

PSICOLOGIA SCOLASTICA

VOLUME 10, NUMERO 2 - luglio/dicembre 2011

Firera & Liuzzo Publishing è un marchio di Firera & Liuzzo Group

© 2011 - Firera & Liuzzo Group
Via Sistina, 15 - 00187 Roma
www.fireraliuzzo.com

ISSN: 1721-9795

Firera & Liuzzo Group è un membro di

 **Knowledge Consortium**
Publishing • Education • Research • Consulting

INDICE

Editoriale: Scenari e percorsi della formazione universitaria nell'era della cultura di massa.....	149
---	------------

Stefano Manzo

RICERCHE

Valutazione infantile di bugia e verità: effetti dell'intenzione e del contesto	157
--	------------

Lucia Donsì, Palma Menna, Maria Antonietta de Gruttola

Modelli di interpretazione dell'ambiente sociale e continuità degli studi universitari. Un caso studio.....	171
--	------------

Claudia Venuleo, Piergiorgio Mossi

Come compio le mie scelte: il Decision Making in soggetti con alto e basso rendimento scolastico	195
---	------------

Pina Filippello, Luana Sorrenti, Amelia Rizzo

Personalità, autostima e rendimento scolastico: quale relazione?	223
---	------------

Alda Troncone, Alida Labella, Letizia M. Drammis

PROGETTI

INSTALL - Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn	247
--	------------

Maria Francesca Freda

Editoriale

Stefano Manzo*

* Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli “Federico II”

Interrogarsi oggi sulla formazione universitaria e sulla valutazione del rendimento accademico può apparire un'operazione autoreferenziale se non si esplicitano i vincoli e le possibilità (istituzionali, organizzative, storiche, economiche, culturali) che ne hanno determinato e ne determinano forma e direzionalità, se si rinuncia ad analizzare le diverse declinazioni che i termini *formazione* e *valutazione* hanno assunto entro un più ampio scenario nazionale e internazionale, e, infine, se non si ancorano tali aspetti allo sviluppo professionale e al mercato del lavoro (Bosio & Kaneklin, 2001; Venuleo *et al* 2009). Queste condizioni ad avviso di chi scrive, rendono *contingenti* e *situati* più che *invarianti* e *universali* i criteri di programmazione e azione formativa/valutativa, in quanto vanno ricorsivamente ricalibrati sulle esigenze della domanda sociale, sulle richieste e le necessità del mercato e su un suo costante monitoraggio. Il rischio -sovente temuto e spesso palesato- è che l'assenza di una programmazione organica in ragione di una domanda sociale, della definizione di uno specifico prodotto del processo formativo/valutativo e di obiettivi operativi finalizzati ad uno scopo, possono esitare nella reificazione dei costrutti stessi, quali mete ideali e generalizzate alle quali tendere di per sé (Salvatore 2006). È, ad esempio possibile, erigere a criterio invariante il successo accademico? Quali sono i parametri che vincolano l'azione formativa delle università? In vista di quali obiettivi? Quale la committenza che la motiva? Qual è il senso – ad esempio in un contesto nel quale non vi è quasi sbocco professionale- di perseguire il miglior risultato accademico? Questioni apparentemente anodine che si rivelano cruciali se si considerano alcuni modelli formativi italiani adottati, aderenti a una visione puramente meccanicistica. In queste realtà l'università appare come un dispositivo conchiuso al suo interno come una monade Leibniziana, a bassa variabilità, con esiti prevedibili e relazione prossima allo zero con il suo “ambiente”. Entro questa *vision* i criteri di valutazione possono essere (coerentemente con le premesse) tutti interni al sistema, sistema assimilabile ad un dispositivo a feedback come un termostato, uno strumento di controllo quindi, più che strumento di riflessione sul proprio modello organizzativo. È ad esempio, condivisibile uno studio/politica d'intervento che, analizzando alcuni fenomeni quali l'abbandono degli studi universitari o i tempi di conseguimento del titolo, polarizzi le ricerche sulle competenze degli studenti, o sugli stili di apprendimento, tralasciando l'analisi e le criticità del sistema specifico che lo

osserva e l'organizzazione complessiva del contesto che ne influenza la direzionalità? È altresì auspicabile scotomizzare la valutazione della formazione relegandone successi e criticità a variabili intraindividuali (siano esse cognitive o affettive) separandole dal contesto del loro impiego? Questa posizione autoreferenziale conchiusa al suo interno appare tutt'altro che marginale nel contesto italiano come mostrano i risultati di numerose indagini. Il 2011 infatti, si è concluso per le Università italiane con un bilancio in crisi, considerando i risultati del ranking mondiale del The Time Higher Education di Thomson Reuter. Condizioni di infelicità - frutto di un ruolo marginale nella ricerca mondiale, di una scarsa capacità di integrarsi entro il più ampio dibattito scientifico internazionale, di uno scollamento profondo in molte realtà tra ricerca e prassi- si accompagnano a fenomeni parossistici di elefantiasi nel numero di iscrizioni e della proliferazione di atenei. Ciò con conseguente *atrofia* della qualità formativa, incremento del tasso di mortalità studentesca e con iscrizioni fuori corso tra i più alti in Europa. La situazione appare ancor più paradossale se si considerano i dati del 2011 prodotti dall'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) nei quali appare evidente che il tasso dei laureati in Italia è ancora basso rispetto agli standard europei, e che il conseguimento di un titolo di istruzione terziaria è correlato ad un impiego maggiormente retribuito. Il rapporto OECD rileva come, in Italia, solo il 14% della popolazione nell'età compresa tra i 25 e i 64 anni sia in possesso di una laurea o di un diploma universitario, contro una media dei 27 Paesi aderenti all'organizzazione pari al 28%. Analizzando unicamente la fascia d'età 25-34 anni, l'Italia presenta una proporzione di laureati del 19% sulla popolazione totale, contro una media dei Paesi OECD del 34%. La percezione che "ci siano troppi laureati" quindi non trova riscontro nei dati rispetto al mercato del lavoro. I tassi d'impiego dei laureati in Italia sono sostanzialmente assimilabili alla media OECD ed europea. Analoga è anche la situazione per quanto riguarda il reddito, dove i laureati guadagnano mediamente di più dei diplomati in misura maggiore di quanto succeda all'estero (circa il 70% in più in Italia, contro una media OECD del 65%), con un trend in crescita nel decennio 1998-2007, indice del fatto che il mercato del lavoro richiede e premia un titolo di studio più elevato. Dati confortanti per un verso ma che ci invitano a riflettere sul bisogno di una progettazione organica e strategica sulle linee d'indirizzo, finalizzata ad una ri-distribuzione delle immatricolazioni verso quei corsi di laurea di cui il mercato del lavoro sente maggiormente il bisogno. La formazione universitaria e i sistemi professionali sono oggi, infatti, a un crocevia ineludibile che le pone a confrontarsi con le contraddizioni e parossismi di cui sono portavoce. Pensiamo ad esempio all'anomalia prodottasi nel rapporto formazione-mercato del lavoro. In quest'ambito assistiamo ad un'alterazione patologica del principio omeostatico della legge domanda-offerta: all'aumentare del tasso di disoccupazione corrisponde in modo direttamente proporzionale la domanda di formazione, con le prevedibili ricadute sullo sbocco occupazionale: un inevitabile collasso con l'incremento di alcune sacche di povertà (Almalaurea 2009).

