro dimensioni, considerate separatamente per generi e processi: il *test di Keiser, Meyer e Olkin (KMO)* e il *test di sfericità di Bartlett* (Tabelle 11-14).

Piacevolezza - Test KMO e di Bartlett

	Generi	Processi
Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).	.844	.874
Test di sfericità di Bartlett		
Chi-quadrato appross.	1708,33	1301,20
df	153	91
Sig.	,000	,000

Tabella 11: Test KMO e Bartlett piacevolezza – generi e processi

Autopercezione di competenza - Test KMO e di Bartlett

	Generi	Processi
Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).	.874	.908
Test di sfericità di Bartlett	Chi-quadrato appross.	1743,30
	df	153
	Sig.	,000
		1539,36
		91
		,000

Tabella 12. Test KMO e Bartlett autopercezione di competenza– generi e processi

Utilità - Test KMO e di Bartlett

	Generi	Processi
Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).	.874	.921
Test di sfericità di Bartlett	Chi-quadrato appross.	1842,72
	df	153
	Sig.	,000
		1688,76
		91
		,000

Tabelle 13. Test KMO e Bartlett utilità– generi e processi

Valore per l'espressione del sè - Test KMO e di Bartlett

	Generi	Processi
Misura di adeguatezza campionaria KMO (Keiser Meyer Olkin).	.851	.916
Test di sfericità di Bartlett	Chi-quadrato appross.	1559,45
	df	153
	Sig.	,000
		1849,81
		91
		,000

Tabelle 14. Test KMO e Bartlett valore per l'espressione del sè– generi e processi

Entrambi i questionari sono dotati di un'adeguatezza quasi ottima, con un valore del KMO $>0,8$ per le quattro dimensioni; il valore dei test di Bartlett porta al rifiuto dell'ipotesi nulla; si è quindi potuto procedere con l'analisi fattoriale.

E' stata quindi effettuata l'analisi fattoriale, che è stata utilizzata per vedere come le variabili (item) si raggruppavano per le quattro dimensioni, ciascuna considerata sia rispetto ai generi sia rispetto ai processi. Il programma SPSS ha fornito i valori medi delle variabili (item nn.1-18 e nn.1-14 considerati separatamente nelle quattro dimensioni) e calcolato la matrice delle correlazioni iniziali, in cui sono osservabili i fattori emersi. È stata effettuata l'estrazione gerarchica dei fattori con il metodo delle componenti principali che si basa sull'ordine di varianza spiegata. La varianza spiegata da ogni singolo fattore (*autovalore*) esprime la capacità del fattore stesso di veicolare l'informazione contenuta nella variabile originale considerata. Nel processo di estrazione dei fattori comuni è stato utilizzato il grafico *Scree test degli autovalori*, che guida il processo di estrazione dei fattori, attraverso l'andamento del grafico (Hair, Tatham, Anderson, Back, 1998, p. 104). Per rendere la soluzione fattoriale più interpretabile, la matrice di saturazione è stata sottoposta al processo di rotazione ortogonale dei fattori, utilizzando il metodo Varimax con normalizzazione di Kaiser per attuare una rotazione di tipo ortogonale.

Si propongono di seguito le strutture fattoriali delle quattro dimensioni della Piacevolezza, Autopercezione di Competenza, Utilità e Valore per l'espressione del sé, considerate separatamente rispetto a generi e processi, soffermandosi sul significato delle riduzioni ottenute, cercando di riflettere sulle relazioni tra le componenti dei fattori latenti emersi e assegnando un nome sulla base di queste (Hair, Tatham, Anderson, Back, 1998, p. 114). Se si considerano tutte le componenti, che nel caso dei generi sono 18 e nel caso dei processi sono 14, si spiega il 100% della varianza del fenomeno indagato; per la riduzione delle componenti sono state considerate quelle con un autovalore maggiore di 1 e che vanno a spiegare percentuali diverse di varianza (Tab. 15).

	Generi	Processi
Piacevolezza	3 fattori latenti (varianza spiegata: 49%) - Scritture scolastiche - Scritture espressive - Nuove scritture	2 fattori latenti (varianza spiegata: 44%) - Organizzare e controllare - Cercare idee e comporre in libertà
Autopercezione di competenza	3 fattori latenti (varianza spiegata: 47%) - Composizioni - Scritture scolastiche - Nuove scritture	2 fattori latenti (varianza spiegata: 47%) - Organizzare e controllare - Cercare idee e comporre in libertà
Utilità	2 fattori latenti (varianza spiegata: 42%) - Composizione - Nuove scritture e scritture provvisorie	1 fattore latente (varianza spiegata: 41%) Processi di scrittura
Valore per l'espressione del sè	3 fattori latenti (varianza spiegata: 47%) - Scritture scolastiche - Composizioni libere - Nuove scritture	2 fattori latenti (varianza spiegata: 47%) - Organizzare e controllare - Cercare idee e comporre in libertà

Tabella 15. Strutture fattoriali emerse

Ciascun fattore latente emerso spiega una percentuale di varianza; al suo interno poi le variabili originali presentano diversi coefficienti di punteggi fattoriali (più il punteggio si avvicina a 1 più l'item risulta "pesare" all'interno del fattore latente individuato).

Nell'estrazione dei fattori sono stati esclusi gli item bifattoriali, e cioè che saturano due componenti. Seguono le tabelle per le diverse dimensioni con le percentuali di varianza spiegata e i coefficienti dei punteggi fattoriali delle variabili originali. Le tabelle riportano anche i valori dell'*Alpha di Cronbach* relativa ai fattori latenti emersi per le diverse dimensioni, che sono risultati buoni o molto buoni:

Piacevolezza – generi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
7. Scrivere ricerche	.607	Primo fattore Varianza spiegata: 28% Alpha di Cronbach: .80 SCRITTURE SCOLASTICHE
9. Esprimere il proprio punto di vista (saggio breve)	.538	
11. Prendere appunti	.733	
13. Fare il riassunto	.660	
14. Comporre un tema	.602	
15. Descrivere	.445	
16. Fare la scheda di un libro	.466	
17. Fare lo schema	.728	
1. Scrivere poesie	.632	Secondo fattore Varianza spiegata: 11% Alpha di Cronbach: .74 SCRITTURE ESPRESSIVE
2. Raccontare un fatto accaduto	.487	
8. Scrivere un racconto di fantasia	.451	
10. Scrivere su un argomento libero	.616	
13. Scrivere il diario	.662	
18. Riscrivere un racconto modificandolo	.597	
4. Scrivere sms	.832	Terzo fattore Varianza spiegata: 8% Alpha di Cronbach: .63 NUOVE SCRITTURE
5. Scrivere mail	.553	
7. Scrivere nei socialnetwork	.816	

Tabella 16: Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Piacevolezza - generi

Piacevolezza - processi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
2.Cercare idee per un argomento che non interessa	.665	Primo fattore Varianza spiegata: 33% Alpha di Cronbach: .80 ORGANIZZARE E CONTROLLARE
4.Rileggere testo su argomento assegnato	.658	
5.Seguire delle regole	.617	
8.Fare una scaletta	.646	
9.Controllare	.663	
10.Ordinare	.507	
13.Ricopiare	.662	
14.Modificare	.510	
1.Cercare idee per scrivere su un argomento che interessa	.718	Secondo fattore Varianza spiegata: 11% Alpha di Cronbach: .71 CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'
6.Cercare informazioni per scrivere	.431	
7.Cercare idee per iniziare a scrivere	.607	
11.Scrivere in collaborazione	.606	
12.Esprimere liberamente	.749	

Tabella 17. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Piacevolezza - processi

Autopercezione di competenza – generi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
1. Scrivere poesie 2. Raccontare un fatto accaduto 3. Analizzare un testo o una poesia letta 8. Scrivere un racconto di fantasia 10. Scrivere su un argomento libero 13. Scrivere il diario 14. Comporre un tema 15. Descrivere 18. Riscrivere un racconto modificandolo	.686 .541 .521 .723 .653 .623 .550 .444 .595	Primo fattore Varianza spiegata: 29% Alpha di Cronbach: .82 COMPOSIZIONI
8. Scrivere ricerche 9. Esprimere il proprio punto di vista (saggio breve) 11. Prendere appunti 12. Fare il riassunto 16. Fare la scheda di un libro 17. Fare lo schema	.595 .446 .760 .575 .470 .633	Secondo fattore Varianza spiegata: 11% Alpha di Cronbach: .68 SCRITTURE SCOLASTICHE
4. Scrivere sms 5. Scrivere mail 6. Scrivere nei socialnetwork	.798 .677 .795	Terzo fattore Varianza spiegata: 7% Alpha di Cronbach: .67 NUOVE SCRITTURE

Tabella 18. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Autopercezione di competenza - generi

Autopercezione di competenza - processi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
2.Cercare idee per un argomento che non interessa	.631	Primo fattore Varianza spiegata: 38% Alpha di Cronbach: .81 ORGANIZZARE E CONTROLLARE
4.Rileggere testo su argomento assegnato	.783	
5.Seguire delle regole	.725	
8.Fare una scaletta	.663	
9.Controllare	.585	
10.Ordinare	.677	
1.Cercare idee per argomento che interessa	.583	Varianza spiegata: 9% Alpha di Cronbach: .77 CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'
6.Cercare informazioni per scrivere	.584	
7.Cercare idee per iniziare a scrivere	.525	
11.Scrivere in collaborazione	.698	
12.Esprimere liberamente	.709	
13.Ricopiare	.504	
14.Modificare	.598	

Tabella 19. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Autopercezione di competenza - processi

Utilità – generi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
1. Scrivere poesie 2. Raccontare un fatto accaduto 3. Analizzare un testo o una poesia letta 7. Scrivere ricerche 8. Scrivere un racconto di fantasia 9. Esprimere il proprio punto di vista 10. Scrivere su un argomento libero 13. Scrivere il diario 14. Comporre un tema 12. Scrivere un riassunto 16. Fare la scheda di un libro 17. Fare lo schema 15. Descrivere 18. Riscrivere un racconto modificandolo	.407 .616 .543 .693 .653 .588 .547 .665 .470 .642 .654 .585 .502 .587	Primo fattore Varianza spiegata: 29% Alpha di Cronbach: .86 COMPOSIZIONI
4. Scrivere sms 5. Scrivere mail 6. Scrivere nei socialnetwork 11. Prendere appunti	.800 .616 .543 .515	Secondo fattore Varianza spiegata: 13% Alpha di Cronbach: .73 NUOVE SCRITTURE E SCRITTURE PROVVISORIE

Tabella 20. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Utilità - generi

Utilità – processi (I pesi si riferiscono a matrice componenti non ruotato perché essendo stato estratto un unico fattore non è possibile effettuare la rotazione)

Variabili incluse nel fattore Valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
1. Cercare idee per un argomento che interessa	.660	Primo fattore Varianza spiegata: 41% Alpha di Cronbach: .89 PROCESSI DI SCRITTURA
2. Cercare idee per un argomento che non interessa	.605	
3. Rileggere un testo su un argomento scelto	.680	
4. Rileggere un testo su un argomento assegnato	.713	
5. Seguire regole	.652	
6. Fare una scaletta	.528	
7. Controllare	.683	
8. Ordinare	.609	
9. Cercare informazioni per scrivere	.600	
10. Trovare idee per iniziare a scrivere	.682	
11. Scrivere in collaborazione	.595	
12. Esprimere liberamente	.629	
13. Ricopiare	.547	
14. Modificare	.705	

Tabella 21. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Utilità - processi

Valore per l'espressione del sé – generi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
8.Scrivere ricerche 11.Prendere appunti 12. Fare il riassunto 16.Fare la scheda di un libro 17.Fare lo schema 18.Riscrivere un racconto modificandolo	.697 .795 .766 .582 .738 .546	Primo fattore Varianza spiegata: 26% Alpha di Cronbach: .81 SCRITTURE SCOLASTICHE
1. Scrivere poesie 2. Raccontare un fatto accaduto 3. Analizzare un testo o una poesia letta 8. Scrivere un racconto di fantasia 9. Esprimere il proprio punto di vista 10. Scrivere su un argomento libero 13. Scrivere il diario 14. Comporre un tema	.655 .626 .508 .497 .603 .631 .575 .406	Secondo fattore Varianza spiegata: 12% Alpha di Cronbach: .73 COMPOSIZIONI LIBERE
4.Scrivere sms 5.Scrivere mail 6.Scrivere nei socialnetwork	.796 .568 .781	Terzo fattore Varianza spiegata: 9% Alpha di Cronbach: .63 NUOVE SCRITTURE

Tabella 22. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Valore per l'espressione del sé - generi

Valore per l'espressione del sé – processi

Variabili incluse nel fattore valore limite: ,400	Peso	Fattore latente
2. Cercare idee per un argomento che non interessa	.694	Primo fattore Varianza spiegata: 38% Alpha di Cronbach: .89 ORGANIZZARE E CONTROLLARE
3. Rileggere testo su un argomento scelto	.659	
4. Rileggere testo su un argomento assegnato	.763	
5. Seguire regole	.742	
6. Cercare informazioni per scrivere	.653	
8. Fare una scaletta	.646	
9. Controllare	.715	
10. Ordinare	.698	
13. Ricopiare	.642	
14. Modificare un testo	.612	
1. Cercare idee per scrivere su un argomento che interessa	.678	Secondo fattore Varianza spiegata: 9% Alpha di Cronbach: .67 CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'
7. Trovare idee per iniziare a scrivere	.781	
12. Esprimere liberamente	.763	

Tabella 23. Variabili (con relativo factor loading) e fattori emersi Valore per l'espressione del sé - processi

Le componenti emerse non sono le medesime per le quattro dimensioni, a conferma che la motivazione alla scrittura è un costrutto complesso in cui le quattro componenti considerate incidono in modo differente. Per interpretare i fattori emersi, questi ultimi vengono considerati ora in relazione alle variabili riassunte da ciascuno di essi.

Per quanto riguarda la dimensione della piacevolezza, gli item relativi ai generi sono raggruppabili in tre grandi componenti: *scritture scolastiche*, *scritture espressive* e *nuove scritture*. Tali componenti sono emerse con strutture simili anche dall'analisi fattoriale eseguita sulle dimensioni dell'autopercezione di competenza e del valore per l'espressione del sé. Per le tutte e tre le dimensioni è stata ottenuta la componente *nuove scritture*: questa componente, che spiega il 7% della varianza per l'autopercezione di competenza e l'8% della varianza per la dimensione della piacevolezza e del valore per l'espressione del sé, racchiude le nuove forme di scrittura. Le componenti che spiegano un'alta percentuale di varianza per le tre dimensioni della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza e del valore per l'espressione del sé sono quelle delle *scritture scolastiche* e delle composizioni più libere. Quest'ultima componente in particolare, che presenta analogie e diversità nelle tre dimensioni (di qui la differente denominazione di *scritture espressive* per la dimensione della piacevolezza, di *composizioni* per l'autopercezione di competenza e di *composizioni libere* per il valore dell'espressione per il sé), racchiude in tutte e tre le dimensioni item relativi a forme di scrittura libera e creativa, solitamente più diffuse nella fase iniziale del percorso scolastico: gli item che pesano di più all'interno delle componenti *scritture espressive*, *composizioni* e *composizioni libere* sono infatti la scrittura di poesie (item 1), su un argomento libero (item 10) e di un diario (item 13), tutte con peso fattoriale superior a .600. La componente delle *scritture libere* rappresenta il primo fattore per la dimensione dell'autopercezione di competenza e, comprensibilmente, della dimensione dell'espressione del sé; tale componente rappresenta invece solo il secondo fattore (11% di varianza spiegata) nel caso della piacevolezza. Nel caso della piacevolezza infatti, la componente che spiega la quota maggiore di varianza è quello delle *scritture scolastiche* (28%): come emerge dal confronto delle medie, tale tipologia di scrittura è apprezzato in particolare con il progredire del grado scolastico. All'interno

del fattore *scritture scolastiche* gli item che pesano di più sono l'item 11 "Prendere appunti" e l'item 17 "Fare lo schema": questo suggerisce che gli studenti apprezzano e distinguono le forme di scrittura provvisoria per lo studio e l'apprendimento.

Per quanto riguarda i generi, la dimensione dell'utilità presenta una struttura fattoriale molto diversa rispetto a quella delle altre tre dimensioni: gli studenti sembrano discriminare meno quando devono assegnare valore (utilità) a un genere di scrittura piuttosto che a un altro. Dall'analisi fattoriale emerge come primo fattore, che spiega il 29% della varianza, una generica componente *composizioni*, dove si ritrovano, con peso fattoriale diverso ma comunque alto, 14 su di 18 item: questo dato suggerisce che gli studenti, quando sono in contesto scolastico, reputano tutte le tipologie di scrittura utili. Il secondo fattore che emerge (13% della varianza spiegata) è quello che racchiude i tre item relativi alle nuove scritture come per le altre dimensioni, unite però all'item 11. "Scrivere appunti": questo dato indica che gli studenti reputano poco utili, oltre alle nuove forme di scrittura anche una scrittura provvisoria come la presa di appunti, probabilmente perché non definitiva e non oggetto di valutazione.

Anche per quanto riguarda i processi la dimensione dell'utilità evidenzia una struttura fattoriale distinta: dall'analisi emerge un'unica componente che raggruppa tutti i 14 item relativi ai processi coinvolti nella scrittura. Questo suggerisce che gli studenti hanno scarsa consapevolezza dei processi di scrittura, e non riconoscono una fase del processo di scrittura più importante rispetto a un'altra.

Per quanto riguarda i processi, considerati nelle dimensioni della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza e del valore per l'espressione del sé, si evidenziano delle analogie tra le strutture fattoriali: per tutte e tre le dimensioni emergono due componenti raggruppate, una relativa ai processi più creativi e generativi, l'altra che comprende le pratiche di organizzazione e controllo.

La componente *organizzare e controllare* rappresenta il primo fattore e spiega il 33% della varianza per la piacevolezza e il 38% della varianza sia per l'autopercezione di competenza che per il valore per l'espressione del sé. Gli item che compongono tale fattore non sono gli stessi per le tre dimensioni: nel caso dell'autopercezione di competenza infatti non ritroviamo gli item 13 "Ricopiare" e 14. "Modificare", che

saturano invece il secondo fattore. Per le dimensioni della piacevolezza e dell'autopercezione di competenza gli item che pesano di più, presentando indici di saturazione vicini a .700, sono gli item 4. "Rileggere un testo su un argomento assegnato e l'item 5."Seguire delle regole": seppure diverse, le tre strutture fattoriali suggeriscono una concezione generale della scrittura come attività poco motivante prevalentemente legata al controllo e all'applicazione di regole.