Ma quali potrebbero essere i criteri/vettori che possono funzionare da indicatori di rendimento? Se adottiamo una proiezione internazionale gli indici del ranking di Thomson Reuter potrebbero costituire una buona base di partenza per una riflessione sulla qualità formativa delle nostre Università. Lungi dall'essere un dispositivo perfetto ci invita a riflettere in maniera semplice sui criteri attraverso i quali valutare il rendimento di un ateneo. Il ranking è basato su tredici indicatori di performance raggruppati in cinque aree. A ciascun'area è attribuito un peso specifico nella costruzione dell'indicatore generale di performance. Le aree sono *Teaching*: che riguarda la valutazione della qualità dell'insegnamento e il contesto di apprendimento. Per tale area il peso specifico (nel costruire il giudizio complessivo delle performance) è pari al 30%. *International outlook*: che riguarda la proiezione e l'attività internazionale dell'università, e la tipologia di studenti e docenti (stranieri) afferenti (peso specifico 7,5%). *Industry income*: attraverso quest'area s'intende valutare il contributo delle università nel contribuire allo sviluppo industriale (know how, brevetti, ecc. peso specifico 2,5%). *Research*: si riferisce al volume, all'impatto, alla reputazione dell'ateneo in esame (peso specifico 30%). *Citations*: che valuta infine l'influenza della ricerca prodotta dall'ateneo (peso specifico 30%). Il rendimento è pertanto il riflesso di un sistema complesso che interseca dimensioni sociali, professionali e scientifiche di cui l'ateneo costituisce il dispositivo d'interfaccia, strumentale all'innescamento di processi di sviluppo che impattano in modo visibile uno specifico territorio/settore d'insistenza. Ci si attende quindi da un'università un insieme eterogeneo di *skills* materiali e immateriali: Una proiezione internazionale che garantisca integrazione, scambio, competitività, partecipazione al più ampio dibattito e quindi che sia in grado di integrarsi e di integrare con posizioni e punti di vista differenti, di aprirsi al confronto. Un'adeguata formazione frutto convergente di conoscenza dei processi di apprendimento e organizzativi e competenza nella gestione degli stessi. Una funzione *strumentale* allo sviluppo delle esigenze del contesto sociale politico industriale, un'università quindi quale strumento al servizio di una domanda di potenziamento, di sviluppo, crescita sociale. Una salda reputazione e un'*immagine* prestigiosa, puntuale, che si traduca in una attesa chiara rispetto agli sviluppi professionalizzanti, che produca ricerca di eccellenza, che possa e sappia contribuire e rispondere alle domande sociali. Il rendimento di un ateneo è pertanto entro quest'ottica il risultato convergente di più competenze che esprimono complessivamente una *vision* delle accademie come dispositivi al servizio dello sviluppo sociale culturale ed economico di un paese. Standard pienamente condivisibili ma che appaiono puri slogan ideologici se riosservati alla luce del contesto italiano dove è storicamente prevalsa, una cultura elitaria dell'accesso alle Università (Graziosi 2011), una cultura incistata in logiche fondate sull'appartenenza (Carli *et al.* 1999), non in grado, salvo poche eccezioni, di innescare processi di modernizzazione. Università con bilanci sull'orlo del fallimento come ha testimoniato la commissione tecnica per la finanza pubblica presso il ministero dell'Economia che nel 2007 rilevava che 19 atenei su 67 rischiavano il dissesto, con un corpo docente tra i più anziani e ampio nel mondo (grazie

alle grandi immissioni di docenti per *ope legis* nei primi anni ottanta e sul finire degli anni novanta). Scrive Graziosi al riguardo:

“siamo qui di fronte al problema centrale: quel che è avvenuto in questi decenni nel nostro paese è stata la trasformazione di una piccola università di élite in una grande università di massa. La prima benché arcaica e superata, viveva ancora nell’illusione di essere un’università paragonabile a quanto di meglio vi era al mondo [...]. La seconda, che ancora non esisteva e della quale vi era bisogno, sia per le esigenze della «modernizzazione» che per porre fine all’ingiustizia sociale di cui la vecchia università era al tempo stesso espressione e simbolo, non è stata però immaginata in quanto tale, bensì desiderata come replica allargata della vecchia università d’élite”.
(Graziosi op. cit)

Se da un lato quindi l’accesso all’università è divenuto di massa la cultura che ne organizza i processi, è rimasta spesso elitaria, gestita attraverso il potere e l’appartenenza più che sulla promozione della competenza. Politiche che hanno contribuito poco sia allo sviluppo complessivo del paese sia alla sua proiezione nel panorama internazionale, contribuendo ancor meno a solidificare il rapporto tra ricerca e mondo del lavoro, e quindi a promuoverne un’immagine prestigiosa e competente in grado di attrarre e sviluppare committenza. A conferma di quanto andiamo sostenendo riportiamo a titolo di cronaca il ranking dell’anno 2011-2012: Nell’elenco delle prime duecento università del mondo non compare nessun ateneo italiano, ed è solo nel rango 226-250 che troviamo l’ateneo di Bologna. Ancor più drammatica è la situazione relativa all’anno 2011 se si osservano i primi cinquanta atenei ordinati per branche disciplinari. Al riguardo ci preme evidenziare il dato concernente le scienze sociali. Tale settore appare completamente dominato dalla cultura americana e anglosassone con i rispettivi ventotto e nove atenei sui complessivi cinquanta. L’Italia (neanche a dirlo) non figura nella classifica.