Il secondo fattore per le tre dimensioni della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza e del valore per l'espressione del sé è stato denominato *cercare idee e comporre in libertà* perché comprende item relativi a pratiche espressive e creative: l'item che pesa maggiormente al suo interno è il 12. "Esprimersi in libertà", che presenta indici di saturazione superiori a .700 per tutte e tre le dimensioni; un altro item importante è l'item 11, relativo alla scrittura collaborativa. Il fattore *cercare idee e comporre in libertà* spiega però solo il 9% della varianza nel caso della piacevolezza, l'8% nel caso dell'autopercezione di competenza e il 9 % nel valore per l'espressione del sé (per quest'ultima dimensione esso satura solo tre fattori), suggerendo che gli studenti riconducono la maggior parte delle pratiche di scrittura in contesto scolastico a un processo controllato e regolato piuttosto che creativo ed espressivo.

4.3.3 Analisi descrittiva

In questo paragrafo si è scelto di presentare le percentuali più significative relative agli item "scrivere sms", "scrivere mail", "postare messaggi nei social network": dall'analisi fattoriale emerge infatti che tali item danno origine alla componente raggruppata "nuove scritture" in tutte e quattro le dimensioni. Generalmente, gli item relativi alle nuove forme di scrittura (scrivere sms, scrivere mail e scrivere nei socialnetwork) fanno registrare valori alti nella dimensione della piacevolezza, dell'autopercezione di competenza e del valore per l'espressione del sé, e tendenzialmente bassi per quanto riguarda l'utilità. Le medie delle diverse forme di scrittura presentano tra loro però anche delle differenze, oltre a evidenziare andamenti diversi in base alla dimensione motivazionale considerata. Si riportano le tabelle (Tab. 24,25,26) relative alla

distribuzione di frequenza e i grafici (Graf. 25,26,27) relativi alle medie suddivise per grado scolastico e calcolate rispetto alle quattro componenti motivazionali relative agli item 4 "Scrivere sms", 5 "Scrivere mail" e 6. "Postare messaggi sui social network".

Item 4. Scrivere sms

	Per niente (1)	Poco (2)	Abbastanza (3)	Molto (4)	Moltissimo (5)
Piacevolezza	19 (5%)	18 (5%)	60 (17%)	89(25%)	175 (49%)
Autopercezione di competenza	19(5%)	13(4%)	53(15%)	115(32%)	161(45%)
Utilità	99 (27%)	89(25%)	77(21%)	40(11%)	56(16%)
Valore per l'espressione del sé	33(9%)	52(14%)	83(23%)	98(27%)	95(26%)

Tabella 24. Distribuzioni di frequenza item 4 nelle diverse dimensioni.

4. Scrivere sms

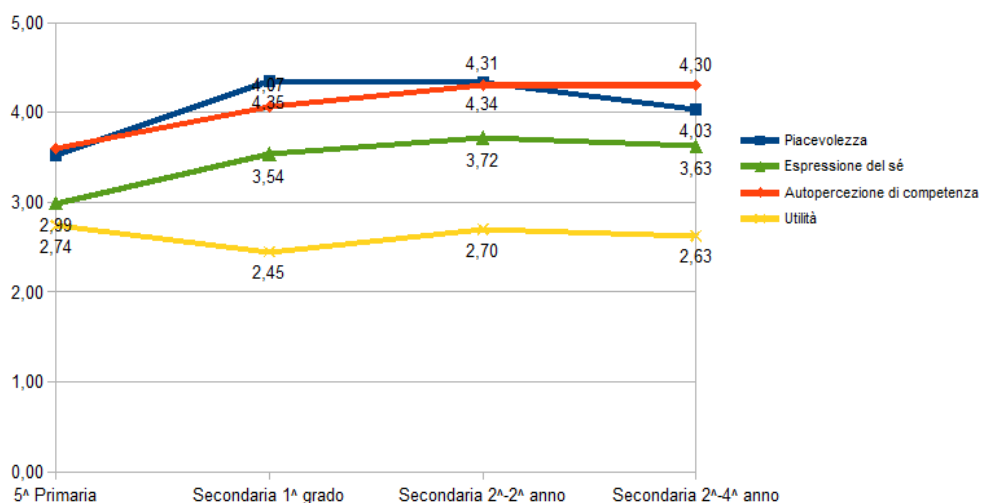


Grafico 25: Distribuzioni di frequenza item 4 nelle diverse dimensioni.

Item 5. Scrivere mail

	Per niente (1)	Poco (2)	Abbastanza (3)	Molto (4)	Moltissimo (5)
Piacevolezza	56(16%)	59(16%)	94(26%)	82(23%)	70(19%)
Autopercezione di competenza	39(11%)	55(15%)	106(30%)	98(27%)	63(18%)
Utilità	66(18%)	80(22%)	110(31%)	68(19%)	37(10%)
Valore per l'espressione del sé	36(10%)	52(14%)	96(27%)	92(26%)	85(24%)

Tabella 25. Distribuzioni di frequenza item 5 nelle diverse dimensioni.

5. Scrivere mail

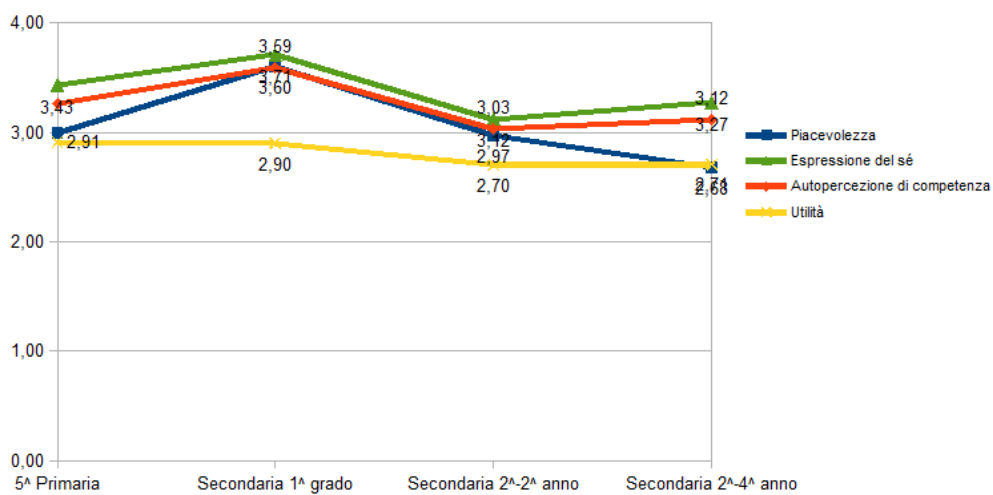


Grafico 26: Distribuzioni di frequenza item 5 nelle diverse dimensioni.

Item 6. Postare messaggi nei social network

	Per niente (1)	Poco (2)	Abbastanza (3)	Molto (4)	Moltissimo (5)
Piacevolezza	70 (19%)	52(22%)	80 (22%)	71(20%)	88 (24%)
Autopercezione di competenza	61(17%)	58(16%)	88(24%)	75(21%)	79(22%)
Utilità	129(36%)	93(26%)	59(16%)	39(11%)	41(11%)
Valore per l'espressione del sé	61(17%)	58(16%)	88(24%)	75(21%)	79(22%)

Tabella 26. Distribuzioni di frequenza item 6 nelle diverse dimensioni.

6. Postare messaggi nei social network

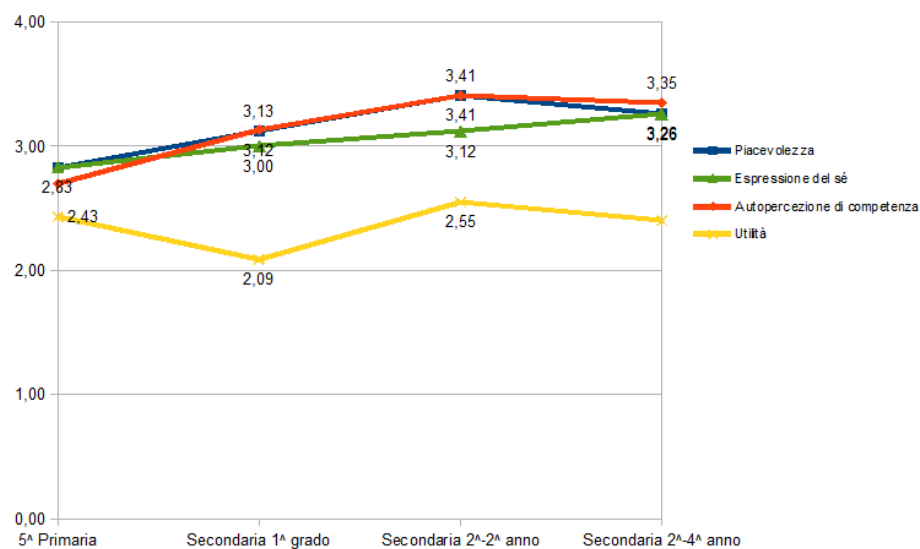


Grafico 27. Distribuzioni di frequenza item 6 nelle diverse dimensioni.

Osservando le tabelle e i grafici, si può notare che i tre generi di scrittura evidenziano andamenti significativamente diversi delle medie nelle quattro dimensioni.

Tra le nuove forme di espressione gli indici di piacevolezza relativi alla scrittura di mail (item 6) risultano più distribuiti e si attestano su valori più bassi: questo dato può essere spiegato con il fatto che la scrittura di mail è il genere testuale che richiama maggiormente le tipologie di produzione tradizionali. La scrittura invece che piace di più è quella realizzata con il cellulare, che a sua volta è la meno assimilabile alla composizione scritta tradizionale. Nella scrittura con supporti mobili infatti non è necessario creare un testo coerente e coeso; in essa poi un ruolo fondamentale viene svolto dai simboli ("*emoticons*") che afferiscono a codici semiotici differenti.

Per quanto riguarda la dimensione dell'autopercezione di competenza, si può notare come le nuove scritture facciano registrare generalmente punteggi in crescita con il progredire del grado scolastico. Gli alunni più giovani probabilmente hanno minor familiarità e confidenza con le nuove tecnologie perché non hanno ancora a disposizione strumenti che invece divengono di facile accesso a partire dalla scuola secondaria di 1° grado. Le nuove scritture piacciono o risultano facili da produrre, però vengono ritenute ben poco utili per imparare a scrivere: i punteggi evidenziati per le tre tipologie di scrittura sono bassi, ad eccezione della scrittura di mail, che infatti viene percepita come una tipologia più facilmente riconducibile a quelle tradizionali.

Queste forme nuove di scrittura fanno registrare punteggi molto alti per quanto riguarda l'espressione del sé: è comprensibile che i giovani, che utilizzano massicciamente la tecnologia, riconoscano nei supporti mobili e nella rete i contesti in cui potersi esprimere più liberamente. Anche per l'espressione del sé la scrittura di mail si conferma come una tipologia a cavallo tra scritture tradizionali e forme di espressione più nuove, facendo registrare medie più basse, con frequenze alte di risposta per i livelli intermedi. Interessante notare che anche la scrittura di post all'interno di social network presenta frequenze di risposta distribuite per la dimensione del valore per l'espressione del sé: questo dato spinge a una riflessione sul ruolo dell'uditorio (*audience*). Il desiderio di approvazione da parte del gruppo e il timore del giudizio da parte dello stesso,

condizionano i giovani anche in rete, impedendo loro di esprimersi liberamente. Queste brevi osservazioni sulle nuove scritture spingono a riflettere sul ruolo che esse possono svolgere nel sostenere la motivazione alla scrittura accademica: argomento questo che verrà ripreso nel quinto capitolo dedicato alle implicazioni pedagogiche.

4.3.4 Analisi della varianza

L'ANOVA (*ANalysis Of VAriance*) è uno strumento di analisi dei dati e di inferenza statistica utilizzato per confrontare le medie dei campioni di due o più popolazioni. È un'analisi univariata che consente di valutare gli effetti su una variabile di interesse di fattori di controllo che possono assumere diversi livelli. Nella presente ricerca, l'analisi della varianza è servita per osservare le differenze nei punteggi fattoriali (variabile dipendente) delle quattro dimensioni considerate in relazione al livello di scolarità e al genere dei partecipanti (variabili indipendenti).

Il modello applicato per verificare l'ipotesi è un modello di analisi della varianza a disegno misto $(1,2,3) \times 4$ con:

- variabile dipendente: i punteggi fattoriali composti, che corrispondono alla media dei punteggi dati da ciascun soggetto agli item raggruppati in un certo fattore.

- variabili indipendenti:

- un fattore entro soggetti o *within* a 1, 2 o 3 livelli: fattori estratti per le quattro dimensioni della piacevolezza, autopercezione di competenza, utilità e valore per l'espressione del sé considerate separatamente per generi e processi;

- due fattori tra soggetti o *between*: grado scolastico a 4 livelli (5[^] primaria, 2[^] secondaria 1[^] grado, 2[^] e 4[^] secondaria 2[^] grado) e genere a 2 livelli (maschi/femmine).

Tale modello è stato applicato alle quattro dimensioni, analizzate separatamente per

generi e processi, tranne che per le risposte relative all'utilità dei processi di scrittura. Per quest'ultima dimensione infatti l'analisi fattoriale ha fatto emergere un'unica componente che raggruppa tutti i processi di scrittura. In questo caso abbiamo quindi effettuato un'analisi della varianza univariata con il grado scolastico (a 4 livelli: 5^a primaria, 2^a Secondaria 1^o grado, 2^a e 4^a Secondaria 2^o grado) e il genere (F/M) come fattori tra soggetti o fattori *between*.

Le analisi hanno evidenziato effetti significativi dell'età (grado scolastico), delle componenti emerse dall'analisi fattoriale e dell'interazione tra il grado scolastico e le componenti dell'analisi fattoriale. E' emersa anche una relazione significativa tra genere dei partecipanti e tipologie e processi di scrittura. Si riportano i risultati suddivisi per le quattro dimensioni considerate.

Piacevolezza

La ANOVA sulle risposte relative alla piacevolezza - generi evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=18,65$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,14$, delle tipologie di scrittura emerse dall'analisi fattoriale (*scritture scolastiche, scritture espressive, nuove scritture*) $F(2,706)=37,95$ $p<0,001$ $\eta_p^2= 0,10$ e dell'interazione tra grado scolastico e delle tipologie di scrittura $F(6,706)=10,45$ $p<,001$ $\eta_p^2= 0,08$. Le medie aggiustate del fattore *between* (grado scolastico), calcolate rispetto alle tre tipologie di scrittura emerse dall'analisi fattoriale evidenziano (Graf. 28) punteggi più elevati per gli studenti della scuola primaria tranne che per la componente *nuove scritture*, che mostra invece medie più alte per gli studenti di secondaria di 1^o e 2^o grado (Tab. 27).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
SCRITTURE SCOLASTICHE	5^ Primaria	3,24	0,83	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,95	0,82	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,81	0,85	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,68	0,81	94
SCRITTURE ESPRESSIVE	5^ Primaria	3,24	0,80	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,95	0,79	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,81	0,81	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,68	0,78	94
NUOVE SCRITTURE	5^ Primaria	3,24	0,10	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,95	0,10	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,81	0,11	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,68	0,10	94

Tabella 27. Dimensione piacevozza – generi: distribuzioni medie per grado scolastico

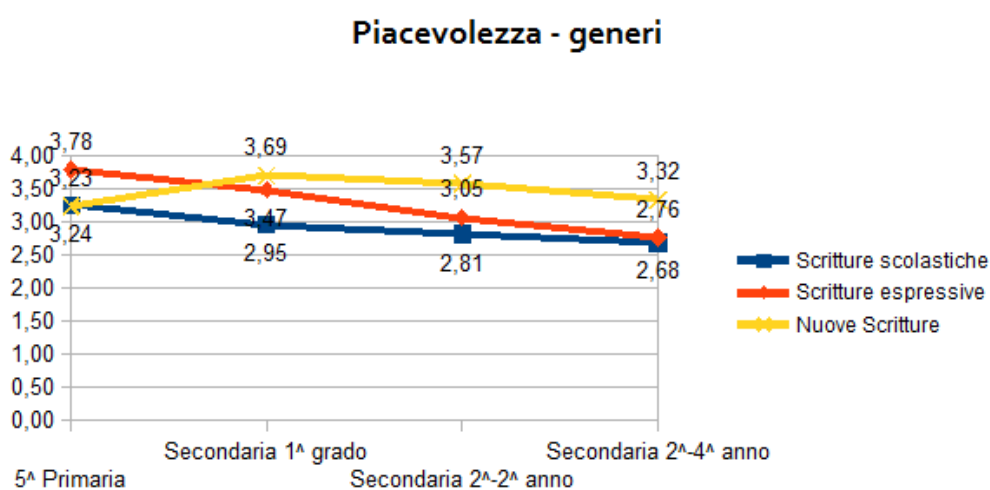


Grafico 28. Dimensione piacevozza – generi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le

differenze tra le medie. Per l'effetto principale della classe emergono differenze significative tra le medie di 5^a primaria e 4^a secondaria di 2^o grado, e tra le medie di 2^a Secondaria di 1^o grado e 4^a secondaria di 2^o grado. Per l'effetto principale della tipologia di scrittura emergono differenze significative tra tutte le tipologie di scrittura e si evidenziano medie più alte per le *nuove scritture*, a seguire per le *scritture espressive* e medie più basse per le *scritture scolastiche*. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per ogni tipologia di scrittura: per le *scritture scolastiche* emerge una differenza significativa tra la 5^a primaria e la 2^a e 4^a secondaria di secondo grado; per le *scritture espressive* la 5^a primaria e 2^a secondaria 1^o grado sono significativamente maggiori della 2^a e 4^a secondaria di 2^o grado.

Rispetto alla variabile genere dei partecipanti emerge solo un effetto principale $F(1,353)=24,39$ $p<,001$ $\eta_p^2= 0,07$. Le medie aggiustate evidenziano punteggi significativamente più elevati per le femmine ($M=3,33$ vs $M=3,01$).