Con l’obiettivo di far fronte a tali deficit strutturali e di innalzare il livello qualitativo dei processi formativi molte università italiane si sono dotate di procedure di valutazione, di rendimento, di analisi delle performance. Processi finalizzati a supportare decisioni, strategie ed eventuali azioni future, il cui scopo ultimo tende al perseguimento di specifici obiettivi. Molto è stato fatto e molto c’è ancora da fare. Appare evidente però che accanto ad interventi puntuali e specifici sembra auspicabile quanto necessaria un’integrazione delle funzioni, soprattutto in un momento storico nel quale l’università -che si pone obiettivi quali la creazione di conoscenza e di capitale umano, il trasferimento di know how, l’innovazione tecnologica, gli interventi di valorizzazione del territorio,- è investita di una domanda non più soltanto finalizzata alla didattica e alla ricerca, ma anche allo scambio continuo con il territorio, con ricadute di carattere, economico, sociale, culturale.

La valutazione delle performance universitarie appare invece scotomizzata focalizzandosi ora sul rendimento studentesco ora sulla qualità dell'offerta formativa ora sulla ricerca, dimensioni incommensurabili e indipendenti. Raramente invece si ha testimonianza di ricerche che ne hanno studiata la loro interdipendenza quale precipitato delle culture organizzative che le determinano. Appare auspicabile quindi promuovere una politica d'integrazione evitando il rischio di incorrere in quella logica monadica su esposta riassumibile nel seguente motto: l'operazione è perfettamente riuscita, il paziente è morto. Un esempio in tal senso appare lo strumento del bilancio sociale partecipato. Ricordiamo che il bilancio sociale è una procedura volontaria di rendicontazione finalizzata a promuovere consenso e legittimazione sociale attraverso il coinvolgimento degli *stakeholder* sulle politiche adottate e sui risultati sociali e ambientali derivanti da tali scelte. Lo strumento è finalizzato a rendere ostensibile il senso delle azioni intraprese attraverso la dimostrazione del concatenamento tra processi decisionali e loro ricadute. (Cassone & Zaccarella 2009). Questi appare inoltre strumento innovativo e duttile in grado di promuovere un riassetto della funzione universitaria (formazione, valutazione, ricerca) entro criteri contestuali, intercettando le dimensioni evidenziate dagli indicatori dell'Higher (quali ad esempio la valutazione dell'internazionalizzazione dell'accademia e il rapporto con il territorio) sollecitando domanda e consenso sociale (necessità del territorio, rapporti con le imprese e realizzazioni di dispositivi *cerniera* tra ricerca e lavoro quali gli attuali *spin off* accademici). L'aspetto decisamente innovativo in tale strumento sta probabilmente nella sua funzione *dialogante*, nel rendere trasparente le decisioni intraprese e nella possibilità di poterle rinegoziare con gli attori implicati a vario titolo nel processo, attori che ricordiamo non coincidono esclusivamente con lo staff accademico (corpo docente, discenti, amministratori ecc.) ma con le imprese, le associazioni, la cittadinanza attiva. Operazione quindi che pone l'università in una logica di servizio ancorata alle necessità del "territorio" d'insistenza, alla sua domanda, e nel quale il suo sviluppo è interdipendente e funzione di uno sviluppo più ampio. Ancora poco diffuso nel contesto universitario italiano, il bilancio sociale ha trovato una sua prima realizzazione in alcune università tra cui spicca per accuratezza e esaustività quello dall'università di Ferrara, condotto nel 2006, seguito da quello dell'Insubria che ha adottato gli standard GBS accomodandoli alla realtà accademica. Una realtà pertanto in pieno sviluppo che purtroppo pare non abbia ancora una banca dati che possa da un lato, raccogliere ed elencare le università che l'hanno condotto, con quali strumenti e quali risultati, e dall'altro sintetizzarne l'efficacia al fine di produrre un documento standard che possa fungere da modello guida per gli altri atenei. Come tutti gli strumenti anche il bilancio sociale risponde a una "cultura" dell'università. L'augurio è che tale strumento possa essere impiegato metodologicamente entro una "cultura universitaria" che si è fatta interprete e guida di un processo di cambiamento più che rispondere all'applicazione adesiva e acritica a una procedura che potrebbe diventare nel breve periodo in voga.

Riferimenti Bibliografici

- Bosio, A.C., & Kaneklin, C. (2001). Le nuove lauree psicologiche e la professionalizzazione della psicologia, in *Giornale Italiano di Psicologia*, 28 (2), 221-226.
- Cassone, A., & Zaccarella, P. (2009). Il bilancio sociale delle università. Inventario dei problemi e analisi comparata delle esperienze italiane, in *POLIS Working Papers* n 130.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (1999). *Psicologia della formazione*. Bologna: Il Mulino.
- Graziosi, A. (2011). *L'università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.
- Salvatore, S. (2006). Modelli della conoscenza ed agire psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2/3, 121-134. Retrieved (May 13, 2007) from:<http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/english/number2/Salvatore.htm>
- Venuleo, C., Manzo, S., Salvatore, S. (2009). Quale formazione per quale psicologo. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 151 -170. Retrieved (Jenuary 2012) from:http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/italiano/numero2_09/Venuleo_Manzo_Salvatore.htm

RICERCHE

Valutazione infantile di bugia e verità: effetti dell'intenzione e del contesto

Lucia Donsì, Palma Menna, Maria Antonietta de Gruttola *

* Dipartimento di Teorie e Metodi delle Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Introduzione

Il tema della bugia infantile ha richiamato un forte interesse degli studiosi di psicologia dello sviluppo fin dagli albori della psicologia scientifica. Già nel 1909 i coniugi Clara e William Stern condussero uno studio sull'abilità delle proprie figlie a ricordare, testimoniare, distinguere tra vero e falso, per chiarire il problema delle testimonianze e menzogne infantili in età prescolare (Stern, Stern, 1909). Si deve a loro la suddivisione tra bugie in senso proprio – affermazioni consapevolmente false, con l'intenzione di ingannare l'interlocutore – e *pseudobugie*, in cui si esprime il gioco con la fantasia, l'immaginazione, in una fase dello sviluppo psicologico in cui gioco e realtà non sono ancora nettamente separati. Secondo gli Autori, il significato morale del mentire non compare prima del quinto anno di vita. Jean Piaget nel 1932 pubblica, con *Le jugement moral chez l'enfant*, il primo studio sistematico ed empiricamente fondato sullo sviluppo delle nozioni morali. Il territorio indagato da Piaget è essenzialmente quello del *giudizio morale*, cioè della conoscenza e valutazione di temi morali, che si diversifica dal piano del comportamento, con cui non vi è sempre coerenza (Petter, 2009). Egli mostra il percorso di formazione, dai quattro ai dodici anni circa, delle nozioni morali e come avvenga un passaggio da una *morale eteronoma*, basata sul rispetto unilaterale delle regole emanate dall'adulto, tipica del pensiero intuitivo, ad una *morale autonoma*, fondata sul rispetto reciproco tra pari, appannaggio della fase logica. In relazione a tale concettualizzazione, Piaget afferma che il bambino in fase intuitiva, nel valutare una bugia, pur riconoscendola come bugia e accettandone la punizione, ritiene che una affermazione menzognera che si allontana dalla realtà sia più grave di una bugia realistica detta con l'intenzione di ingannare e che ugualmente lo sia una bugia che abbia risultati materiali spiacevoli più estesi di un'altra¹. Ci spostiamo dunque dalla descrizione della natura delle bugie infantili, in relazione alle quali l'Autore

riconosce e cita la validità degli studi degli Stern, alla coscienza della bugia e alla sua rappresentazione e valutazione. Con Piaget inizia una considerazione del carattere cognitivo, non solo morale e pedagogico, di questo atteggiamento infantile. Egli ritiene infatti che solo il decentramento intellettuale porterà al bisogno di dire la verità: quando il bambino arriverà ad agire e pensare in funzione di un gruppo sociale in cui vigono i principi di rispetto reciproco e cooperazione, comprenderà gli effetti della menzogna sul rapporto di fiducia con l'altro e inizierà a dare un peso all'intenzione con cui si mente. Quello che per noi è particolarmente interessante è che questo stesso decentramento potrà anche condurre il bambino a non dire la verità: studi più recenti sottolineano come la bugia possa essere ritenuta manifestazione dell'acquisizione di una più matura abilità cognitiva. Una bugia detta con l'intenzione di ingannare presuppone infatti la capacità di leggere la mente dell'altro; il bambino, per mentire intenzionalmente al fine di ingannare l'altro, deve essere consapevole che l'altro ha convinzioni sullo stato delle cose della realtà e che tali convinzioni guidano il suo comportamento, e tentare di agire su queste convinzioni per modificarne il comportamento: in poche parole, deve avere acquisito una Teoria della Mente (Wimmer, Perner, 1983; Camaioni, 1995)². Al di là delle ricerche più specifiche sul legame tra capacità di ingannare e Teoria della Mente, si apre una nuova prospettiva di indagine sulla bugia che non la indaga solo sotto il profilo morale, ma anche sociocognitivo, producendo alcuni interessanti risultati. Alcuni degli studi più recenti si incentrano sulla rilevazione dei fattori contestuali e comunicativi che hanno maggior peso sulle valutazioni morali di bugia e verità in diverse fasi evolutive: a partire dall'interesse per il bene collettivo (Fu *et al.*, 2008; Sweet *et al.*, 2010; Donsi, Toscano, 2011), alle strategie adolescenziali per sfuggire alle direttive di genitori e amici (Perkins, Turiel, 2007), alle differenti conseguenze per l'interlocutore (Ma *et al.*, 2011), fino all'intenzione di aiutare o danneggiare, in un contesto informativo o di cortesia (Xu *et al.*, 2009). In effetti una prospettiva di tipo contestualista è per noi particolarmente interessante in quanto risponde alla nostra impostazione di ricerca. L'ipotesi contestualista vede interagire nello sviluppo cognitivo maturazione individuale e influenze ambientali ritenendo che, se il cervello modella la cognizione, la cultura d'altronde estende il pensiero oltre i suoi limiti naturali (Levorato, 1999). Per Bruner (1973), poiché l'individuo ha bisogni propri, una propria storia di esperienze passate e agisce in uno specifico contesto socioculturale, la ricerca psicologica, nell'affrontare lo studio di una qualsiasi acquisizione cognitiva, deve prendere in considerazione un insieme di elementi che entrano in gioco nel modo in cui un individuo la elabora: elementi individuali, motivazionali, ma anche contestuali e situazionali. L'acquisizione di nuove conoscenze è dunque solo in parte dovuta alle abilità possedute dal soggetto e può essere indagata esclusivamente collocando quel soggetto nel suo specifico contesto culturale. E' in quest'ambito di riflessione che si colloca il lavoro di cui andiamo a presentare gli obiettivi.