L'analisi sulle risposte relative alla piacevolezza-processi evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=10,90$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,08$, dei due fattori emersi dall'analisi fattoriale (*organizzare e controllare; cercare idee e comporre in libertà*) $F(1,353)=440,36$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,56$ e dell'interazione tra grado scolastico e componenti dell'analisi fattoriale $F(3,353)=6,20$ $p<,001$ $\eta_p^2= 0,05$. Le medie aggiustate del fattore *between* (grado scolastico) calcolate rispetto alle due componenti dell'analisi fattoriale (processi di scrittura) evidenziano punteggi più elevati per le pratiche creative (fattore *cercare idee e comporre in libertà*) e in genere per gli studenti di grado inferiore (scuola primaria) (Tab. 28; Graf. 29).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
ORGANIZZARE E CONTROLLARE	5^ Primaria	2,8	0,81	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,57	0,8	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,58	0,83	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,45	0,79	94
CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'	5^ Primaria	3,86	0,78	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,57	0,77	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,38	0,79	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,16	0,76	94

Tabella 28. Dimensione piacevolezza – processi: distribuzioni medie per grado scolastico

Piacevolezza - processi

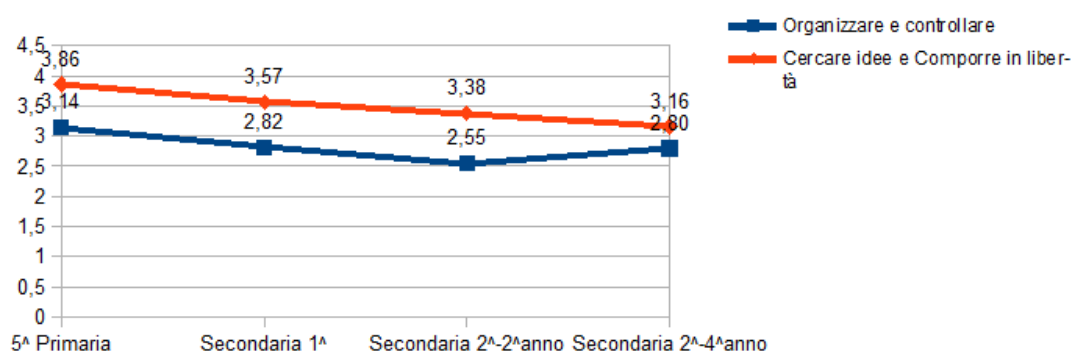


Grafico 29. Dimensione piacevolezza – processi: distribuzioni medie per grado scolastico

I risultati dell'analisi indicano che i punteggi della componente processi *cercare idee e comporre in libertà* sono significativamente più elevati rispetto alla componente *organizzare e controllare* ($M=3,49$ vs $M=2,60$).

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie. Per l'effetto principale della classe emergono differenze significative tra le medie di 5^ primaria e 2^secondaria di 2^ grado, e tra le medie di 5^ primaria e 4^secondaria di 2^ grado. Il valore della media decresce mano a mano che si

progredisce con il grado scolastico. Per l'effetto principale dei processi di scrittura emergono differenze significative tra le due tipologie di scrittura e si evidenziano medie più alte per la componente *cercare idee e comporre in libertà*. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per le due componenti dei processi: non emergono differenze significative.

Per quanto riguarda il genere dei partecipanti, l'analisi delle risposte evidenzia un effetto significativo dell'interazione tra genere e processi $F(1,353)=5,87$ $p=,016$ $\eta_p^2=0,02$. Le medie aggiustate del fattore *between* genere, calcolate rispetto i due processi di scrittura emersi dall'analisi fattoriale evidenziano punteggi più elevati per le femmine nella componente *cercare idee e comporre in libertà* ($M=3,56$ vs $M=3,38$) (Graf. 30).

Cercare idee e comporre in libertà-

Piacevolezza

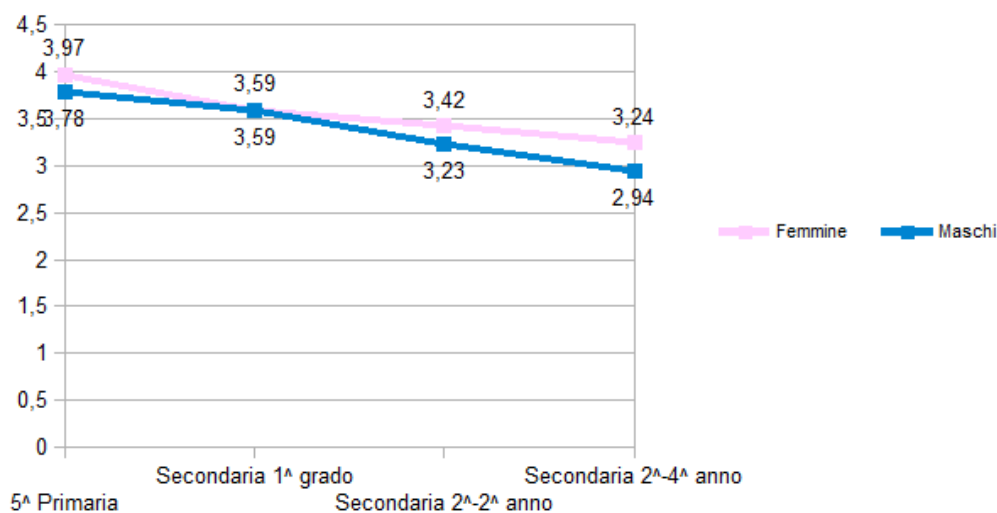


Grafico 30 Dimensione piacevolezza – Cercare idee e comporre in libertà: differenze tra femmine e maschi.

Autopercezione di competenza

La ANOVA sulle risposte relative ai generi evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=8,44$ $p<.001$ $\eta_p^2=0,07$, dei fattori emersi dall'analisi fattoriale (tipologie di scrittura: *composizioni, scritture scolastiche, nuove*

scritture) $F(2,706)=21,23$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,06$ e dell'interazione tra grado scolastico e componenti dell'analisi fattoriale $F(6,706)=11,62$ $p<,001$ $\eta_p^2= 0,09$. Le medie aggiustate del fattore grado scolastico (Graf. 31) calcolate rispetto alle tre componenti dell'analisi fattoriale (tipologie di scrittura) evidenziano punteggi più elevati per gli studenti di grado inferiore (scuola primaria) tranne che per la componente *nuove scritture*, che mostra invece medie più alte per gli studenti di secondaria di 1^a e 2^a grado; una ripresa si registra anche nell'autopercezione di competenza rispetto alle scritture scolastiche degli studenti del 4^a anno della Scuola Secondaria di 2^a grado (Tab. 29).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
COMPOSIZIONI	5 ^a Primaria	3,51	0,62	89
	2 ^a Secondaria 1 ^a grado	3,31	0,70	92
	2 ^a Secondaria 2 ^a grado	2,89	0,60	86
	4 ^a Secondaria 2 ^a grado	2,79	0,70	94
SCRITTURE SCOLASTICHE	5 ^a Primaria	3,47	0,67	89
	2 ^a Secondaria 1 ^a grado	3,22	0,76	92
	2 ^a Secondaria 2 ^a grado	2,86	0,71	86
	4 ^a Secondaria 2 ^a grado	3,05	0,74	94
NUOVE SCRITTURE	5 ^a Primaria	3,18	1,18	89
	2 ^a Secondaria 1 ^a grado	3,59	0,96	92
	2 ^a Secondaria 2 ^a grado	3,59	0,81	86
	4 ^a Secondaria 2 ^a grado	3,59	0,78	94

Tabella 29. Dimensione autopercezione di competenza– generi: distribuzioni medie per grado scolastico

Autopercezione di competenza - generi

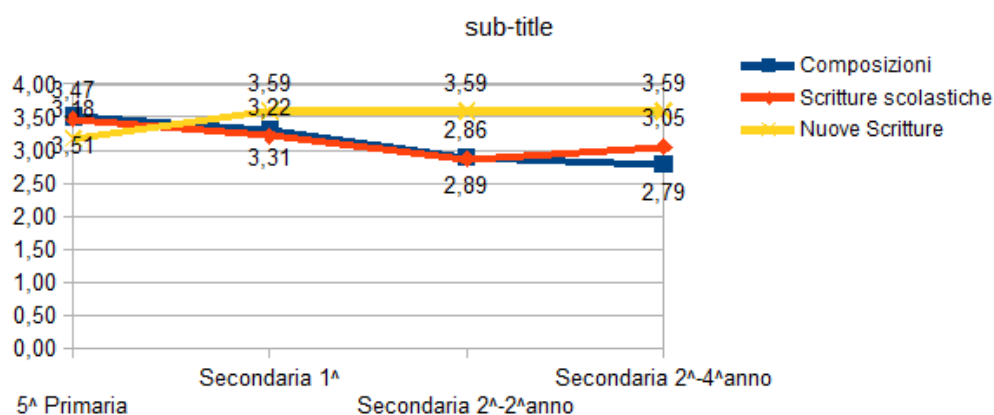


Grafico 31. Dimensione autopercezione di competenza - generi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie. Per l'effetto principale della classe emergono differenze significative tra le medie di 5^a primaria e 2^a secondaria di 2^a grado e tra le medie di 5^a primaria e 4^a secondaria 2^a grado. Anche in questo caso il valore della media decresce mano a mano che si progredisce con il grado scolastico. Per l'effetto principale delle tipologia di scrittura emergono differenze significative tra le *nuove scritture* e le composizioni e tra le *nuove scritture* e le *scritture scolastiche* e si evidenziano medie più alte per le *nuove scritture*, a seguire per le *scritture scolastiche* e medie lievemente più basse per le *composizioni* in genere. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per ogni tipologia di scrittura: per le *composizioni* emergono differenze significative tra la 5^a primaria e la 2^a e la 4^a secondaria di 2^a grado e tra la 2^a secondaria di 1^a grado e la 2^a e la 4^a secondaria di 2^a grado; per le *scritture scolastiche* emergono differenze significative tra la 5^a primaria e la 2^a e la 4^a secondaria di 2^a grado e tra la 2^a secondaria di 1^a grado e la 2^a Secondaria di 2^a grado.

Rispetto alla variabile genere dei partecipanti emerge solo un effetto principale $F(1,353)=6,40$ $p=,02$ $\eta_p^2= 0,02$. Le medie aggiustate evidenziano punteggi significativamente più elevati per le femmine ($M=3,31$ vs $M=3,15$).

Per quanto riguarda i processi l'analisi evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=12,32$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,10$, dei due fattori emersi

dall'analisi fattoriale (*organizzare e controllare; cercare idee e comporre in libertà*) $F(1,353)=280,68$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,44$ (Graf. 32). L'interazione tra grado scolastico e componenti dell'analisi fattoriale invece non è significativa $F(3,7353)=0,86$ $p=0,46$ $\eta_p^2= 0,07$ (Tab. 30).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
ORGANIZZARE E CONTROLLARE	5^ Primaria	3,14	0,86	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,82	0,78	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,55	0,70	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,56	0,74	94
CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'	5^ Primaria	3,69	0,86	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,51	0,78	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,29	0,70	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,22	0,74	94

Tabella 30. Dimensione autopercezione di competenza– processi: distribuzioni medie per grado scolastico

Autopercezione di competenza- processi

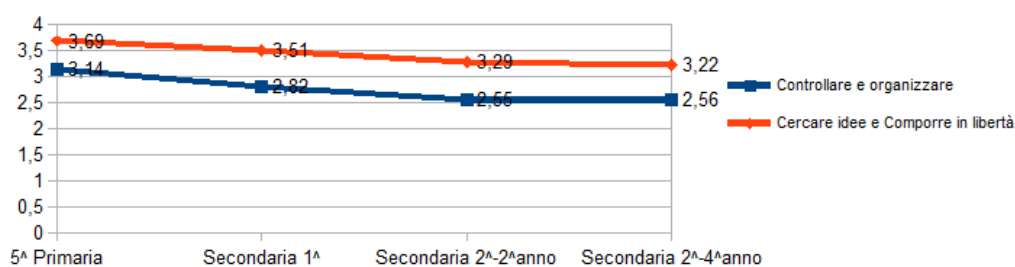


Grafico 32. Dimensione autopercezione di competenza - processi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=.01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie. Per l'effetto principale del grado scolastico emergono differenze significative tra le medie di 5^ primaria e la 2^ secondaria e la 4^ secondaria

di 2^a grado. Non emergono invece differenze significative né per l'effetto principale dei processi di scrittura né per l'interazione tra il grado scolastico e le due componenti dei processi. Osservando l'andamento delle medie si può comunque notare che l'effetto del grado scolastico non è costante per le due componenti dei processi di scrittura, mostrandosi più rilevante per la componente *organizzare e controllare*.

Rispetto alla variabile genere dei partecipanti emerge solo un effetto principale $F(1,353)=5,40$ $p=,02$ $\eta_p^2= 0,02$. Le medie aggiustate evidenziano complessivamente punteggi più elevati per le femmine ($M=3,10$ vs $M=3,07$).

Utilità

La ANOVA sulle risposte relative all'utilità- generi evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=4,14$ $p=.007$ $\eta_p^2= 0,03$, delle tipologie di scrittura emerse dall'analisi fattoriale (*composizioni, nuove scritture*) $F(1;353)=110,47$ $p<0,001$ $\eta_p^2= 0,24$ e dell'interazione tra grado scolastico e delle tipologie di scrittura $F(3;353)=3,64$ $p=,01$ $\eta_p^2= 0,03$ (Tab. 31). Le medie aggiustate del fattore *between* (grado scolastico), calcolate rispetto alle due tipologie di scrittura (componenti dell'analisi fattoriale) evidenziano punteggi più elevati per gli studenti di grado inferiore (scuola primaria) nella componente *composizioni*, che risulta comunque per tutti gli studenti molto più utile per imparare a scrivere rispetto le nuove tecnologie ($M=3,28$ vs $M=2,70$) (Graf. 33).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
COMPOSIZIONI	5 ^a Primaria	3,51	0,60	89
	2 ^a Secondaria 1 ^a grado	3,38	0,57	92
	2 ^a Secondaria 2 ^a grado	3,11	0,59	86
	4 ^a Secondaria 2 ^a grado	3,13	0,61	94
NUOVE SCRITTURE	5 ^a Primaria	2,79	1,08	89
	2 ^a Secondaria 1 ^a grado	2,56	0,94	92
	2 ^a Secondaria 2 ^a grado	2,76	0,91	86
	4 ^a Secondaria 2 ^a grado	2,70	0,95	94

Tabella 31. Dimensione utilità- generi: distribuzioni medie per grado scolastico

Utilità - generi

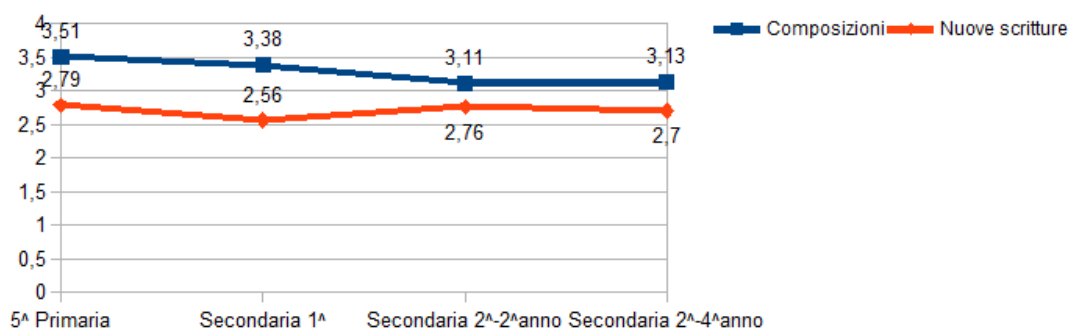


Grafico 33. Dimensione utilità - generi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie. Non emergono differenze significative né per l'effetto principale della classe né per l'effetto principale della tipologia di scrittura. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per le due tipologie di scrittura (*composizioni* e *nuove scritture*): per le composizioni emergono differenze significative tra la 5^a primaria e la 2^a e 4^a secondaria di 2^o grado, con i punteggi degli alunni più piccoli significativamente più elevati di quelli degli alunni di secondaria di 2^o grado.

Rispetto alla variabile genere dei partecipanti emerge solo un effetto principale $F(1,353)=5,50$ $p=,02$ $\eta_p^2= 0,02$. Le medie aggiustate evidenziano punteggi significativamente più elevati per le femmine ($M=3$ vs $M=2,9$).

Per quanto riguarda le risposte relative ai processi, è stata effettuata un'analisi della varianza univariata, dal momento che l'analisi fattoriale ha fatto emergere un unico fattore e quindi non è stato necessario eseguire un'analisi a disegno misto. La ANOVA sulle risposte evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=5,79$ $p=.001$ $\eta_p^2= 0,05$. Le medie aggiustate del fattore *between* (grado scolastico), calcolate rispetto alle tre tipologie di scrittura (componenti dell'analisi fattoriale) evidenziano punteggi più elevati per gli studenti di grado inferiore (scuola primaria) tranne che per la componente *nuove scritture*, che mostra invece medie più alte per gli studenti di secondaria di 1^a e 2^a grado (Tab. 32; Graf. 34).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
PROCESSI DI SCRITTURA	5^ Primaria	3,69	0,78	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,56	0,71	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,34	0,68	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,35	0,72	94

Tabella 36. Dimensione utilità– processi: distribuzioni medie per grado scolastico

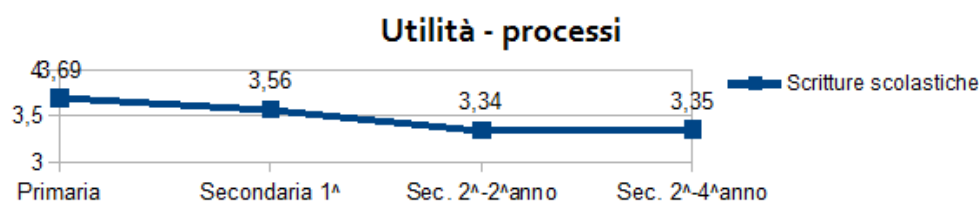


Grafico 34. Dimensione utilità - processi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie: per l'effetto principale della classe emergono differenze significative tra le medie di 5^ primaria e 2^ e 4^ secondaria di 2^ grado. Non emerge invece un effetto significativo del genere dei partecipanti.

Valore per l'espressione del sé

La ANOVA sulle risposte relative ai generi non evidenzia a livello univariato un effetto significativo del grado scolastico $F(3,353)=1,60$ $p=,61$, mentre evidenzia un effetto significativo delle tipologie di scrittura emerse dall'analisi fattoriale (*scritture scolastiche, scritture libere, nuove scritture*) $F(2,706)=162,93$ $p<,001$ $\eta^2= 0,32$ e dell'interazione tra grado scolastico e delle tipologie di scrittura $F(6,706)=3,26$ $p<,005$ $\eta^2= 0,03$. Le medie aggiustate del fattore *between* (grado scolastico), calcolate rispetto alle tre tipologie di scrittura (componenti dell'analisi fattoriale) evidenziano punteggi più elevati per gli studenti di grado inferiore (scuola primaria) tranne che per la componente *nuove scritture*, che mostra invece medie più alte per gli studenti di

secondaria di 1^ e 2^ grado (Tab. 33. Graf. 35).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
SCRITTURE SCOLASTICHE	5^ Primaria	2,65	0,95	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,48	0,86	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,61	0,87	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,51	1,01	94
SCRITTURE LIBERE	5^ Primaria	3,67	0,74	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,77	0,64	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,55	0,65	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,59	0,67	94
NUOVE SCRITTURE	5^ Primaria	3,08	1,08	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,42	0,91	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,32	0,91	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,44	0,99	94

Tabella 33. Dimensione valore per l'espressione del sé - generi: distribuzioni medie per grado scolastico .