Obiettivi della ricerca

I pochi studi che hanno affrontato il problema degli effetti dell'intenzione e del contesto comunicativo sulla valutazione di bugia e verità in età evolutiva, lo hanno fatto sempre in culture diverse dalla nostra e con risultati spesso contrastanti (per una rassegna, cfr. Xu *et al.*, 2009). In questa ricerca, i cui primi risultati sono già stati presentati altrove (Donsì, Menna, de Gruttola, 2010), il nostro intento è quello di approfondire tale tema nel nostro contesto culturale in età scolare: obiettivo specifico di questo studio è richiedere a due gruppi di soggetti di fasce d'età diversa (prima e quinta classe elementare) di categorizzare delle affermazioni come vere o menzognere e di valutarle moralmente, in situazioni in cui entra in gioco sia l'intenzione (aiutare o danneggiare) che un differente contesto comunicativo (informativo o di cortesia), e di motivare quest'ultima valutazione. In riferimento a ricerche precedenti (Bussey, 1999; Xu *et al.*, 2009) svolte in altri contesti culturali, abbiamo ipotizzato che, per quanto riguarda il riconoscimento di bugia e verità, non risultino differenze significative tra le due fasce di età, mentre in relazione al giudizio morale sulla bugia, col crescere dell'età si rilevino una maggiore influenza dell'intenzione (aiutare o danneggiare) e del contesto comunicativo (informativo o di cortesia) e motivazioni alle risposte concettualmente più evolute.

Metodo

Soggetti

Hanno partecipato a questo studio 60 soggetti, di entrambi i generi: 29 alunni di prima elementare (età media: 6.7) e 31 di quinta elementare (età media: 10.5). La provenienza socioculturale era di ceto medio, determinata in base al titolo di studio e al lavoro dei genitori. La partecipazione alla ricerca è stata volontaria e anonima.

Strumenti

Nel corso di un'intervista individuale, sono state utilizzate 8 brevi storie, già nella ricerca di Xu *et al.* (2009), adattate al contesto italiano. Il bambino protagonista di ciascuna storia o diceva una bugia o faceva delle affermazioni vere ad un altro bambino. All'interno di ogni tipo di situazione proposta (bugia o verità), variava l'intenzione comunicativa del parlante (aiutare o danneggiare l'ascoltatore)³ ed il contesto (informativo o di cortesia), così da ottenere otto storie in totale:

1. il parlante fa un'affermazione menzognera o veritiera per aiutare l'ascoltatore in un contesto di cortesia (storie 1 e 2);

2. il parlante fa un'affermazione veritiera o menzognera per danneggiare l'ascoltatore in un contesto di cortesia (storie 3 e 4);
3. il parlante fa un'affermazione veritiera o menzognera per aiutare l'ascoltatore in un contesto informativo (storie 5 e 6);
4. il parlante fa un'affermazione menzognera o veritiera per danneggiare l'ascoltatore in un contesto informativo (storie 7 e 8).

Per maggiore chiarezza riportiamo qui di seguito l'esempio di una storia utilizzata, in cui il protagonista fa un'affermazione di fatto falsa con l'intenzione di non ferire l'interlocutore, in un contesto di cortesia (Storia 1): *Mario sta mangiando una delle sue mele, quando il suo amico, Francesco, viene a trovarlo. Mario offre a Francesco una mela. Francesco prende la mela e comincia a mangiarla. Mario gli chiede: "Ti piace la mela?". A Francesco non piace la mela perché è troppo acerba, ma non vuole far dispiacere Mario, quindi dice: "Sì, mi piace".* Dopo la lettura di ciascuna storia, ai soggetti veniva chiesto se il protagonista aveva detto una bugia o no, se ciò che era stato detto era buono o cattivo, indicando il grado di bontà/cattiveria su uno dei cerchi di una scala graduata a 7 punti, che andava da "molto molto buono" a "molto molto cattivo", e infine veniva richiesta la motivazione di quest'ultima valutazione, domanda che non era presente nella ricerca originaria.

Procedura

Ogni bambino è stato intervistato individualmente in un locale messo a disposizione dalla scuola. Le storie venivano lette ad alta voce, una alla volta, da parte della ricercatrice.

L'intervista era preceduta da una breve scheda che raccoglieva i dati socio-anagrafici relativi a ciascun soggetto. L'intera procedura è stata condotta in una singola sessione di 20-30 minuti. Sono stati seguiti alcuni accorgimenti: due versioni per ciascuna storia facevano in modo che il genere dei protagonisti concordasse con quello del soggetto intervistato e due sequenze diverse delle storie assicuravano il controllo di una possibile influenza dell'ordine degli item.

Analisi dei dati

In relazione al riconoscimento della bugia è stato effettuato un test del χ^2 per valutare l'esistenza di differenze nelle risposte dei due gruppi di età diversa. Per quanto riguarda la valutazione morale del comportamento del protagonista della storia, le valutazioni effettuate dai bambini mediante i simboli grafici sono state convertite in punteggi che andavano da 1 (molto molto buono) a 7 (molto molto cattivo). Per verificare se esistessero delle differenze significative in merito alla valutazione morale della bugia tra maschi e femmine e tra bambini di 6 e 10 anni abbiamo condotto due

ANOVA ad una via per ciascuna delle storie considerate, assumendo come variabile indipendente prima il *genere* e poi l'*età*, mentre la variabile dipendente era costituita di volta in volta dai punteggi riportati dai soggetti rispetto alle singole storie considerate. Per quanto riguarda le motivazioni, le risposte sono state valutate da due giudici indipendenti e attribuite alle seguenti categorie:

- Tautologia: semplice ripetizione delle parole della storia proposta.
“E’ stato buono, perché ha detto che la mela gli piaceva”.
- Principio morale: riferimento a criteri di giustizia e veridicità.
“E’ stato molto cattivo, perché comunque non si dicono le bugie”.
- Aiuto materiale/emotivo: riferimento all’aiuto offerto all’altra persona o al desiderio di non ferire i suoi sentimenti.
“E’ stato molto molto buono perché non lo ha fatto dispiacere”.
- Danno materiale/emotivo: richiamo ai danni materiali o al desiderio di ferire i sentimenti dell’altro.
“E’ stato cattivo perché non gli ha fatto avere un buon voto”.
- Motivazioni duplici: sono motivazioni legate alla valutazione neutra “né buono né cattivo”, che viene motivata separatamente per la sua parte buona e per la sua parte cattiva.
“Né buono né cattivo perché è stato gentile con il suo compagno, per farlo sentire meglio visto che era malato, però ha detto una bugia”.
- Anticipazione effetti: si tratta di motivazioni che prefigurano l’anticipazione delle conseguenze delle affermazioni del protagonista.
“Deve dirgli che questi errori non si devono fare perché se no se li porterà avanti tutta la vita”.
- Altro: sono state qui inserite, oltre ai “non risponde”, motivazioni poco frequenti, come, ad esempio, quelle che facevano riferimento ad elementi di fantasia e/o non pertinenti rispetto alla valutazione richiesta.
“Perché ha preso la mela dall’albero acerba”.

L’attribuzione alle categorie suddette, tenendo conto delle valutazioni dei due giudici, è avvenuta con un accordo pari allo 0.86 del coefficiente K di Cohen.

Risultati

Le analisi dei risultati non hanno rilevato in nessun caso differenze significative dovute alla variabile *genere*, per cui le analisi presentate fanno riferimento esclusivamente alla variabile *età*. Passiamo ora ad analizzare maggiormente nel dettaglio i risultati rilevati, dapprima da un punto di vista descrittivo.

Riconoscimento della bugia e della verità nelle due fasce d'età

Presentiamo nella Tabella 1 le percentuali di riconoscimento delle bugie correttamente individuate dai soggetti.

Tabella 1. Percentuali di riconoscimento delle storie di bugia

Gruppo di età	Intenzione di aiutare		Intenzione di danneggiare	
	%	N	%	N
Contesto informativo				
6 anni	93	27/29	93	27/29
10 anni	100	31/31	100	31/31
Totale	96	58/60	96	58/60
Contesto di cortesia				
6 anni	100	29/29	97	28/29
10 anni	100	31/31	100	31/31
Totale	100	60/60	98	59/60

Per quanto attiene al riconoscimento della bugia, il test del χ^2 non ha rilevato differenze significative tra i due gruppi di età, sia che si consideri il contesto sia che si consideri l'intenzione. Possiamo dunque affermare che tutti i partecipanti hanno correttamente riconosciuto le affermazioni come bugie, a prescindere dai fattori contestuali e dall'intenzione comunicativa del parlante. Per quanto riguarda il riconoscimento delle affermazioni veritiere, riportiamo in Tabella 2 i risultati relativi alle due fasce d'età.

Come risulta evidente dalla Tabella 2, anche per quanto riguarda il riconoscimento della verità non sono state rilevate differenze significative tra i due gruppi di soggetti, che riconoscono correttamente l'affermazione veritiera. È interessante però notare come esista una tendenza, dal punto di vista descrittivo, che denota una maggiore difficoltà da parte dei soggetti di 6 anni nel riconoscimento dell'informazione veritiera quando essa è utilizzata con l'intenzione di danneggiare. Emerge come essi tendano a categorizzare con maggiore facilità come veritiere le affermazioni che sono fatte con l'intento di aiutare, come se l'intenzione proattiva si ponesse come garanzia della veridicità dell'affermazione.

Tabella 2. Percentuali di riconoscimento delle storie di verità

Gruppo di età	Intenzione di aiutare		Intenzione di danneggiare	
	%	N	%	N
<i>Contesto informativo</i>				
6 anni	100	29/29	79	23/29
10 anni	97	30/31	93	29/31
Totale	98	59/60	86	52/60
<i>Contesto di cortesia</i>				
6 anni	100	29/29	76	22/29
10 anni	93	29/31	90	28/31
Totale	96	58/60	83	50/60

Valutazione morale della bugia e della verità

Per quanto attiene alla valutazione morale sia della verità che della bugia, l'analisi della varianza ha rilevato una differenza significativa tra le due fasce d'età soltanto in relazione ad una delle otto storie. Si tratta della valutazione della bugia detta con l'intenzione di aiutare in un contesto di cortesia, in cui emerge una differenza significativa tra i due gruppi d'età ($F=6.38$; $p<.001$), come evidente nella Tabella 3.

Tabella 3. Analisi della varianza relative alle storie di bugia

Gruppo di età	Intenzione di aiutare	Intenzione di danneggiare
<i>Contesto informativo</i>		
6 anni	4,03	6,07
10 anni	3,78	6,37
Valore di F	$F(1,58)=1,08$ n.s.	$F(1,58)=1,01$ n.s.
<i>Contesto di cortesia</i>		
6 anni	4,56	6,05
10 anni	2,03	6,18
Valore di F	$F(1,58)= 6,38^*$	$F(1,58)=0,21$ n.s.

* $p<.001$

I bambini più grandi, nel contesto di cortesia, tendono a dare una valutazione morale sostanzialmente positiva del ricorso alla bugia, mentre i più piccoli tendono ad utilizzare giudizi morali negativi per la bugia, anche rispetto a questa storia, come in tutte quelle in cui è presente un'affermazione menzognera. Solo per i soggetti più grandi il ricorso alla bugia è giustificato considerando lo scopo per cui la bugia viene detta, ed in ogni caso solo nel contesto di cortesia. Essi articolano dunque la valutazione della bugia tenendo conto dell'intenzione del parlante, ma anche dello specifico contesto comunicativo: infatti nella valutazione morale della bugia detta con l'intenzione di aiutare in un contesto informativo i soggetti più grandi tendono a spostarsi verso un giudizio che è più neutro (*né buono né cattivo*) che positivo, mentre i più piccoli conservano sempre il ricorso al giudizio negativo. Per questi ultimi resta il riferimento ad un principio morale in cui la bugia è sempre una bugia, a prescindere da altri elementi che ne possano modulare l'entità o il fine. Per l'intenzione di danneggiare non si evidenziano invece differenze significative: sia dagli alunni di prima che da quelli di quinta elementare è espressa una valutazione marcatamente negativa, a prescindere dal contesto informativo o di cortesia. Anche in relazione alle storie di verità non è emersa alcuna differenza significativa: entrambi i gruppi di soggetti valutano sostanzialmente in maniera positiva l'affermazione veritiera detta per aiutare e in maniera neutra l'affermazione veritiera detta per danneggiare.