Valore per l'espressione del sé - generi

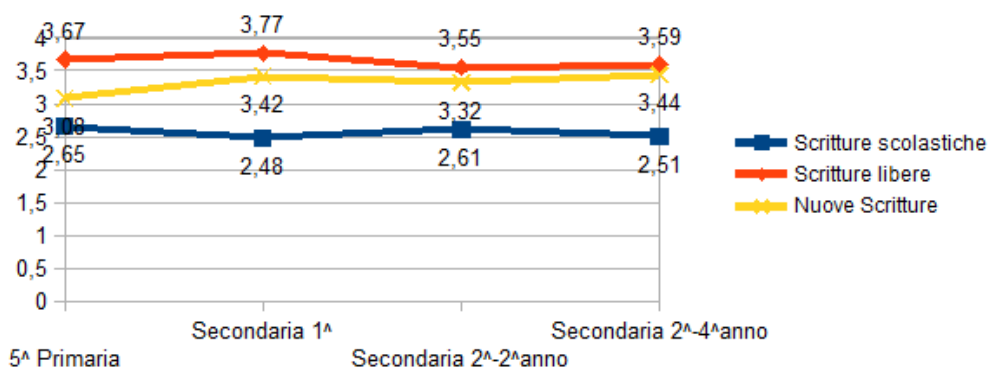


Grafico 35. Dimensione valore per l'espressione del sé - generi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le

differenze tra le medie. Non emergono differenze significative per l'effetto principale della classe ma solo per l'effetto principale delle tipologie di scrittura: emergono differenze significative tra tutte le tipologie di scrittura e si evidenziano medie più alte per le *scritture libere*, a seguire per le *nuove scritture* e medie decisamente più basse per le *scritture scolastiche*. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per ogni tipologia di scrittura: non emergono differenze significative, anche se osservando l'andamento delle medie si può comunque notare che l'effetto del grado scolastico non è costante per le tre tipologie di scrittura.

Rispetto alla variabile genere dei partecipanti emerge solo un effetto principale $F(1,353)=4,10$ $p=,04$ $\eta_p^2= 0,01$. Le medie aggiustate evidenziano punteggi significativamente più elevati per le femmine ($M=3,2$ vs $M=3,08$). Emerge anche un effetto significativo dell'interazione tra genere e tipologie di scrittura $F(2,706)=3,72$ $p=,03$ $\eta_p^2= 0,01$. Le medie aggiustate del fattore *between* genere dei partecipanti, calcolate rispetto alle tre tipologie di scrittura emerse dall'analisi fattoriale evidenziano punteggi più elevati per le femmine nella componente *composizioni libere* ($M=3,74$ vs $M=3,48$) (Graf. 36).

Composizioni libere - Valore per l'espressione del sè

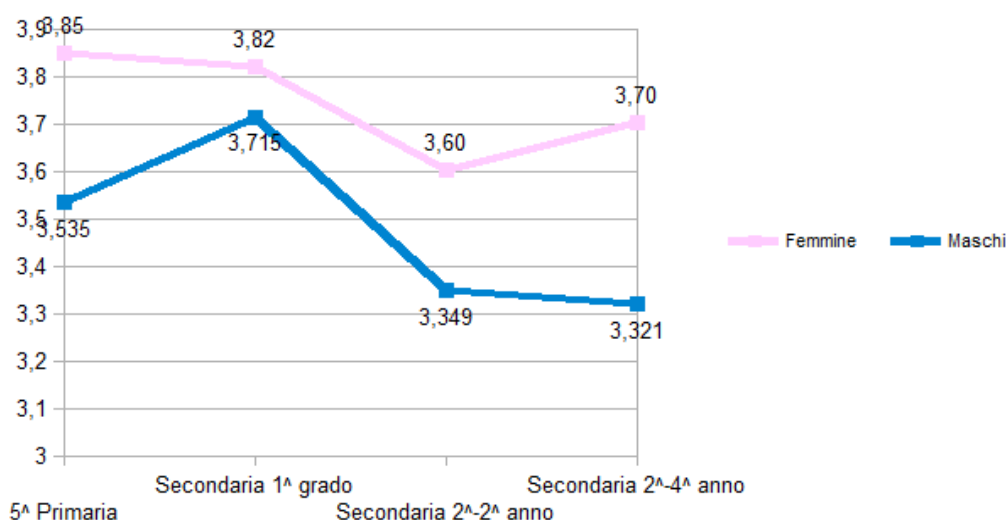


Grafico 36 Dimensione Valore per l'espressione del sè – Composizioni: differenze tra femmine e maschi.

Per quanto riguarda i processi l'analisi evidenzia a livello univariato un effetto non significativo del grado scolastico $F(3,353)=,79$ $p=,50$, mentre è significativo l'effetto dei due fattori emersi dall'analisi fattoriale (*organizzare e controllare; cercare idee e comporre in libertà*) $F(1,353)=3265,03$ $p<.001$ $\eta_p^2= 0,43$. L'interazione tra grado scolastico e le componenti dell'analisi fattoriale invece non è significativa $F(3,353)=9,81$ $p=,17$ (Tab. 32. Graf. 37).

Componente	Grado scolastico	Media	Deviazione standard	N
CONTROLLARE E ORGANIZZARE	5^ Primaria	2,53	0,96	89
	2^ Secondaria 1^ grado	2,63	0,87	92
	2^ Secondaria 2^ grado	2,74	0,79	86
	4^ Secondaria 2^ grado	2,59	0,94	94
CERCARE IDEE E COMPORRE IN LIBERTA'	5^ Primaria	3,56	1,03	89
	2^ Secondaria 1^ grado	3,69	0,94	92
	2^ Secondaria 2^ grado	3,61	0,80	86
	4^ Secondaria 2^ grado	3,49	0,94	94

Tabella 32. Dimensione valore per l'espressione del sé - processi: distribuzioni medie per grado scolastico .

Valore per l'espressione per il sé - processi

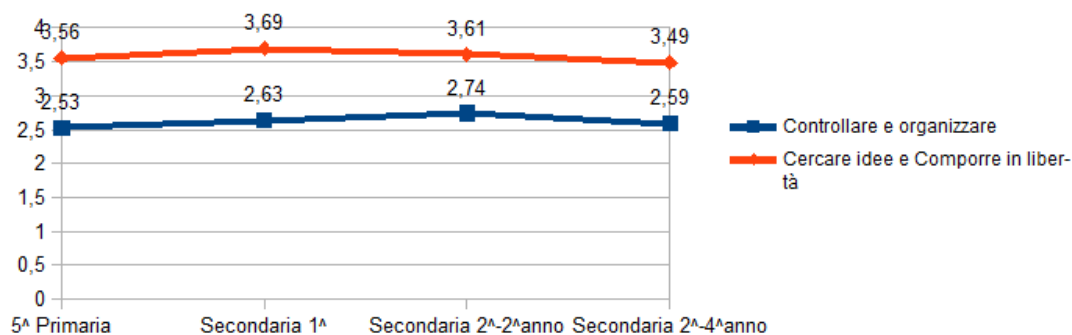


Grafico 37. Dimensione valore per l'espressione del sé - processi: distribuzioni medie per grado scolastico

L'analisi Post hoc con metodo Bonferroni e $\alpha=,01$ ha consentito di evidenziare le differenze tra le medie. Non emergono differenze significative per l'effetto principale della classe ma solo per l'effetto principale dei processi di scrittura: emergono differenze significative tra le due componenti e si evidenziano medie decisamente più alte i processi *cercare idee e comporre in libertà*. Per comprendere l'interazione è stato esaminato l'effetto classe per ogni tipologia di scrittura: non emergono differenze significative, anche se osservando l'andamento delle medie si può comunque notare che l'effetto del grado scolastico non è costante per i due processi di scrittura.

Per quanto riguarda il fattore genere dei partecipanti, emerge un effetto significativo dell'interazione tra genere e processi $F(1,353)=9,81$ $p=,002$ $\eta_p^2= 0,03$. Le medie aggiustate del fattore *between* genere, calcolate rispetto ai due processi di scrittura emersi dall'analisi fattoriale evidenziano punteggi più elevati per le femmine nella componente *cercare idee e comporre in libertà* ($M=3,71$ vs $M=3,41$) (Graf. 38).

Cercare idee e comporre in libertà - Valore per l'espressione del sé

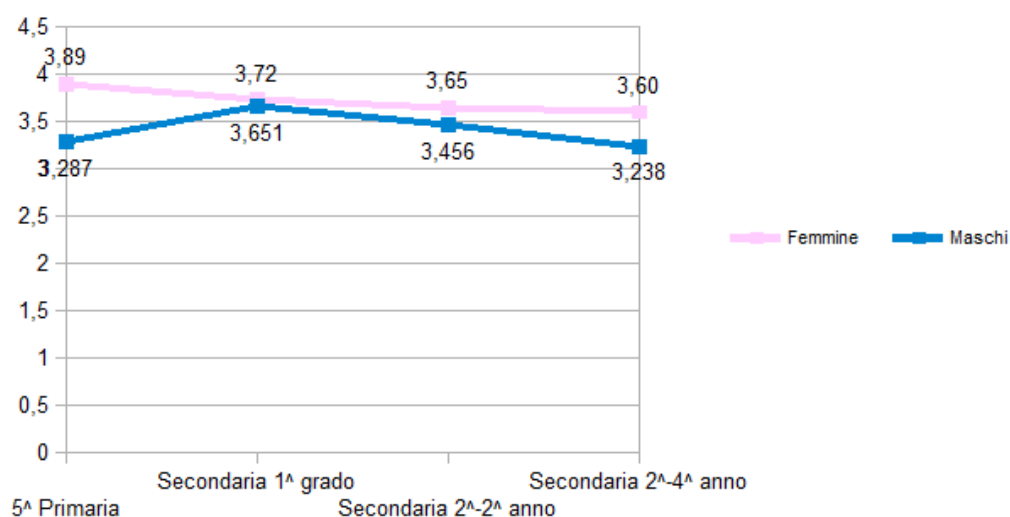


Grafico 38 Dimensione valore per l'espressione del sé – Cercare idee e comporre in libertà: differenze tra femmine e maschi.

4.3.3. Discussione

Il presente studio fa emergere dati significativi relativi alle componenti del costrutto motivazionale, considerate rispetto al livello di scolarità.

Per quanto riguarda la dimensione della piacevolezza, i dati evidenziano che la piacevolezza rispetto a generi e processi di scrittura diminuisce significativamente dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 2° grado: con il progredire del grado scolastico, quando tendono a diminuire le occasioni di scrittura più libere e creative (“espressive”: scrivere testi di fantasia, raccontare di un fatto accaduto...), tende a diminuire anche la disposizione verso la scrittura, che generalmente non viene più percepita come attività piacevole, tranne che per le nuove scritture, che seguono una tendenza propria. Queste ultime sono apprezzate dagli studenti più grandi, in particolare da quelli frequentanti la scuola secondaria di 1° grado e il biennio della scuola secondaria di 2° grado. La pre-adolescenza e la prima adolescenza sono i periodi in cui i ragazzi entrano massicciamente in contatto con la tecnologia, dalla quale prima sono generalmente tenuti lontani dai genitori.

Se viene considerato il genere dei partecipanti, le analisi evidenziano differenze significative per l'effetto principale per le tipologie (generi) di scrittura; per i processi anche l'interazione tra processi e genere dei partecipanti risulta significativa, con le femmine che riportano medie più alte rispetto ai maschi nella componente *cercare idee e comporre in libertà*. Non emergono invece differenze significative rispetto alle nuove scritture: recenti studi evidenziano orientamenti di genere nelle scritture sul web e nell'*instant messaging* (Sheridan-Rabideau, M. P. 2008), che però non emergono dal presente studio.

Per quanto riguarda la dimensione dell'utilità, emerge che gli studenti faticano a fare delle distinzioni all'interno della categoria “generi” e all'interno della categoria “processi” di scrittura. Molti generi risultano utili, andando a creare un'ampia componente denominata *composizioni*, che presenta medie che, anche in questa dimensione, decrescono con il progredire dell'età. Significativamente meno utili

risultano le nuove scritture che “non sono vera scrittura”, a cui si aggiunge, in questa unica dimensione dell'utilità, la presa di appunti. La scrittura per lo studio è ritenuta meno utile, alla stregua degli scambi di comunicazione che avvengono via telefono o in rete: questo probabilmente perché gli appunti sono una scrittura provvisoria, che non ha per gli studenti il valore dei generi che vengono invece fatti oggetto di valutazione. Interessante tuttavia notare che le medie relative a questa componente crescono lievemente alla fine della scuola secondaria di 2[^] grado: questo dato può essere spiegato con la tendenza a rivalutare le scritture legate allo studio e all'apprendimento che si registra tra gli studenti al termine del loro percorso scolastico.

Scarsa consapevolezza del processo di scrittura nel suo complesso emerge dai dati relativi ai processi: in questo caso infatti tutti i processi raggruppano in un'unica componente, risultando importanti in modo indistinto tanto per gli alunni della scuola primaria quanto per quelli della scuola secondaria di 2[^] grado. Se questo dato era ipotizzabile per gli studenti più giovani, stupisce per gli studenti più grandi, da cui ci si sarebbe attesa maggiore consapevolezza e capacità di distinguere alcune pratiche come più utili e importanti. Le medie fatte registrare dagli alunni più grandi sono significativamente più basse anche per questa dimensione, confermando una progressiva svalutazione del processo di scrittura.

Per quanto riguarda la dimensione del valore per l'espressione del sé, i generi di scrittura emersi (*composizioni libere, scritture scolastiche e nuove scritture*) evidenziano punteggi simili tra studenti di diverso livello scolastico. E' interessante notare come gli studenti riconoscano maggiore valore per l'espressione del sé a generi testuali tradizionali, raggruppati sotto l'etichetta *composizioni libere*, piuttosto che alle *nuove scritture*, apparentemente più libere. Per quanto riguarda i processi, pratiche creative e ideative fanno registrare medie significativamente più alte rispetto a pratiche di controllo e revisione, con un variare abbastanza costante con il progredire del grado scolastico. Si noti che entrambi i gruppi di processi fanno registrare medie più alte da parte degli studenti di grado intermedio (alunni di 2[^] secondaria di 1[^] e 2[^] grado), per cui generalmente si registra invece una flessione nelle medie dei punteggi, suggerendo un

bisogno, tipico dell'età, di esprimere le proprie idee e i propri stati d'animo.

Interessanti considerazioni emergono dalle analisi condotte rispetto al genere dei partecipanti. Nella dimensione del valore per l'espressione del sé, oltre all'effetto principale del genere rispetto alle tipologie (generi) di scrittura, risulta significativa l'interazione tra genere dei partecipanti e tipologie e processi di scrittura. Come evidenziato dai grafici (Graf. 36 e graf. 38), le femmine fanno registrare medie significativamente più alte rispettivamente per la tipologia di scrittura *composizioni libere* e i processi *cercare idee e comporre in libertà*. Emerge quindi una predilezione da parte delle femmine per generi e pratiche più libere e creative: sarebbe opportuno indagare fino a che punto tale predilezione è condizionata dagli stereotipi radicati rispetto al genere, che riconoscono alle femmine una naturale propensione alla libera espressione e alle arti del linguaggio (Pajares e Valiante, 1999).

Una riflessione più ampia merita la dimensione dell'autopercezione di competenza, per la quale si mettono a confronto i dati emersi con quanto evidenziato da studi precedenti. Dalla presente ricerca emerge nel complesso che l'autopercezione di competenza diminuisce con il progredire dell'età al contrario di quanto affermato da Zimmerman e Bandura (1994): dai dati emersi risulta che l'autopercezione di competenza riprende lievemente solo al termine della scuola secondaria di 2° grado e limitatamente alle scritture scolastiche, e quindi orientate allo studio e all'apprendimento. Questo dato suggerisce che gli studenti, al termine del loro percorso scolastico e con l'approssimarsi dell'Esame di Stato conclusivo, concentrano i propri sforzi di apprendimento per l'acquisizione di abilità di studio utili al successo scolastico; non evidenzia invece, al contrario di quanto sostenuto dagli studiosi americani, che essa aumenti significativamente con il progredire del grado scolastico.

Riflessioni interessanti emergono dal confronto dei dati con gli studi di Pajares (2006, 2007) sul senso di efficacia⁸ rispetto ai compiti di scrittura. Nello studio condotto nel 2007 da Pajares su studenti di 4°-7° grado, il senso di efficacia è stato considerato come

⁸ Si ricorda che autopercezione di competenza e senso di efficacia, sebbene abbiano sfumature di significato diverse, vengono spesso usati come sinonimi.

costrutto bidimensionale in cui rientrano i seguenti fattori: uno relativo alle abilità di base (*spelling*, uso della punteggiatura e dei verbi/struttura verbale) e un secondo riguardante pratiche più complesse (strutturazione di paragrafi e del saggio, uso di capoversi). Nel presente studio, l'analisi fattoriale sulla dimensione dell'autopercezione rispetto ai processi ha fatto emergere ugualmente due fattori, ma significativamente diversi. La distinzione che si evidenzia tra i due fattori ricavati dalla presente ricerca non si basa solo sulla complessità delle operazioni da svolgere, bensì sul grado di libertà che esse comportano. Non risultano quindi da un lato processi più elementari e dall'altro processi più complessi, bensì pratiche più libere e creative, riconducibili alla fase della pianificazione delle idee del modello di Hayes e Flower, e dall'altro un fattore che racchiude processi di controllo e regolazione. Se dunque è ravvisabile una correlazione tra il fattore che racchiude operazioni più complesse individuato dallo studio di Pajares (strutturazione in paragrafi, uso dei capoversi) e il fattore da noi individuato *organizzare e controllare*, il presente studio aggiunge una riflessione sul grado di libertà rispetto ai processi di scrittura: gli studenti si percepiscono più competenti nella fase iniziale del processo di scrittura, quando si sentono liberi di cercare informazioni e generare idee, mentre mostrano una percezione più bassa della propria competenza rispetto a processi di controllo e revisione. L'autopercezione di competenza è più alta alla scuola primaria, poi decresce e si riprende lievemente solo alla fine della scuola secondaria di 2° grado: gli alunni più giovani hanno minor consapevolezza delle pratiche ed evidenziano percezioni della propria capacità più alte per l'entusiasmo che si registra generalmente tra gli alunni più giovani. Le convinzioni sulla propria efficacia infatti si sviluppano nel corso degli anni attraverso le esperienze di padronanza, le esperienze vicarie di successo e la persuasione sociale (Boscolo, 2012): gli alunni più giovani si mostrano in genere più sicuri, perché non hanno ancora stratificato giudizi negativi sulle proprie prestazioni e convinzioni negative sulle proprie competenze. Questo dato evidenzia un approccio motivazionale di tipo estrinseco (Deci & Ryan, 1985) ai compiti di scrittura: gli studenti sono preoccupati della prestazione e del risultato, percependosi particolarmente insicuri nelle pratiche di revisione e controllo, che portano appunto al prodotto finale da valutare.

Considerazioni interessanti emergono anche dal confronto dei dati emersi con i risultati degli studi di Bruning *et al* (2013), che per primi cercano di costruire un modello applicabile all'autopercezione di competenza rispetto alla scrittura, concepita non come costruito unico, bensì come processo in cui evidenziare separatamente aspetti cognitivi, di linguaggio e di autoregolazione. Gli studiosi americani partono dall'assunto generale che la scrittura è un processo ad alto costo cognitivo, che diventa automatico lentamente e che determina negli scrittori impressioni riconducibili a categorie psicologiche definite. Essi delineano pertanto un modello che prevede le tre dimensioni dell'ideazione, delle convenzioni e dell'autoregolazione, nel rispetto del modello di Hayes e Flower.

I dati emersi dalla presente ricerca evidenziano invece un modello diverso: l'analisi sull'autopercezione di competenza rispetto ai processi di scrittura fa emergere una struttura non a tre fattori come nel modello di Bruning e colleghi, bensì a due fattori. Per quanto riguarda in particolare la fase di trascrizione, gli item elaborati da Bruning e colleghi per i due fattori delle convenzioni e dell'autoregolazione riguardano operazioni meccaniche che nel presente studio non sono state considerate. Si ritiene infatti utile avere uno sguardo più ampio e soffermarsi su processi cognitivi (organizzazione delle idee, applicazione di regole, etc.) che caratterizzano le fasi della trascrizione, e non tanto su operazioni puntuali, quali ad esempio l'elaborazione di frasi complete o l'inserimento di punteggiatura.

Per quanto riguarda le pratiche di autoregolazione, il presente studio conferma i punteggi bassi evidenziati anche nello studio di Bruning e colleghi. Anche per le pratiche di autoregolazione emerge però un approccio differente: gli studiosi americani inseriscono item relativi alla sfera emotiva e all'ansia da evitamento, mentre nella presente ricerca l'autoregolazione è stata considerata come l'insieme delle pratiche di controllo e revisione che caratterizzano in modo ricorsivo il processo di scrittura (correzione, rilettura, modifica, etc.), senza considerare aspetti emotivi o affettivi.

Risulta interessante poi soffermarsi sul secondo studio condotto da Bruning e collaboratori (2013): la scala per la misurazione dell'autopercezione di competenza rispetto alle tre fasi dell'ideazione, delle convenzioni e dell'autoregolazione, è stata

sottoposta a 563 studenti di 11[^]e e 12[^] grado (gli studenti hanno quindi la stessa età degli studenti del IV[^] anno scuola secondaria 2[^] grado coinvolti nell'indagine in corso) insieme a una scala per rilevare la piacevolezza rispetto ai compiti di scrittura. La somministrazione di questo secondo strumento avvicina ulteriormente la presente ricerca allo studio di Bruning e colleghi; questi ultimi però, nel caso della piacevolezza, non distinguono all'interno del processo di scrittura differenti pratiche, bensì cercano di indagare l'atteggiamento verso la scrittura considerata come costrutto globale ("scrivere è divertente"). Il secondo studio di Bruning e colleghi ha confermato la concettualizzazione multifattoriale (modello a tre fattori) per il senso di efficacia rispetto la scrittura; è emersa poi una correlazione tra la piacevolezza e il senso di efficacia per le fasi ideative del processo di scrittura, verso le quali gli studenti si percepiscono più preparati rispetto alle fasi di trascrizione (*convenzioni*). Tale dato emerge anche dal presente studio: le medie riportate nella dimensione della piacevolezza e dell'autopercezione di competenza rispetto a processi ideativi e creativi (*cercare idee e comporre in libertà*) sono significativamente più elevate rispetto a quelle riportate, per le medesime dimensioni, nelle pratiche di trascrizione e revisione (*organizzare e controllare*). Nello studio di Bruning e colleghi sono state poi indagate le correlazioni tra le scale di senso di efficacia e piacevolezza e i risultati ottenuti nella prova nazionale SWA, ottenendo risultati modesti. Nella discussione di questi dati gli studiosi si soffermano sull'opportunità di svolgere la prova SWA in tempi più ravvicinati rispetto alla somministrazione dei questionari e di prevedere una definizione più puntuale della scala del senso di efficacia in termini di generi e compiti di scrittura.

Il presente studio si colloca proprio in continuità a queste riflessioni: sono stati messi a punto due strumenti che permettono di articolare le scale di percezione di competenza e di piacevolezza, a cui sono stati aggiunti quelle di utilità e di valore per l'espressione del sé verso pratiche e generi di scrittura. Sarebbe interessante incrociare i dati ottenuti dalla presente rilevazione con i risultati ottenuti in prove di valutazione nazionale, per indagare la correlazione tra l'atteggiamento verso la scrittura e la qualità della produzione scritta, sulla scorta della sperimentazione condotta da Bruning e colleghi. Anche in un'ottica di sviluppo di ricerca però non è a tutt'oggi contemplabile indagare

tali correlazioni, dal momento che in Italia la prova Nazionale per la rilevazione delle competenze, a cura dell'Invalsi, non prevede la valutazione della produzione scritta.

Se viene considerato infine il genere dei partecipanti nella dimensione dell'autopercezione di competenza, le analisi evidenziano differenze significative solo per l'effetto principale del genere dei partecipanti sia per generi di scrittura e processi. Se gli studi su genere e scrittura si sono a lungo focalizzati sugli orientamenti di genere ravvisabili nella scrittura (Sheridan-Rabideau, M. P. 2008), recentemente sono stati condotti importanti ricerche su prestazioni nel compito di scrittura, senso di efficacia e motivazione, che hanno fatto emergere correlazioni con il genere (Pajares & Valiante, 2006). In particolare il senso di efficacia risultata correlato al genere, con le femmine che si percepiscono progressivamente meno efficaci con il progredire dell'età, in virtù anche della loro tendenza a essere più modeste nell'autovalutazione (Wigfield, Eccles e Pintrich 1996). Dalla presente ricerca non emerge però il decrescere dell'autopercezione di competenza da parte delle femmine con il progredire del grado scolastico: queste ultime mantengono nel tempo medie più alte rispetto ai coetanei maschi, sia nei generi che nei processi di scrittura.

Per concludere, è evidente che, volendo indagare il cambiamento nell'atteggiamento verso la scrittura rispetto a generi e processi di scrittura con il progredire del grado scolastico, sarebbe stato opportuno applicare un approccio longitudinale. Quest'ultimo avrebbe permesso di seguire l'evolvere della motivazione verso il compito scritto in singoli soggetti intervistati in tappe fondamentali della loro carriera scolastica: gli studi longitudinali infatti permettono di evidenziare analogie, differenze cambiamenti nel tempo, dando ragione della complessità dei comportamenti umani (Ruspini, 2002). E' evidente però che il percorso dottorale, circoscritto nel tempo, e la stessa organizzazione dell'istruzione italiana, non permettono di seguire i medesimi soggetti nelle varie tappe del percorso scolastico.

I dati emersi dal confronto tra gruppi comparati sono nel complesso soddisfacenti, e potranno essere sottoposti a analisi confermativa in un'eventuale fase di sviluppo. L'ultima parte del presente studio si focalizza su un aspetto fondamentale delle ricerche

in campo pedagogico: le implicazioni pedagogico-didattiche. Gli studenti coinvolti hanno infatti dato delle risposte in merito al loro atteggiamento verso la scrittura: quando poi però si trovano di fronte al compito di scrittura, come si comportano concretamente? C'è qualcosa che i docenti possono fare per favorire e sostenere un atteggiamento motivato alla luce dei dati emersi e in particolare del ruolo delle nuove scritture?

L'ultimo capitolo cerca di dare una risposta a questi quesiti.

CAPITOLO 5
NUOVE PROSPETTIVE PER LA DIDATTICA DELLA SCRITTURA

5.1. Per una didattica motivante della scrittura

Una componente fondamentale della ricerca in campo educativo è costituita dalle sue possibili implicazioni didattiche: la ricerca dovrebbe integrarsi con la pratica educativa quotidiana, fornendo spunti di riflessione e di metodo per la prassi degli insegnanti. Chi fa ricerca educativa ha il compito di confrontarsi con un "sistema di esperienze educative", ossia esperienze reali, esperienze di vita, generatrici di senso e di altre esperienze reali (Conte, 2010).

Nel caso del presente studio è nostra intenzione andare oltre l'indagine realizzata, per riflettere sulle implicazioni pedagogico-didattiche dei dati: le ricerche svolte in campo educativo possono infatti sostenere il docente nell'agire scelte metodologico-didattiche che promuovano la motivazione alla scrittura, sostenendo gli studenti che affrontano generi e processi di scrittura. Se infatti risulta difficile applicare i risultati di una ricerca all'istruzione, in quanto le ipotesi non sono immediatamente traducibili in modalità e strategie didattiche, è altresì compito di una ricerca motivazionale far riflettere i docenti impegnati in classe sulla qualità della motivazione e sul ruolo che i compiti di scrittura assegnati possono avere nel determinare l'atteggiamento degli alunni. Premessa imprescindibile per qualsiasi approccio didattico è il contesto in cui tale proposta viene collocata: anche se negli ultimi anni si è assistito a un crescente interesse per la processualità del comporre, nelle programmazioni didattiche degli insegnanti spesso manca ancora un vero e proprio curriculum di scrittura. In particolare nelle scuole secondarie di 2° grado i curricula sono condizionati dalla linguistica testuale e si focalizzano sull'insegnamento delle tipologie testuali codificate dalla tradizione letteraria: la composizione scritta è collocata all'interno della disciplina "Lingua Italiana" e viene percepita come prova di talento naturale o di intelligenza, senza che le venga dedicato uno spazio autonomo all'interno del curriculum. La scrittura dovrebbe invece essere insegnata all'interno di una classe che si fa *comunità di discorso* in cui insegnanti e studenti condividono idee e esperienze di apprendimento (Cisotto, 2015). Se la presenza della scrittura nel curriculum è condizione ineludibile per un apprendimento motivato, è necessario riflettere anche su che cosa e come si fa scrivere:

il presente studio ha evidenziato che l'atteggiamento degli studenti nei confronti della scrittura è condizionato dai generi che sono invitati a comporre e dalle fasi del processo di scrittura che devono affrontare in relazione ai vari gradi scolastici. Diverse componenti concorrono a determinare la motivazione, anche in termini di implicazioni pedagogico-didattiche: si propongono di seguito alcuni spunti di riflessione, che possono sostenere lo sviluppo di percorsi didattici motivanti.

5.2. La scrittura: un'attività interessante e utile

Facendo riferimento innanzitutto alla dimensione della piacevolezza, l'analisi e la discussione dei dati suggeriscono che la predilezione degli studenti va verso una particolare tipologia di scrittura e un determinato gruppo di pratiche: si tratta rispettivamente delle nuove scritture digitali e dei processi di ideazione e creazione "libera". Viene spontaneo chiedersi se per "ottenere" un atteggiamento motivato da parte degli alunni sia auspicabile proporre loro alcune tipologie di testo piuttosto che altre, favorendo processi creativi rispetto a pratiche di controllo e autoregolazione. Ovviamente non è possibile trascurare alcune tipologie testuali a favore di altre che comunque rientrano tra gli obiettivi di apprendimento, né tralasciare l'insegnamento di uno scrivere regolato. E' però necessario proporre un didattica che includa una varietà di generi e non solo, come spesso accade nelle classi, quelli codificati dalla tradizione letteraria; al contempo è necessario sostenere gli studenti nelle fasi dello scrivere più impegnative dal punto di vista cognitivo.

Per quanto riguarda i generi proposti, già nel 2000 Bruning e Horn avevano sottolineato l'importanza di scritture coinvolgenti per promuovere convinzioni positive rispetto alla scrittura, che sono alla base di un atteggiamento motivato. Una causa fondamentale della mancanza di motivazione negli studenti è rappresentata infatti dai compiti e dalle esercitazioni tradizionalmente assegnati, percepiti dagli studenti come noiosi, difficili e separati dalla loro esperienza personale dentro e fuori dalla classe, predisposti per far loro acquisire le strutture e i generi testuali, le conoscenze e le abilità necessarie ad un uso corretto della lingua in modo rigido e ripetitivo: la scrittura viene proposta come

materia a sé stante, compito individuale prettamente scolastico, piuttosto che come valido strumento per acquisire, elaborare e comunicare conoscenza.

Una didattica volta a promuovere la motivazione proporrà invece attività interessanti, diversificate in base al livello scolastico. Nella scuola primaria la scrittura potrà essere valorizzata come occasione di gioco e libertà, nella consapevolezza però della sua struttura e organizzazione (Boscolo, Gelati, Galvan, 2012); nella scuola secondaria di I° grado, la scrittura potrà assumere maggiormente le caratteristiche dello scrivere accademico, senza diventare esclusivamente "materia" controllata e noiosa, ma piuttosto strumento per apprendere e fissare stati d'animo ed emozioni. Tutte le attività di scrittura renderanno possibile e valorizzeranno l'espressione delle idee e delle emozioni degli alunni, che manifestano il bisogno di esprimere ciò che hanno dentro in tutte le età (dimensione del valore per l'espressione del sé).

Per gli alunni della scuola secondaria di 2° grado i dati suggeriscono di considerare, insieme alla dimensione della piacevolezza, anche il fattore dell'utilità. Con il progredire del grado scolastico infatti, gli studenti accantonano la predilezione per tipologie espressive più libere tipica dei primi anni di scolarità, e rivalutano generi e pratiche scolastiche, di cui intravedono un'utilità pratica e per le quali si percepiscono più competenti. Una didattica motivante dovrebbe assecondare e favorire tale propensione a compiti "utili": utilità che non dovrebbe essere intesa solo come funzionale al raggiungimento del successo scolastico (motivazione estrinseca), bensì alla soddisfazione che deriva dall'imparare a scrivere per apprendere e comunicare ciò che si vuole comunicare in situazioni reali (motivazione intrinseca). Nella didattica della produzione scritta vengono invece spesso trascurate le indicazioni che emergono chiaramente dai Regolamenti di riordino degli istituti secondari di 2° grado: quelle cioè di favorire la capacità di comunicare ed esprimersi a seconda dei contesti. Per aiutare gli studenti a considerare la scrittura come un'attività piacevole e utile promuovendo una disposizione positiva nei confronti dei compiti scritti tra alunni di diversa età, sembra in ultima analisi riprendere le tre linee guida proposte da Boscolo e Gelati (2012).

La prima consiste, come già accennato, nell'aiutare gli studenti a sperimentare la

scrittura come un'attività utile; con utile si intende sia che ciò che si scrive, individualmente o in collaborazione, dovrebbe avere valore o un'importanza reale per gli studenti, che può essere valore informativo, pratico, ma anche estetico, sia che essa dovrebbe risultare un vero strumento di conoscenza e di apprendimento.

La seconda consiste nel promuovere la funzione comunicativa della scrittura, superando la visione della scrittura come comportamento solitario e orientato alla sola valutazione da parte dell'insegnante. Come messo in evidenza dalla prospettiva socioculturale, infatti, la scrittura è un'attività di natura sociale, sia perché ciò che viene scritto viene letto da qualcuno (nelle classi, in genere, dall'insegnante), sia perché la scrittura può essere praticata in contesti interattivi e collaborativi. Lo scrivere non rappresenta infatti il frutto di abilità cognitive e linguistiche individuali, ma di relazioni sociali e di pratiche sviluppate in contesti e situazioni autentiche, per conseguire obiettivi reali.

La terza consiste nel fornire agli studenti compiti nuovi e sfidanti, che stimolino cioè il coinvolgimento cognitivo degli studenti in un contesto collaborativo (Miller, 2003). Un compito è ritenuto sfidante quando consente agli studenti di assumere livelli di responsabilità sempre più alti nell'organizzazione e nella gestione del proprio apprendimento, stimolando al contempo anche la volontà dello studente di impegnarsi in esso. Per indicare i compiti e le attività capaci di suscitare interesse personale negli alunni, stimolando e sostenendo di conseguenza l'attenzione e l'impegno degli studenti nelle richieste didattiche, si fa infatti riferimento a compiti di scrittura "autentici". Con questo aggettivo Bruning e Horn intendono attività che coinvolgono gli studenti nell'uso immediato dell'alfabetizzazione per attività di piacere e per la comunicazione, ossia che promuovono l'utilizzo della lingua in situazioni comunicative significative per gli alunni, con scopi e obiettivi reali da perseguire, assunti dall'alunno spontaneamente e non come risultato di un obbligo o un'imposizione. Un compito di scrittura infatti è autentico "nella misura in cui è funzionale a una attività individuale o di gruppo di cui chi scrive riconosce l'interesse e/o la rilevanza" (Boscolo, 2014, p.115). Un compito, per essere autentico, deve tradursi in reale opportunità di esercitare la funzione comunicativa della lingua, portando lo studente ad intraprendere l'attività perché ne

intravede da sé l'utilità e l'importanza.

Per creare disposizioni positive risulta dunque necessario fornire agli allievi opportunità per utilizzare la scrittura in modi attraenti e utili aiutandoli ad interiorizzare lo strumento linguistico nella sua valenza espressiva e concettuale: questo permetterà di superare il concetto di scrittura come *knowledge telling* a favore di *knowledge transforming*, ovvero di scrittura che è uso consapevole delle conoscenze per il perseguimento di un obiettivo comunicativo (Bereiter, Scardamalia, 1987).

5.3. Insegnare i processi di scrittura

Dall'analisi dei dati è emerso che i processi che piacciono meno sono quelli di autoregolazione e revisione (dimensione della piacevolezza), rispetto ai quali gli studenti si percepiscono anche come meno competenti (dimensione dell'autopercezione di competenza). Se a queste osservazioni si aggiunge che gli studenti sembrano non avere consapevolezza del processo di scrittura, riconoscendo come ugualmente utili pratiche molto diverse tra loro (dimensione dell'utilità), viene spontaneo chiedersi quale didattica della scrittura sia proposta nelle classi. I dati suggeriscono che è ancora diffuso un insegnamento di generi legati alla tradizione letteraria, che non dedica spazio adeguato ai processi e non tiene conto dell'alto sforzo cognitivo implicato in alcune fasi del processo di scrittura. Se alcuni processi sono affrontati malvolentieri o con fatica e disagio è perché tali processi non vengono insegnati o spiegati adeguatamente: in particolare gli studenti si percepiscono poco efficaci nelle pratiche di revisione perché l'attività di revisione viene raramente insegnata a scuola. Gli studenti invece hanno estremo bisogno di essere guidati nel "come si fa". A tal fine è utile far esercitare ad esempio gli alunni sull'analisi critica di testi buoni e meno buoni: infatti "l'abitudine di rileggere, così importante per costruire un buon testo, si esercita meglio, almeno inizialmente, su ciò che hanno scritto gli altri" (Boscolo, 2014, p. 116).