Le motivazioni relative alle valutazioni morali

Come abbiamo precedentemente illustrato, ai bambini veniva anche richiesto di motivare le proprie valutazioni morali: l'introduzione di questa richiesta, assente nella ricerca in contesto cinese, ha fornito dei dati particolarmente interessanti che ben si integrano con quelli relativi alle valutazioni stesse.

Tabella 4. Percentuali di utilizzo delle differenti categorie

<i>Categorie emerse</i>	Bambini 6 anni	Bambini 10 anni
1. Tautologia	33%	3%
2. Principio morale	29%	14%
3. Aiuto	16%	21%
4. Danno	15%	21%
5. Motivazioni duplici	0%	23%
6. Anticipazione effetti	2%	16%
7. Altro	5%	2%

Come si può notare nella Tabella 4, per quanto riguarda gli alunni di prima elementare, la *Tautologia*, motivazione ripetitiva estremamente semplice, è marcatamente presente, a differenza di quelli di quinta. Altrettanto evidente la presenza del *Principio morale*, che è spesso citato dai bambini per la condanna della bugia, a prescindere da contesti ed intenzioni. Da notare che è totalmente assente il ricorso alla categoria *Motivazioni duplici*. Relativamente agli alunni di quinta elementare, la distribuzione delle motivazioni si differenzia nettamente da quella relativa ai soggetti più piccoli. Solo per questa fascia d'età abbiamo la presenza di *Motivazioni duplici* che, come abbiamo già detto, sono legate alla valutazione neutra “né buono né cattivo”, motivata dai bambini separatamente per la sua parte buona e per la sua parte cattiva: qui caratterizzano in particolare o la bugia che aiuta o la verità che danneggia. Ancora, per i ragazzi più grandi è più presente la categoria *Anticipazione effetti*: essi verosimilmente cominciano a prefigurare gli esiti a lungo termine della bugia. È importante sottolineare come quest'ultima categoria sia prevalentemente utilizzata per giustificare le valutazioni morali relative alla bugia detta con intenzione di aiutare ma in un contesto informativo. A rafforzare quanto emerso dai dati relativi alla valutazione morale della bugia (cfr. Tabella 3), tale intenzione non diventa *tout court* la garanzia di una valutazione positiva della bugia: i bambini più grandi riescono a considerare che dire una bugia nel contesto informativo, al di là dell'iniziale intenzione di aiutare, potrà avere effetti a lunga durata negativi, o anche generare ambiguità e convinzioni che si ritorceranno contro il soggetto stesso. La presenza più marcata rispetto ai bambini di 6 anni delle categorie *Danno* e *Aiuto* può qui essere letta come un'accentuazione dell'intenzione del parlante, che per i bambini più grandi rappresenta in ogni caso un aspetto rilevante. Il *Principio morale* (“*non è giusto dire le bugie*”) è invece una motivazione meno presente proprio perché sostituita da altre, cognitivamente più articolate. Infine, per ciò che attiene alla categoria *Altro*, per quanto poco numerosa, riteniamo importante segnalare la presenza nei ragazzi più grandi di risposte che, seppur apparentemente non pertinenti, potrebbero indicare un “ridimensionamento” del problema analizzato, come ad esempio: “*Non è grave, perché lo ha detto solo per una mela*”. Tale risultato, che può anche essere interpretato come una presa di distanza critica rispetto ai contenuti proposti, va nella direzione di un pensiero più elaborato, secondo una tendenza che stiamo ritrovando anche in uno studio analogo attualmente in corso con soggetti giovani adulti.

Conclusioni

Nel considerare il complesso dei nostri risultati non emergono differenze significative tra i due gruppi d'età relative al riconoscimento di bugia e verità, mentre appare evidente che le differenze tra i due gruppi riguardano la valutazione della bugia. Solo gli alunni di quinta elementare, più grandi di età e più avanti nella so-

cializzazione, modulano la valutazione del ricorso alla bugia in base all'intenzione del parlante: l'intento di aiutare crea infatti nel contesto di cortesia una differenza di valutazione in senso positivo rispetto ai soggetti più piccoli, che si servono invece di un giudizio negativo ("*una bugia è comunque cattiva*"). Ma va evidenziato che, a parità d'intenzione, è il contesto a indirizzare la valutazione: abbiamo visto infatti che, quando il contesto è informativo, la valutazione espressa diventa più neutra, perché la sola intenzione non basta a valutare positivamente la bugia. La maggiore capacità di articolazione del ragionamento morale è attestata dal fatto che, a differenza dei bambini più piccoli, non solo viene presa in considerazione l'intenzione, ma essa viene elaborata in forme più complesse, che richiamano alla possibilità di ipotizzare scenari e configurazioni non appartenenti al momento presente. È proprio tale capacità a determinare, nel contesto informativo, la considerazione di potenziali effetti più gravi della bugia sulla lunga scadenza. I bambini più grandi hanno insomma ben presente che contesti diversi possono rendere le bugie preferite "a fin di bene" comunque problematiche. Rispetto agli studi presenti in letteratura, tradizionalmente focalizzati unicamente sull'intenzione con cui si dice una bugia (per una rassegna, cfr. Xu *et al.*, 2009), questo dato sembra segnalare la necessità che l'intenzione si articoli e venga valutata rispetto al contesto. Nella spiegazione di questo dato è risultato decisivo l'apporto fornito dalle motivazioni alle risposte, aspetto metodologico da noi introdotto e assente nella ricerca che ha ispirato questo studio (Xu *et al.*, 2009). Le motivazioni dei bambini più grandi con la considerazione degli effetti a lungo termine della bugia rimarcano infatti questa interpretazione orientata in senso contestualista, che sottolinea l'importanza del contesto oltre che dell'intenzione. Risulta dunque evidente dai nostri risultati, rispetto al nostro interrogativo di ricerca, l'esistenza di una sinergia intenzione-contesto nella valutazione della bugia che apre nuove prospettive di indagine, tese ad articolare ancor meglio l'interazione tra questi due livelli. Proprio al fine di approfondire la relazione intenzione-contesto abbiamo cominciato ad indagare, in un nuovo studio, la risposta a quesiti analoghi da parte di soggetti più avanti nello sviluppo (nello specifico giovani adulti). In conclusione riteniamo importante sottolineare come la valutazione della bugia comporti una riflessione su ciò che essa produce nella mente dell'altro e su quali siano le conseguenze possibili a breve e a lungo termine: a tal riguardo anche l'attività didattica può avere un suo ruolo, aprendo uno spazio di potenziamento di questa flessibilità cognitiva, lavorando sulla differenziazione dei contesti e implementando la capacità del bambino di riflettere sugli esiti a lungo termine delle proprie azioni, in modo da articolare su un piano più consapevole il problema della differenza tra intenzione e reale esito delle azioni intraprese.