Non solo la revisione, ma tutti i processi di autoregolazione vanno insegnati e sostenuti: gli studenti devono essere guidati nella riflessione sulle loro pratiche di scrittura, sulle

loro difficoltà e i loro progressi attraverso l'intero corso di studi (Cisotto, 2015). I docenti possono fare riferimento agli strumenti messi a disposizione dalla ricerca cognitivista, come il programma SRSD (*Self-Regulated Strategy Development*) di Harris e Graham: si tratta di un programma di sviluppo delle abilità di autoregolazione messo a punto per allievi con difficoltà di apprendimento, volto a insegnare in forma esplicita le strategie di scrittura. L'autoregolazione a cui si fa riferimento non è quella che si esaurisce nell'applicazione di regole o nella revisione del proprio testo: lo scrivere infatti è un'attività complessa che implica in ogni momento la presa di decisioni su contenuti, modalità espositive, tempi di lavoro ecc. (Zimmerman, Risemberg, 1997). I processi di autoregolazione sono alla base del miglioramento delle abilità di scrittura e della qualità del testo (Harris, Graham *et al.*, 2002) e dall'autoregolazione rispetto a processi cognitivi e stati affettivi deriva la possibilità di controllare in autonomia la propria prestazione e di raggiungere obiettivi di risultato (Hidi, Boscolo, 2006). Sostenere gli studenti a maturare la propria autoregolazione significa aiutarli a andare oltre agli obiettivi di processo: l'obiettivo dello scrittore maturo non sarà più quello di dominare una determinata strategia (l'applicazione di regole grammaticali o di uno schema, ad esempio), bensì di padroneggiare in modo autonomo il processo nel suo complesso. L'insegnamento dei processi deve quindi trovare spazio adeguato all'interno del curriculum rinnovato di scrittura, che dovrebbe al contempo aprirsi alle nuove forme di espressione diffuse tra i giovani. Gli studenti fanno un uso quotidiano e massiccio di tecnologia (Lenhart, Arafeh, Smith, & MacGill, 2008) e la utilizzano per i più svariati scopi comunicativi: intrattenere rapporti, divertirsi, esprimersi liberamente. Queste scritture, che valorizzano la fondamentale funzione comunicativa della scrittura, non trovano però cittadinanza nella scuola. A conclusione di uno studio sulla motivazione a scrivere da parte dei giovani sarebbe riduttivo non fare riferimento alle forme di comunicazione a cui i giovani affidano così massicciamente idee, emozioni e intenzioni comunicative. Le pagine che seguono dedicano ampio spazio a questo tema, descrivendo due esperienze pilota condotte nelle scuole secondarie di 1^a e 2^a grado e cercando di comprendere se e come le nuove modalità espressive possano essere accolte a scuola e integrate con l'insegnamento della scrittura tradizionale.

5.4. Promuovere la motivazione attraverso le nuove scritture

Le nuove scritture vengono apprezzate dai giovani perché sono immediate, comode, veloci e non implicano alcuni dei processi ad alto sforzo cognitivo richiesti dalla composizione tradizionale. Se con quest'ultima, come si vedrà, gli studenti dovranno comunque fare i conti, le nuove scritture rappresentano un'opportunità didattica preziosa: attraverso esse i docenti possono promuovere la fondamentale funzione comunicativa e espressiva della scrittura concepita come abilità e non più solo come materia. Le nuove scritture permettono di valorizzare la propensione dei giovani a esprimere ciò che hanno dentro in modo creativo non solo a scuola, ma anche nei contesti della vita quotidiana.

La didattica della scrittura non può oggi prescindere da un'ampia riflessione sulla rivoluzione che l'utilizzo delle nuove tecnologie ha introdotto nella quotidianità: grazie alla facilità di accesso e alla diffusione delle strumentazioni scritte utilizzabili attraverso i media digitali, mai come ora l'interazione tramite scrittura è stata presente e significativa nelle relazioni umane. La facilità d'uso e l'immediatezza comunicativa a cui gli studenti sono abituati producono degli effetti sui prodotti della comunicazione e sulla natura stessa della scrittura: gli insegnanti non possono sottrarsi a questi cambiamenti, anzi devono essere adeguatamente preparati ad affrontarli e a valorizzarli (Maragliano, 2014).

Numerosi studi vengono oggi condotti sugli effetti delle nuove tecnologie sui processi di apprendimento e sulla motivazione a scrivere (Karchmer-Klein, 2010). Le ricerche sulla scrittura si interessano delle innovazioni tecnologiche con prospettive diverse: l'approccio cognitivista pone l'accento su come le innovazioni possano incidere sui processi cognitivi coinvolti nella scrittura; l'approccio socioculturale è interessato invece alle pratiche e alla comunità di dialogo che si creano attraverso l'interazione digitale. I dati emersi dalla nostra ricerca confermano che la motivazione verso nuove forme di scrittura segue una tendenza propria, facendo registrare alti indici di gradimento e di valore per l'espressione del sé soprattutto tra gli studenti della scuola

secondaria di 1^o grado e del 2^o anno della scuola secondaria di 2^o grado.

L'apertura della scuola alle scritture digitali implica un ripensamento della scrittura accademica, che permetta di superare la dicotomia materia/abilità: non vi è quindi solo la "Scrittura", noiosa e lontana dalla quotidianità dei giovani, ma vi sono forme diverse di scrittura, legate alle esperienze vissute dentro e fuori la scuola. Insegnare a scrivere significa "rendere gli studenti in grado di esprimere pensieri e anche sentimenti senza il bisogno di farli conoscere a qualcuno che non sia l'insegnante" (Boscolo, 2014): in questo senso le scritture digitali offrono grandi opportunità, dal momento che favoriscono la produzione di testi scritti che non hanno a che fare solo con la scrittura "che conta" e la valutazione.

Un ripensamento della scrittura è secondo molti studi doveroso anche in virtù dei cambiamenti occorsi nel modo di pensare, discutere e socializzare degli studenti digitali: già nel 2001 Prensky sosteneva che la costante esposizione a risorse tecnologiche porta gli studenti a sviluppare menti "ipertestuali" che sono differenti rispetto alle menti degli studenti di qualche anno prima. Gli studenti sono abituati a considerare dapprima l'aspetto grafico e a ottenere informazioni da più fonti contemporaneamente e di diversa natura ("*multitasking*"): questo rende molti approcci didattici obsoleti e frustranti, poiché gli insegnanti sono spesso incapaci di utilizzare efficacemente le nuove tecnologie (Lawless & Pellegrino, 2007). La scrittura attraverso le nuove tecnologie presenta delle peculiarità semiotiche che devono essere considerate per i loro effetti sulla scrittura accademica: la scrittura digitale infatti è fluida, manipolabile e permette facilmente la riorganizzazione della memoria di lavoro; favorisce l'interazione e la fruizione dei contenuti; in essa il mezzo definisce il modo, che non è più solo verbale: scrivendo digitalmente si assembla, si collega, si mostra (Laneve, 2014).

Nell'ottica di una riflessione pedagogica è opportuno soffermarsi sui cambiamenti che le scritture digitali possono produrre sull'insegnamento della produzione scritta: in particolare è interessante focalizzarsi sulle potenzialità offerte da un concetto flessibile di scrittura, che comporta assemblaggi, collegamenti e connessioni con codici semiotici diversi da quello verbale. Una produzione che coinvolge media diversi può favorire la

capacità di comunicare degli studenti e la loro motivazione, dal momento che asseconda e valorizza la loro naturale propensione. I media stessi, così come erano vissuti e praticati, si sono profondamente modificati: si sono aperti a nuovi spazi di dialogo e confronto, all'interno dei quali la scrittura è presente in svariate forme, eliminando la distinzione tra spazi medialità di scrittura e spazi di vita quotidiana. Anche il modello gerarchico della relazione comunicativa è mutato: la nuova *audience* (Magnifico, 2010) non riceve più contenuti e prodotti in modo unilaterale, bensì sceglie come interagire e essere parte attiva del flusso di informazioni ed emozioni. E l'opportunità di interagire con lettori reali, può, sempre secondo Magnifico, costituire un elemento motivante, perché gli studenti si sentono scrittori. Utilizzando *l'istant messaging* o partecipando a una discussione *on line* il modo in cui si tiene conto dell'uditorio e ci si rivolge a chi leggerà è infatti diverso rispetto a quello della scrittura accademica, e diverse sono le aspettative che chi scrive ha rispetto alla risposta dei possibili destinatari.

Le nuove tecnologie pongono di fronte a un modo di comporre diverso, in cui processi di coordinamento e regolazione possono risultare più complessi: le *new literacies* non sono infatti scritture tradizionali realizzate per mezzo del computer, bensì sono forme di espressione che richiedono di utilizzare media diversi dai consueti (MacArthur, Karchmer-Klein, 2010), in cui i testi vengono affiancati o sostituiti da ipertesti. Il termine *literacy* comprende le azioni, i processi, le riflessioni con e su la lingua scritta: non esiste una sola lingua scritta, bensì la pluralità di modi in cui un individuo, anche in relazione con altri, usa la lingua scritta per imparare, riflettere, discutere, esprimersi (Boscolo, 2014, p.104). Nell'epoca "postmediale" è venuta meno la specificità di ciascun *medium* rispetto agli altri: le persone per comunicare possono scegliere facilmente diverse modalità, che convergono tutte in un concetto ampio e dinamico di composizione, in cui attività di scrittura verbale, verbo-visiva, visuale e audiovisiva sono posti sullo stesso piano (Eugeni, 2014). Si parla oggi di "produzione multimodale": non solo parole scritte, ma molteplici forme possono essere testo, e i testi possono essere multimodali (Thomas, 20010; Cope and Kalantzis 2009). Differenti modalità, come parole, audio, immagini, link, video, possono essere portatori di significato (Bezemer & Kress, 2008):

quando gli scrittori integrano effettivamente le differenti modalità, creano un insieme multimodale che esprime un significato unitario (Jewitt, 2011).

L'interscambiabilità e interconnessione dei mezzi di espressione richiedono un ripensamento anche della scrittura insegnata a scuola: quest'ultima infatti non può rimanere decontestualizzata e legata a un astratto registro accademico, ma deve cercare di rinnovarsi e aprirsi al concetto di *new literacies*. Insegnare a scrivere in questo contesto implica per gli insegnanti la capacità di avvicinare forme di espressione nuova, cercando di valorizzare l'abitudine degli studenti alla scrittura non istituzionalizzata. La possibilità di scegliere quale modalità utilizzare per comunicare le proprie idee permette agli studenti una libertà espressiva che favorisce la motivazione da un lato, e la generazione di idee dall'altro.

Una nuova testualità non permette solo maggiore libertà espressiva: utilizzare un codice semiotico piuttosto che un altro può arricchire la composizione attraverso la cosiddetta "*Modal affordance*" (Kress 2003), e cioè il significato che è possibile veicolare con una certa modalità e che costituisce un valore aggiunto proprio grazie al codice semiotico utilizzato. Se, quindi, obiettivo di una didattica rinnovata della scrittura è quello di motivare a comunicare ed esprimere contenuti ed emozioni, gli insegnanti dovrebbero considerare di mettere gli studenti nelle condizioni di farlo attraverso la modalità che ritengono più idonea: questo nell'ottica di una scrittura elastica e motivante, in cui il compito di produzione non assume più solo la forma istituzionalizzata del tema o saggio tradizionale, ma viene ripensato in termini multimodali.

Partendo da queste riflessioni, si apre per i docenti la sfida di accogliere nuove modalità espressive, per comprendere se e come queste possano essere intrecciate all'apprendimento della scrittura tradizionale: è possibile insegnare agli studenti a esprimere le loro idee in forma multimodale? Possono i prodotti multimodali aiutare e motivare a comunicare in modo nuovo? Come insegnare e valutare queste nuove testualità? Gli studenti sono pronti ad accogliere, in ambito scolastico, le potenzialità di nuovi mezzi espressivi, senza viverli come un "passatempo per non fare lezione"?

5.4.1 Esprimersi in forma multimodale: una proposta di metodologia

A conclusione del mio percorso dottorale, e in previsione di tornare a insegnare materie letterarie in un istituto di istruzione di 2^a grado, ho scelto di tralasciare l'analisi confermativa dei dati della mia ricerca, per concentrarmi su una proposta di metodologia didattica che possa sostenere la motivazione degli studenti, permettendo loro di esprimersi attraverso le nuove tecnologie.

L'utilizzo delle nuove tecnologie in contesti extra-scolastici è massiccio, ma la sfida per gli insegnanti consiste nel rendere le nuove tecnologie non solo occasione per divertirsi, ma per scoprire un nuovo modo per esprimersi e comunicare. Per delineare una metodologia efficace, è stata fondamentale l'analisi condotta sui risultati dell'indagine. Come infatti più volte sottolineato, gli studenti di diverse età manifestano un atteggiamento diverso verso processi di tipo generativo e creativo, da un lato, e le pratiche di revisione e autoregolazione, che risultano meno motivanti. Al contempo viene riconosciuto, soprattutto da parte degli alunni delle scuole secondarie di 2^a grado, il valore di generi liberi e creativi per l'espressione di sé e delle proprie emozioni: queste riflessioni, unite alla predilezione da parte degli alunni più grandi per le nuove tecnologie, hanno portato a mettere a punto un intervento che mettesse gli studenti nelle condizioni di comunicare creativamente attraverso i linguaggi a loro più vicini: a esprimersi quindi in forma multimodale.

Secondo la credenza *transazionale* (White e Bruning, 2005) le emozioni e gli obiettivi di chi scrive influenzano i processi di scrittura e i risultati ottenuti: è superando le convinzioni *trasmissive*, che concepisce la scrittura solo come trasmissione di informazioni, che si sostiene l'impegno emotivo e cognitivo durante il processo di scrittura; gli studenti, invitati a esprimere ciò che provano e a integrare attivamente il loro pensiero all'interno del processo di scrittura, supereranno la dicotomia tra processi generativi e regolativi e affronteranno così anche le pratiche di scrittura cognitivamente più impegnative. Attività di composizione con le nuove tecnologie e nuove modalità di comunicazione favoriscono l'espressione e l'integrazione attiva del pensiero in ottica transazionale: gli studenti, messi nelle condizioni per comunicare ciò che provano

attraverso i codici semiotici a loro più congeniali, possono esprimersi in maniera critica e personale in composizioni *multimodali*.

Per arrivare a far esprimere gli studenti in forma multimodale si è partiti da una tipologia di scrittura molto tradizionale: il saggio breve che viene richiesto agli studenti italiani all'Esame di Stato conclusivo del percorso di Istruzione Secondaria Superiore. Questa tipologia di testo, ampiamente diffusa e praticata a partire dal 3[^] anno della scuola secondaria, richiede la comprensione e rielaborazione di informazioni a partire da una pluralità di fonti di diversa natura (si può a tutti gli effetti parlare di multimodalità): si tratta di un compito complesso e molto impegnativo che richiede l'utilizzo di diverse abilità, e che rappresenta uno scoglio a volte mai superato con soddisfazione da alcuni studenti. Tale scrittura documentata può riguardare diversi ambiti tematici (artistico-letterario, storico, economico-sociale, scientifico-tecnologico): l'ambito artistico-letterario è però quello si presta maggiormente a avviare una didattica della composizione multimodale. Le tracce prevedono infatti che gli studenti scrivano su un argomento utilizzando testi, ma anche riproduzioni di dipinti o sculture.

Attraverso la sperimentazione della metodologia didattica sono state avvicinate due modalità comunicative, una di tipo tradizionale (scrittura di un saggio breve), l'altra di tipo multimodale, al fine di individuare un possibile percorso che favorisca la motivazione e le abilità comunicative di studenti del 4[^] anno della scuola secondaria di 2[^] grado. Per realizzare tale confronto si è partiti da una traccia di ambito artistico-letterario, simile a quelle proposte all'Esame di Stato, in cui è stato richiesto di rielaborare in maniera personale le informazioni provenienti da fonti di modalità diversa (verbale e visiva) sul tema dell'amore. Durante la sperimentazione è stato richiesto agli studenti di esprimersi, oltre che attraverso la scrittura tradizionale, anche attraverso un prodotto multimodale. Per realizzare tale prodotto gli studenti hanno utilizzato "Glogster", un semplice software *open source* che permette la creazione di prodotti in cui le idee possono essere espresse con diversa modalità (video, immagini, testi, link, registrazioni audio) e collegate tra loro (Fig.2).

integrando gli altri secondo il concetto di *Modal affordance*.

3^ Incontro

Presentazione della piattaforma "Glogster", per la realizzazione di prodotti multimodali. Agli studenti, dopo un po' di tempo dedicato alla familiarizzazione con lo strumento, è stato richiesto di elaborare una composizione sulla traccia: "Amore ieri e oggi: universalità o specificità dei modi di vivere e rappresentare l'amore?" Sulla medesima traccia è stata richiesta la produzione di un saggio breve tradizionale (da fare a casa).

Gli incontri si sono tenuti nei mesi di gennaio e febbraio 2015 per un totale di 8 ore svolte in classe; le composizioni sono state terminate individualmente in orario extrascolastico. Gli alunni che hanno preso parte a tutti gli incontri e hanno consegnato le due composizioni sono stati 30.

Al termine dei tre incontri sono state raccolte le impressioni sull'esperienza fatta attraverso due domande a risposta aperta:

1. "Ti è piaciuta l'esperienza con Glogster?"
2. "Perché?"

Si propongono di seguito delle osservazioni sull'esperienza condotta, sottolineando però che si tratta di tendenze, dal momento che si è trattato di una sperimentazione pilota che necessita di essere riproposta perché i dati possano assumere carattere di scientificità.

5.4.2. Analisi riflessiva dell'esperienza

L'analisi delle risposte alle domande aperte ha evidenziato un generale apprezzamento dell'esperienza, che è risultata utile per esprimere le idee e trovare spunti per la composizione del saggio breve tradizionale. Si riportano alcune risposte gli alunni:

"Ho apprezzato Glogster perché mi ha aiutato a sintetizzare gli argomenti per poi svilupparli meglio nel saggio breve."

"Mi è piaciuto comporre un testo multimodale perché ti lascia libertà e ti permette di essere creative."

"Glogster mi ha fatto capire che le fonti possono essere collegate meglio, anche con le proprie conoscenze personali; è uno strumento che ti permette di spaziare."

"Glogster è utile e divertente, ma lo troverei più adatto per trattare argomenti di ambito tecnico-scientifico."

"Glogster mi ha aiutato a fare lo schema per poi impostare successivamente il saggio."

"Comporre un testo multimodale mi è piaciuto perché riesco a esprimermi maggiormente con le immagini, soprattutto le riproduzioni di dipinti, che mi aiutano a esprimere la mia interpretazione personale."

"Glogster mi è piaciuto perché è divertente e colorato e poi mi ha aiutato a trovare le idee per il saggio tradizionale."

"Comporre un testo multimodale mi ha aiutato ad approfondire il tema dell'amore attraverso la ricerca delle immagini e dei video."

"Ho apprezzato Glogster perché dopo avevo già le fonti organizzate."

"Il lavoro è stato interessante perché mi ha aiutato ad amalgamare testi e video, permettendomi di esprimermi in modo più completo".

Dalle risposte emerge che lo strumento piace e diverte e può essere funzionale alla produzione di un saggio breve. L'esercitazione con Glogster è stata motivante, favorendo la generazione delle idee anche attraverso modalità diverse; non è stata invece vissuta come attività di produzione con autonomia a valore propri. E' possibile formulare delle considerazioni sul rapporto tra le forme di composizione multimodale e tradizionale: il fatto che gli studenti abbiano elaborato le loro riflessioni sia in forma di saggio sia attraverso il Glogster, mette in evidenza diversità di approcci e atteggiamenti tra scrittura tradizionale e nuove forme espressive.

Le composizioni multimodali sono state analizzate facendo riferimento alle categorie dell'analisi multimodale (modi utilizzati, rilevanza delle risorse semiotiche, relazioni intersemiotiche - Jewitt, 2011) e sono state messe a confronto con i saggi tradizionali: questi ultimi non sono stati tanto considerati sulla base delle categorie tradizionali (struttura, coerenza, coesione), quanto piuttosto sull'utilizzo di fonti (intertestualità) in particolare di modalità diversa (intermodalità).

L'analisi dei 30 prodotti multimediali ha innanzitutto evidenziato una tendenza degli

studenti a un utilizzo solo parziale delle potenzialità dello strumento, evidenziando un approccio cauto alle *new literacies*.

Per quanto riguarda i modi utilizzati, e quindi la tipologia di fonte utilizzata (video, audio, immagine, link, testo), emerge una predilezione per forme di espressione abbastanza tradizionali: l'unico modo che viene utilizzato significativamente oltre a quello verbale è quello visivo (Graf. 39).

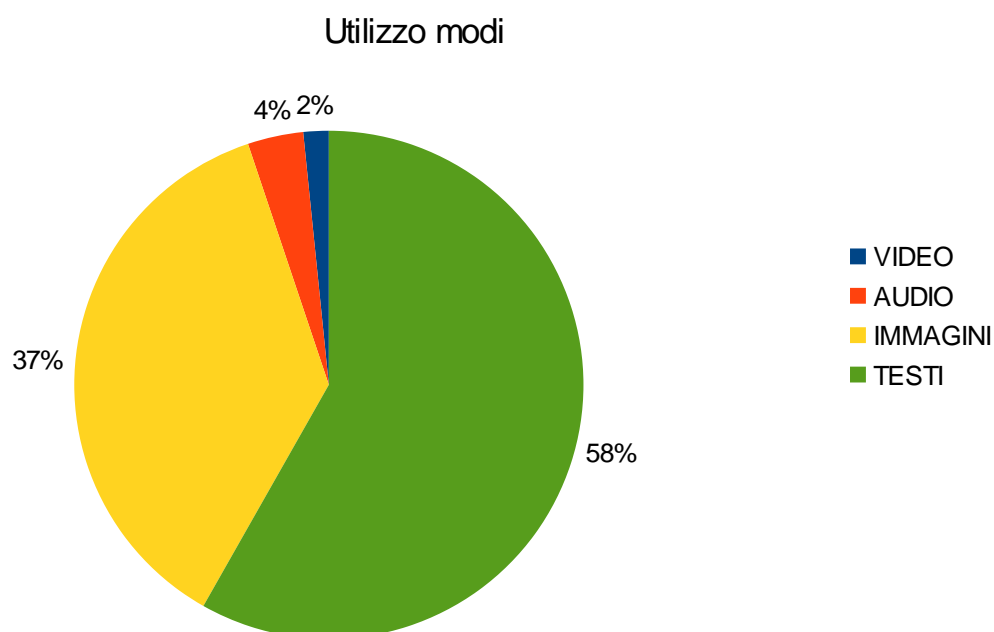


Grafico 39: Modi utilizzati nelle composizioni multimodali

L'analisi dei prodotti multimodali suggerisce inoltre che gli studenti non tengono in considerazione il valore aggiunto che una fonte può apportare in quanto espressa in un particolare codice semiotico: non sembrano infatti inserire fonti di una certa modalità sulla base della "*modal affordance*" della fonte, quanto piuttosto sulla base di una scelta estetica ed emozionale.

Per quanto riguarda le immagini inserite, esse sono costituite da riproduzioni di opere d'arte (78%), fotografie e disegni: sembra che la richiesta di utilizzare modalità differenti in ambito "artistico-letterario" si traduca nell'inserimento di riproduzioni di

opere d'arte. Le immagini inoltre sono, nel 65% delle composizioni, accompagnate da una didascalia o da un testo esplicativo. Facendo riferimento ai rapporti tra immagini e testo, si conferma un uso cauto di codici semiotici diversi da quello verbale: gli studenti prediligono una relazione di dipendenza tra testo e immagine (Martinec, 2005), in cui le immagini, secondo le funzioni individuate da Mayer (1993) sono perlopiù di carattere decorativo - fungono cioè da "addobbi" del testo – e in alcuni casi rappresentativo – dirigono cioè l'attenzione del lettore dall'immagine al testo.

Per quanto riguarda le fonti utilizzate, esse sono quasi sempre rilevanti e pertinenti (indicatore "Rilevanza risorse semiotiche" di Jewitt, 2011): le fonti utilizzate per la composizione multimodale però, seppure con un livello di pertinenza alto, vengono solo raramente utilizzate nei saggi tradizionali. Anche se la traccia è la medesima, solo l'8% delle fonti utilizzate nei prodotti multimodali viene ripresa nel saggio tradizionale attraverso citazioni o riferimenti. Il prodotto multimodale viene vissuto come un prodotto diverso, estraneo alla scrittura: nell'elaborazione del saggio tradizionale la quasi totalità degli studenti ritorna all'utilizzo delle fonti fornite dalla traccia, trascurando le fonti visive a favore delle fonti verbali.

All'interno dei prodotti multimodali realizzati è raro ravvisare poi la presenza di relazioni intersemiotiche tra le fonti (Jewitt, 2011), e cioè di un'organizzazione degli elementi in un percorso di lettura coerente e coeso (*reading path* e cioè "il percorso di interesse, attenzione, impegno, che un lettore sceglie per affrontare un testo" (Kress e Van Leuwen, 1996. p. 176): questo probabilmente perché gli studenti hanno avuto troppo poco tempo per familiarizzare con lo strumento e non possiedono conoscenze relative a codici semiotici differenti. La difficoltà a organizzare le idee e collegare i concetti accomuna il testo multimodale a quello tradizionale: anche in quest'ultimo si evidenziano le medesime difficoltà (indicatori: struttura, coerenza, coesione).

Volendo tracciare delle considerazioni complessive, è necessario innanzitutto sottolineare che il limitato tempo a disposizione per l'intervento non ha permesso di valorizzare appieno le potenzialità della composizione multimodale, che merita attenzione e studio affinché gli studenti possano familiarizzare con lo strumento e

acquisire le conoscenze di base di codici semiotici differenti da quello verbale. L'esperienza è stata comunque significativa per evidenziare l'atteggiamento degli studenti verso l'espressione di emozioni e pensieri attraverso le *new literacies* in contesto scolastico. Pur essendo abituati a manipolare una scrittura elastica e forme espressive multimodali nel loro tempo libero, quando vengono posti di fronte alla possibilità di esprimersi in nuove forme in contesto scolastico, gli studenti cercano di ricondurre il prodotto multimodale alle caratteristiche del prodotto tradizionale. Questo può spiegare la predilezione per il modo verbale e il limitatissimo utilizzo di citazioni audio o audiovisive. Anche nell'inserimento di immagini si registra un uso tradizionale del codice visivo, a scopo esemplificativo o ornamentale. Gli studenti, ormai a conclusione del loro percorso scolastico, sembrano preoccupati di utilizzare un linguaggio accademico conosciuto: molti di loro ritengono che l'esercitazione con Glogster sia stata divertente, ma non la riconoscono come un'occasione di scrittura o di espressione di valore. La vivono come un gioco, in alcuni casi come un esercizio per la generazione di idee, che deve essere ricondotto entro i binari delle scritture tradizionali, che magari piacciono meno ma sono le uniche ad essere "vera" scrittura", che verrà valutata dall'insegnante. Negli anni gli studenti hanno maturato uno spirito di adattamento che porta molti di loro a etichettare certe scelte come idonee o meno alla lingua della scuola: spesso ritengono non tanto importante esprimere ciò che hanno dentro, quanto riuscire a intercettare presunti intenzioni e desideri di chi li valuterà. Posti di fronte a uno strumento nuovo, "non istituzionalizzato", sembrano quindi perlopiù timorosi e si pongono in maniera tradizionale rispetto alle nuove tecnologie. La realizzazione di prodotti multimodali accanto a quella di testi tradizionali dovrebbe invece divenire più diffusa e regolare nella quotidianità scolastica, riservando tempo e dignità di valutazione anche alle nuove forme espressive. Valutazione che dovrebbe essere a sua volta ripensata, andando oltre il concetto tradizionale che fa percepire la scrittura come materia da valutare rispetto a aspetti linguistico-letterari, a favore di usi diversi della scrittura da considerare in relazione all'obiettivo comunicativo o espressivo (Boscolo, 2014). Come osserva infatti Benson (2013), "Se scritture non convenzionali degli studenti stanno per modificare con successo lo *status quo* della composizione,

allora deve essere consentito anche di sconvolgere, tanto la pedagogia della composizione, quanto il nostro sistema di valutazione” (p. 170).

5.4.3. Motivare alla scrittura attraverso il blog

Un ulteriore strumento digitale utilizzato per insegnare a scrivere e favorire il dialogo tra scritture digitali e scrittura tradizionale è quello dei *blog*. I blog prendono il nome dai diari di bordo e sono spazi virtuali dove condividere idee attraverso l’inserimento di parole, immagini, video e audio (Karchmer-Klein, 2010). Diffusissimi a partire dalla fine degli anni '90 per facilità di accesso ed economicità, sono stati soppiantati nell’ultimo quinquennio da altri applicativi internet, ma rimangono ancora una forma di espressione privilegiata in contesto scolastico e non solo (Tavosanis, 2011).

I blog riscuotono le simpatie degli insegnanti, che li utilizzano per condividere risorse educative con altri colleghi e contenuti con gli studenti stessi. Gli studenti mostrano motivazione per la scrittura nei blog, che risulta essere, tra le scritture digitali, quella più facilmente conciliabile con la scrittura accademica. Tra i blog possono essere individuati tre sottogeneri: i blog letterari, caratterizzati da citazioni e da linguaggio ricercato, i blog tematici, che presentano una scrittura di tipo giornalistico, e infine i blog diaristici, caratterizzati da un linguaggio più informale (Tavosanis, 2011)). Le diverse tipologie di blog sono comunque tutte accomunate da una scrittura rapida e a volte non revisionata, ma significativamente più curata rispetto alle altre scritture della rete (Di Fraia, 2007). La scrittura dei blog infatti va oltre la provvisorietà dell’*instant messaging* e dei social network, e tende invece alla coerenza e coesione. Proprio per queste caratteristiche la scrittura all’interno di blog rappresenta un’opportunità per avvicinare forme diverse di scrittura, attraverso pratiche motivanti e al contempo conciliabili con la scrittura tradizionalmente insegnata a scuola.

5.4.4. L'esperienza del *Team-blogging*

Nell'ultimo anno del mio percorso dottorale ho avuto la possibilità di essere coinvolta nell'esperienza del *Team-Blogging* promossa nell'ambito del progetto *Face to Faith* promosso dalla rete *Dialogues*, dal MIUR e dalla *Tony Blair Faith Foundation*. Obiettivo del progetto, avviato nel 2014, è quello di promuovere il dialogo tra studenti, utilizzando le tecnologie digitali per comunicare le idee e per fare esperienza dell'altro. Il progetto si basa su un duplice assunto: il primo è che l'uso delle tecnologie digitali – in particolare del blog – possa favorire l'instaurarsi di un dialogo tra studenti appartenenti a scuole, regioni e Paesi diversi; il secondo è che l'uso di tali tecnologie possa integrarsi con la scrittura scolastica (Barzanò, 2015).

L'esperienza del *team blogging* ha coinvolto 47 scuole (in prevalenza Istituti Secondari di 1^a grado, ma anche Secondarie di 2^a grado) di Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Lazio, Puglia, Sicilia, per un totale di 1245 alunni. L'esperienza era articolata in tre settimane: dopo la visione del docufilm "Aspettando il maestro" di Rachid Benhadj, girato con i ragazzi di una scuola Toscana nell'ambito dei progetti di *Rete Dialogues*, e la discussione in classe sulle tematiche proposte dal film, ciascuno studente della prima classe era invitato a postare nel blog riflessioni sulla prima domanda guida: "chi sono io?" Gli studenti delle altre due classi erano invitati a rispondere ai messaggi inseriti, avviando così un dialogo con coetanei fino a quel momento sconosciuti. Nella seconda settimana il dialogo veniva avviato dagli studenti del secondo team, stimolati dalla domanda guida: "Come mi esprimo?". Nella terza settimana i blog sono stati postati invece per primi dagli studenti della terza classe sul tema: "C'è libertà di espressione dove vivo?"

L'esperienza, riproposta anche nell'anno scolastico 2015/2016, è stata apprezzata dagli studenti e dai docenti coinvolti, come evidenziato dai questionari raccolti al termine del progetto (messi a disposizione per gentile concessione da Giovanna Barzanò): per il 90% degli alunni l'esperienza è stata piacevole e utile per esprimere idee ed emozioni e per migliorare la propria scrittura. Se per i dati completi si rimanda al sito della rete *Dialogues*, è interessante in questa sede soffermarsi brevemente sulle risposte alle

domande aperte: agli alunni è stato infatti chiesto quali differenze individuassero tra la scrittura tradizionale e quella dei blog e che cosa avessero apprezzato in quest'ultima. Tali risposte possono essere utili per una più ampia riflessione su generi di scrittura e approcci didattici motivanti.

Dall'analisi dei 161 questionari, emerge che: nel blog si riesce a esprimersi meglio (46); con la scrittura digitale si comunica di più, si esplora, si conoscono nuovi amici (35); nel blog si parla con i propri coetanei e ci si sente più compresi (23); nella scrittura digitale non si è valutati e ci si sente più liberi, mentre nella scrittura di scuola si scrive per la valutazione (22). Per comprendere meglio le motivazioni alla base della predilezione per la scrittura nel blog, vengono riportate alcune risposte date dagli alunni della scuola secondaria di 1° grado:

"Quando scrivo a scuola voglio scrivere nei miei temi i miei sentimenti e le emozioni che provo in determinate situazioni. Facendo questo io esprimo me stessa, ma il mio tema a scuola lo legge solo la professoressa se non quando lo vuole leggere davanti alla classe, quando io vorrei farmi conoscere da più persone. Questa opportunità me l'ha offerta il blog e poi trovo così bello non avere pressioni per il voto, così posso davvero scrivere ciò che voglio."

"Nella scrittura scolastica a volte i testi che scriviamo non vengono letti da nessuno, mentre nei blog i miei testi hanno la possibilità di essere letti da tutt'Italia. La seconda differenza è stata che nel blog non ho paura del giudizio, perché al contrario della scuola so che gli altri ragazzi non mi daranno un voto."

"Io con la scrittura scolastica mi sento sempre frenata anche se vorrei esprimermi molto di più nei temi che facciamo a scuola devo sottostare a regole ben precise dettate dalla professoressa e rispettare il tempo e l'argomento da trattare. Con il blog mi sento libera di scrivere quando voglio, come voglio (stando però alle regole date) e trattando il topic (argomento di avvio) che mi piace di più: me stessa. Sento di poter parlare di me senza limiti, racconto di ciò che amo fare nella vita, di quello che pratico nel tempo libero, dei miei interessi più grandi."

"La differenza principale è che nella scrittura del blog c'è qualcuno che legge con il cuore. Inoltre mi sono sentita libera di me e ho incontrato persone che hanno i miei stessi problemi."

"Che a scuola devi scrivere per la lezione, e non mi piace invece sul blog devi scrivere

al computer alle persone che hanno scritto il blog e questa cosa mi piace.”

“La scrittura scolastica è più complicata perché si possono commettere molti errori grammaticali che poi l’insegnante deve correggere. Mentre per quella digitale c’è il correttore che ti corregge e non ti rimprovera.”

“La scrittura scolastica è più stancante di quella digitale, è bello muovere le dita sui tasti. Per quanto riguarda il contenuto mi viene più facile scrivere sul blog che sul foglio, perché mi sento più libero.”

“Con la scrittura scolastica si possono commettere degli errori di ortografia, si possono fare delle cancellature e di conseguenza si possono incontrare delle difficoltà in base magari alla modalità di scrittura. Mentre scrivendo sul blog tutto ciò non succede o forse minimamente. Inoltre grazie al blog è stato possibile comunicare facilmente con coetanei che abitano in altri paesi d’Italia.”

Ciò che viene apprezzato dei blog è la possibilità di esprimersi in libertà e di raccontarsi a un uditorio partecipe e amico: la collaborazione è un concetto chiave alla base della scrittura dei blog, in cui i messaggi secondari, e cioè inseriti in risposta a quello iniziale dell’autore, assumono altrettanta se non maggior rilevanza. Raccontare le proprie esperienze a un coetaneo attraverso un blog sembra essere un’attività più motivante che scriverne in una composizione tradizionale. Se poi il racconto è inserito in una cornice a più voci, in cui il docente è osservatore discreto, la scrittura diventa vero scambio e interazione.

Un’ulteriore considerazione da fare è sul ruolo della valutazione, che risulta essere una componente decisiva nel determinare l’atteggiamento verso l’attività di scrittura. Scrivere nei blog piace è motivante perché non determina ansia da valutazione: numerosi studi hanno mostrato che l’ansia da valutazione (*Text anxiety*, Zeidner, 1998) è negativamente correlata con l’attenzione, la memoria di lavoro e la motivazione intrinseca, soprattutto nelle femmine (Boscolo, 2012). Se questa non è la sede per entrare nel merito di una questione spinosa che da tempo occupa gli studi del settore, è importante sottolineare che i docenti devono considerare questo aspetto quando propongono e valutano attività di composizione, siano esse tradizionali o realizzate attraverso le *new literacies*. L’ansia da valutazione infatti è condizionata non solo da caratteristiche individuali (tratto di personalità), ma anche da situazioni che

determinano preoccupazione, pensieri intrusivi, tensione: su questo i docenti possono intervenire.

Una considerazione conclusiva va fatta infine sul rapporto tra scrittura tradizionale e scrittura all'interno dei blog: l'integrazione tra le due rimane critica. L'analisi dei messaggi inseriti dagli studenti (analisi che andrebbe approfondita, qui vengono proposte solo delle tendenze) evidenzia una scrittura poco consapevole su cui non vengono esercitati processi di autoregolazione: gli studenti appuntano idee e emozioni, scrivendo di getto senza preoccuparsi di comporre un testo. Le nuove scritture diventano in questo modo una "scorciatoia" per comunicare senza organizzare le proprie idee e senza considerare obiettivi comunicativi: per quanto motivanti, le attività con le nuove tecnologie non possono quindi sostituire l'apprendimento dei processi di scrittura tradizionale, ma devono integrarsi a esso. Per quanto la scrittura all'interno dei blog sia quella che, per caratteristiche intrinseche, si avvicina maggiormente alla scrittura tradizionale, questa seconda esperienza con le tecnologie digitali suggerisce nuovamente che un dialogo proficuo tra tradizione e innovazione è ancora da costruire.

5.5. Considerazioni conclusive

Al termine di questa ricerca sulla motivazione alla scrittura ritengo sia importante ritornare al punto da cui sono partita, e cioè che lo scrivere è un compito alla portata di tutti e che a saper scrivere si impara, e qualcuno lo insegna e lo sa insegnare. Al di là di interventi e approcci innovativi, è necessario che i docenti creino le condizioni per imparare a affrontare un compito oneroso dal punto di vista cognitivo.

A questo concorrono, come già evidenziato da Bruning e Horn nel 2000, convinzioni positive sulla scrittura, che sono favorite da quattro gruppi di condizioni: il primo gruppo di condizioni riguarda le credenze dello studente sulle sue abilità di scrittore e sull'importanza del saper scrivere; il secondo la necessità di scrittura coinvolgenti; il terzo gruppo di condizioni riguarda la creazione di un contesto di classe in cui la scrittura sia valorizzata; il quarto, infine, la presenza di un clima di classe positivo. Quest'ultima è condizione ineludibile per la riuscita di qualsiasi approccio metodologico; una volta

creato il contesto favorevole, la scrittura dovrebbe poi essere adeguatamente valorizzata, con un ruolo ben definito all'interno del curriculum, all'interno di una classe che si fa comunità di discorso.

Se la presenza della scrittura nel curriculum è condizione essenziale per un apprendimento motivato, il presente studio ha evidenziato anche che l'atteggiamento degli studenti nei confronti della scrittura è condizionato dai generi da comporre e dalle fasi del processo di scrittura da affrontare in relazione ai vari gradi scolastici. "Insegnare a scrivere non vuol dire solo far esercitare gli allievi in pochi generi (o uno solo) di tipo accademico-letterario, ma far loro cogliere le potenzialità della scrittura in relazione alle molteplici attività della vita dentro e fuori la scuola" ((Boscolo, 2002, p.11). Ciò implica una maggiore integrazione della scrittura con le altre attività curriculari, che consenta la sperimentazione della sua funzione comunicativa ed elaborativa in situazioni e per usi differenti, concreti e reali, nella sua promozione come attività collaborativa all'interno di comunità di discorso, nelle quali lo scrivere può trovare supporti vari e molteplici (l'aiuto dei compagni, il ricorso a fonti e materiali diversi, i contributi di altri scrittori, etc.), nella valorizzazione del suo uso come attività significativa e utile nella vita. Questo significa proporre compiti interessanti e commisurati alle possibilità e all'età degli studenti, che acquisiranno così progressiva consapevolezza e sicurezza nelle pratiche di scrittura. Il processo di scrittura andrà insegnato e i processi di autoregolazione sostenuti per l'intero corso di studi, attraverso la riflessione sulle pratiche di scrittura.

Un discorso a parte meritano le nuove scritture: le esperienze descritte nei paragrafi precedenti con Glogster e il blog hanno confermato le potenzialità delle nuove tecnologie, che permettono di valorizzare la funzione comunicativa della scrittura. Tali esperienze hanno però anche evidenziato che il richiamo alla scrittura tradizionale è forte e imprescindibile. Se infatti non vi è dubbio che, riservando tempo e dignità adeguati, gli studenti impareranno a esprimersi efficacemente in forma multimodale e diventeranno esperti blogger, è altrettanto certo che gli studenti dovranno sempre fare i conti con la scrittura tradizionale e con i processi cognitivi e metacognitivi implicati in essa. Il dialogo tra scrittura tradizionale e nuove scritture è possibile, ma richiede tempo

e formazione e la coesistenza dell'insegnamento del processo di scrittura "tradizionale" accanto a quella delle *new literacies*: la sfida per la scuola è quella di creare un curricolo di scrittura rinnovato, che permetta di superare la dicotomia tra generi testuali, integrando diverse forme espressive e valorizzando la propensione dei giovani a comunicare in modo creativo con le nuove tecnologie.

Per concludere, una considerazione a parte va fatta sul ruolo della valutazione, che in tutte le esperienze di scrittura risulta una componente decisiva nel determinare l'atteggiamento degli studenti. Di questo i docenti dovrebbero tener conto quando propongono e poi valutano attività di composizione, siano esse tradizionali o realizzate attraverso le *new literacies*: se infatti l'insegnante non è l'unico responsabile dell'ansia da valutazione degli studenti, può prediligere, a una valutazione quantitativa, un approccio valutativo di tipo olistico, che considera la composizione di un prodotto nei diversi aspetti e nelle fasi che la caratterizzano (Cisotto, 2015). Questo significa aiutare gli studenti a valutare sé stessi e i propri risultati in termini di persistenza nell'impegno più che di abilità; a non aver paura dell'insuccesso e a saperne ricavare stimolo per migliorare; a non temere il giudizio dei compagni e a sentirsi partecipi di un contesto di apprendimento (Boscolo, 2012).

Significa in ultima analisi cercare di fare ciò a cui gli insegnanti sono chiamati: aiutare gli studenti a crescere e a trovare la propria strada.

BIBLIOGRAFIA

Altieri Biagi, M.L. (1989). *Io amo, tu ami, egli ama. Grammatica per italiani maggiorenni*. Milano: Mursia.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Barbaranelli, C. (2007), *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*, Milano: LED.

Barthes, R. (1966). *Elementi di semiologia*. Torino: Einaudi.

Barzanò, G. (2015). *I giovani e l'esperienza del TeamBlogging* (pro manuscripto).

Bazerman, C. (a cura di). *Handbook of research on writing*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Benson, R. (2013). We have always already been multimodal. *College English*, 77, 2, pp.171-185.

Bertolini, G., & Nardi, D. (1998). *Statistica applicata alla ricerca educativa*. Firenze: Guerini Studio.

Bezemer, J. & G. Kress (2008). Writing in Multimodal Texts: a Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication* 25, 2, 166-19.

Bisutti, D. (2009) *La poesia salva la vita*. Milano: Feltrinelli editore.

Bong, M & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

Boscolo, P., & Cisotto, L. (1997). *Making writing interesting in elementary school*. Paper presented at the 7th bi-annual meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Athens, Greece, August 26-30.

Boscolo, P.(1997), *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: Utet.

Boscolo, P., & Mason, L. (2000). *Free recall writing: The role of prior knowledge and interest*. Paper presented at the Writing Conference 2000, Verona, Italy, September 7-9.

Boscolo, P., & Mason, L. (2001), *Writing to Learn, Writing to Transfer*, In P.Tynjälä, L. Mason, K.Lonka, (a cura di), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (pp. 83-104). Dordrecht: Kluwer.

Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell'obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Boscolo, P., & Mason L (2003). Topic knowledge; text coherence, and interest: how they interact in learning from instructional texts. *Journal of Experimental Education*, 71, 126-148.

Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 3, 197-224.

Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., Ballarin C. (2011) Interest in an Expository Text: How Does It Flow from Reading to Writing? *Learning and Instruction*, 3, 467-480.

Boscolo, P (2012). *La fatica e il piacere di imparare* Torino: UTET.

Boscolo, P. Gelati, C. & Galvan, N. (2012). Teaching elementary school students to play with meanings and genre. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 29-50.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2013). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (a cura di), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 284-308). New York-London: Guilford.

Boscolo, P., & Zuin, E. (Eds.) (2014). *Come scrivono gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.

Boscolo, P. (2014). Motivare a scrivere nell'era digitale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 97-121.

Bruner J. (2006), *La Fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Bari: Laterza

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-37.

Bruning, R. et al. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25-38.

Cafagna, V. (2014), I dieci anni dei "Qds": intervista al Direttore. *Quaderni di Didattica della scrittura*, 21-22, 21-29.

Cardarello, R., Contini, A. (a cura di) (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Parma: Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni Srl.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci Editore.

Cavinato, G.(1989), *L'educazione linguistica nel Movimento di Cooperazione Educativa*, in: De Rossi A., Mitri A., *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.

Cerami, V. (2002). *Consigli a un giovane scrittore*. Milano. Garzanti Elefanti.

Chen J.A., & Pajares F., (2010). Implicit theories of ability of grade 6th science students: relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.

Chun C.W. (2012), *The multimodalities of Globalization: Teaching a YouTube video in a EAP Classroom. Research in the Teaching of English* Volume 47.

Ciari, B. (1971). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori riuniti.

Cisotto, L. (1998). *Scrittura e metacognizione*. Trento: Erickson.

- Cisotto, L. (a cura di) (2002). *Il pensiero nei territori del testo*. Padova: Cleup.
- Cisotto, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Cisotto L., & Novello, N. (2010). Fattori motivazionali della disposizione a scrivere: un'indagine con alunni di classe quinta. *Età evolutiva*, 96, 17-32.
- Cisotto, L. et. al (2015). *Scrivere un testo in 9 mosse. Curricolo verticale di scrittura per la Scuola Primaria e Secondaria di 1°grado*. Trento: Erickson.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, VIIIth Edition. London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195.
- Conte, M. (2011). Teorie dell'educazione e sistemi di esperienza, in Margiotta U. (a cura di), *La pedagogia scienza prima della formazione* (pp. 39-52). Lecce: Pensa Multimedia
- Corbetta, P. (2003). *Le analisi dei dati*. Bologna: Il Mulino.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Corno, D. (2010) *Di consegna in consegna. Che cosa scrivere per imparare a scrivere*, in E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrative*. Milano: Stripes Edizioni.
- Crawford L., Hall N., & Robinson, A. (2000). *Young children's explorations of letter writing* in: Barton D., Hall N., (Eds). *Letter writing as a social practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cristante, F., Lis, A. & Sambin, M. (2001). *Statistica per psicologi*. Firenze: Giunti Editore.

Dalla Zuanna, G *et al.* (2014). Il questionario per i docenti: costruzione, implementazione, analisi. Rapporto dell'Unità di ricerca n.3 - Progetto PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica). *Technical Report Series*, 1/2014. Dipartimento di Scienze Statistiche, Università di Padova, pp. 1-51. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/7397/>.

Dautriat, H. (1995). *Il questionario*. Milano: Franco Angeli.

De Beni, R., Cisotto, L. & Carretti, B. (2001). *Psicologia della lettura e della scrittura*. Trento: Erickson.

De Mauro, T. (1997). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dennisen J. J. A., Zarrett, N.R., & Eccles, J. S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78, 430-447.

Depolo M., & Palmonari, A. (1982). *Il Questionario, l'intervista e l'analisi del contenuto*, in Boselli M. (a c. di), *Metodi in psicologia clinica*, Bologna: Il Mulino.

De Rossi, A., & Mitri, A. (1991). *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*, Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.

Di Fraia, G. (2007). *Blog-grafie. Identità narrative in rete*. Milano: Guerini e Associati.

Dillman, D.A., Bowker, D.K. (2001). *The Web Questionnaire Challenge to Survey Methodologists. Dimensions of Internet Science*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Dweck, C.S. (2000). *Teorie del sè. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento: Erickson.

Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S.

Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.

Dweck, C. S., & Grant, H. (2008). Self-theories, goals, and meaning. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 405–416). New York: Guilford.

Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 31–51). New York: Taylor & Francis.

Dyson, A.H. (1987), Individual differences IN beginning composing. *Written Communication*, *4*, 411- 442.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

Elliot, N., Plata, M., & Zelhart L. (1990). *A program development handbook for the holistic assessment of writing*, Lanham, NY.

Elliott, A., & Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72 (1), 218-232.

Elliot, N., & Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierachical model of achievement motivation, *Educational Psychology Review*, *13*, 139-156.

Elliot, A., & Dweck, C.S. (Eds.) (2005). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Eugeni, R. (2014). Scrivere e apprendere nella condizione postmediale. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 55-67.

Fiase, P., Piaget, J., & Reuchlin, M. (1972). *Psicologia sperimentale. Storia e Metodo*, Torino: Einaudi.

Fondazione Agnelli. (2011) *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza Editori.

Foucambert J., *Per una politica della lettura*, in: De Rossi A., Mitri A., (a cura di) (1991). *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*. Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.

Freedman A. (1995), *The What, Where, When, Why and How of Classroom Genres*, in J.Petraglia, *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*, Erlbaum, Hillsdale.

Galbraith, D., & Rijlaarsdam G., (1999), Effective strategies for the teaching and learning of writing, *Learning and Instruction*, 9, 93–108.

Gelati, C. (2006). Narrazione scritta di eventi e interesse: aspetti evolutivi e differenze di genere. *Età evolutiva*, 84, 55-74.

GISCEL (1975). *L'educazione linguistica*. Atti della Giornata di studio. Padova: Cleup.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skill at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214

Graham, S., Schwartz, S.S., MacArthur, C.A, (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.

Graham, S., & Harris, K. R., & Troia, G. A. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topic in Language Disorders*, 20, 1-14.

Graphein (2007). *Tesi per un Manifesto* from <http://www.graphein.it/manifesto> Data ultima consultazione: 21.12.2015.

Hair, J.F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Back , W. B. (1998). *Multivariate Data Analysis. Fifth Edition*. London: Pearson.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hall, N., Robinson, A., & Crawford, L. (2000). Young children's explorations of letter writing. In D. Barton and N. Hall (Eds.), *Letter writing as a social practice* (pp. 131-150). Philadelphia: John Benjamins.

Halliday, M.A.K. (1992). *Lingua parlata e lingua scritta*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia.

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-115.

Harter, S. (2012). *The construction of the self* (II ed.). New York: Guildford.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.

Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of interestingness. *European Journal of Psychology of education*, 6, 187-197.

Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidi, S., & Baird, W. (1998). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465- 483.

Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-208.

Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidi, S. (2006). Interest: A motivational variable with a difference. *Educational Research Review*, 7, 323–350.

Hidi S. e Boscolo P., (2006), *Motivation and writing*, to appear in C.MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*, New York, Guilford

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111–127.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (a cura di), *Writing and motivation* (p. 1-14). Oxford: Elsevier.

Hidi, S., & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (pp. 77–109). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Howell, D. C. (1997). *Statistical Method for Psychology* Fourt Edition. Boston, Mass.:

Duxbury Press.

Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and Affective Causes of Interest and Liking. *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), 120-130.

Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26 (3), 315-331.

Jewitt, C. (2005). *Technology, literacy, learning*. London: RoutledgeFalmer.

Karchmer-Klein R. (2007) Best Practices in Using Technology to support Writing. In *Best Practices in Writing Instruction, II^o Edition* (pp. 309-333). London: Routledge.

Karchmer-Klein R. Shinas V. H. (2012). 21st Century Literacies in Teacher Education: Investigating Multimodal Texts in the Context of an Online Graduate-Level Literacy and Technology Course. *Research in the Schools*, 19 (1), 60-74.

Kellogg, R. T. (1996), A model of working memory in writing, In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.

Laneve, C. (2010). Editoriale in *Quaderni di Didattica della scrittura*, 13-14, 7-12.

Laneve, C. (2014). Le due ali della scrittura. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 7-17.

Lenhart, A. (2008). *Writing, Technology and Teens*. Washington: Pew Internet & Life Project.

Levy, C. M., & Ransdell, S. E. (1996). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lipstein, R. & Renninger, K. A. (2007). "Putting things into words": The development of 12-15-year-old students' interest for writing. In Boscolo, P. & Hidi, S. (Eds.), *Motivation and writing: Research and School Practice* (pp.113-140). New York: Elsevier.

Losito, G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.

Maerh, M.L. & Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427.

Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, Motivation, and a witer's audience. *Educational Psychologist*, 45 (3), 167-184.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13. 125-139

Mantovani, S. (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Mantovani, S. & Gattico, E. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

Maragliano, R. (2014). Scrittura volatile. *Quaderni di didattica della scrittura*, 21-22, 38-52.

- Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4, 337-371.
- McClenny, C. S. (2010). *A disposition to write: relationships with writing performance*. Florida State University: Electronic theses.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22.5, 389-407.
- Milani, L. (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Miller, S.D. (2003). How high- and low-challenge tasks affect motivation and learning: Implication for struggling learners. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 39-57.
- Miur. (2012) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Periodico multimediale per la scuola italiana* Firenze: Le Monnier.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Oldfather, P. (2002). Learning from students about overcoming motivation problems in literacy learning: a cross-study analysis and synthesis. *Reading and Writing Quarterly*, 18 (4), 343-352.
- Olson, D. O. (2014). Schooling and Literacy in Mind and Society. In: Antonietti A., et al.(eds.). *Reflective Thinking in Educational Settings*. pp. 227-242. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158–170). New York: Guilford Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Il senso di efficacia nello scrivere: validazione della Writing Self-Efficacy Scale (WSE). *Età evolutiva*, 84, 94-102.

Piazza, C., & Siebert, C. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101, 275-285.

Prior P., (2006), A sociocultural theory of writing, in MacArthur C., Graham S., Fitzgerald J., *Handbook of Writing Research*, The Guilford Press, NY & London, pp.54-66.

Renzi, L. (1987). *Come leggere la poesia*. Bologna: Il Mulino.

Ruspini, E (2002). *Introduction to Longitudinal Research*. London: Routledge.

Sanders, T. J.M., & Noordman, L.G.M. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes*, 1.

Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141-160.

Sheridan-Rabideau, M. P. (2008). Writing, gender, and culture: An interdisciplinary perspective. In C. Bazerman (a cura di), *Handbook of research on writing* (pp. 255-268). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Tavosanis, M (2011). *L'italiano del web*. Roma: Carrocci Editore.

Thomas A. (2011). Children's writing goes 3D: a case study of one primary school's journey into multimodal authoring. *Learning, Media and Technology*, 37, 1.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Tuzzi, A. (2013). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.

Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham: Open University Press.

- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Viganò R. (1999) *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*, Newbury Park, CA: Sage
- Wigfield, A., Eccles, J. (a cura di) (2002). *Development of academic achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., & Toms Stephen (2009) Expectancy-value theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55-75). New York: Routledge.
- Zeidner (1998). *Text anxiety. The state of the art*. New York: Plenum.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zeidner, M. (1998). *Text anxiety. The state of art*. New York: Plenum.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: A social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115- 122.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.