Note

- 1 Ciò in base al realismo morale e al criterio di responsabilità oggettiva tipici dell'età (Piaget, 1932).
- 2 Persone diverse hanno rappresentazioni mentali diverse, che possono essere vere o false rispetto al reale stato delle cose; l'inganno intenzionale può agire sia sul comportamento che sulle convinzioni dell'altro, ma solo se interviene sulle convinzioni può considerarsi una manifestazione della teoria della mente, perché ciò indica la presenza di una rappresentazione di tali convinzioni, oltre che del tentativo di alterarle.
- 3 Con "aiutare" e "danneggiare" abbiamo qui sinteticamente indicato sia l'aiuto o il danno vero e proprio che il ferire o non ferire i sentimenti dell'altro.

Riferimenti bibliografici

- Bruner, J.S. (1973), *Beyond the information given. Studies on the psychology of knowing*, New York: Norton (trad. it. *Psicologia della conoscenza*, Roma: Armando, 1976).
- Bussey, K. (1999), "Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths", in *Child Development*, 70, 1338-1347.
- Camaioni, L. (1995), *La Teoria della Mente. Origini, sviluppo e patologia*, Roma-Bari: Laterza.
- Donsì, L., Menna, P., de Gruttola, M. A. (2010), "Valutazione infantile di bugia e verità: ruolo dell'intenzione e del contesto comunicativo". Contributo al Simposio "Io con gli altri: aspetti individuali e relazionali nell'adattamento psicosociale in età prescolare e scolare", XXIII Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell' Educazione A.I.P., Bressanone, 26-28 settembre.
- Donsì, L., Toscano, C. (2011), "Valutazione delle bugie dette in nome del bene collettivo: una ricerca in età evolutiva". Comunicazione al XXIV Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell' Educazione A.I.P., Genova, 19-21 settembre.
- Fu, G., Evans, A.D., Wang, L., Lee, K. (2008), "Lying in the name of collective good: a developmental study", in *Developmental Science*, 11 (4), 495-503.
- Levorato, M.C. (1999), "Lo sviluppo cognitivo", in L. Camaioni (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna: il Mulino, pp.177-247.
- Ma, F., Xu, F., Heyman, G.D., Lee, K. (2011), "Chinese children's evaluations of white lies: weighing the consequences for recipients", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 108 (2), 308-321.
- Perkins, S. A., Turiel, E. (2007), "To lie or not to lie: To whom and under what circumstances", in *Child Development*, 78 (2), 609-621.
- Petter, G. (2009), "Il giudizio morale nel bambino", in *Psicologia Contemporanea*, 216, 6-9.

- Piaget, J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze: Giunti Barbèra, 1993).
- Stern, C., Stern, W. (1909), *Erinnerung. Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*, Leipsig: Barth (trad. ingl. *Recollection, testimony, and lying in the early childhood*, Washington, D.C: American Psychological Association, 1999).
- Sweet, M.A., Heyman, G.D., Fu, G., Lee, K. (2010), "Are there limits to collectivism? Culture and children's reasoning about lying to conceal a group transgression", in *Infant Child Development*, 19 (4), 422-442.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983), "Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children understanding of deception", in *Cognition*, 13, 103-128.
- Xu, F., Luo, Y. C., Fu, G., Lee, K. (2009), "Children's and adults' conceptualization and evaluation of lie and truth-telling", in *Infant Child Development*, 18 (4), 307-322.

Riassunto

Questo lavoro ha studiato la concettualizzazione e la valutazione di bugia e verità di bambini in età scolare utilizzando 8 brevi storie in cui variava sia l'intenzione comunicativa del protagonista (aiutare o danneggiare) che il contesto comunicativo (informativo o di cortesia). A 60 soggetti (M: 36; F: 24), 29 alunni di prima classe elementare (e. m. 6.7) e 31 di quinta (e. m. 10.5), è stato richiesto di categorizzare le affermazioni del protagonista come vere o menzognere e di valutarle moralmente, motivando infine quest'ultima valutazione. Dalle analisi statistiche non sono emerse differenze significative relative al genere, ma solo rispetto all'età. In particolare i risultati mostrano che emergono differenze significative tra i due gruppi d'età in relazione alla valutazione della bugia detta con l'intento di aiutare in un contesto di cortesia: gli alunni di quinta elementare la valutano infatti in modo significativamente più positivo rispetto ai soggetti più piccoli, che si servono invece di un giudizio nettamente negativo. L'analisi delle motivazioni alle risposte, nell'attestare l'accentuazione della considerazione degli effetti a lungo termine della bugia per i bambini più grandi, soprattutto nel contesto informativo, ben si integra alle analisi quantitative nel dimostrare che, a parità d'intenzione, è il contesto a indirizzare la valutazione infantile della bugia: esiste dunque una sinergia intenzione-contesto che cresce con l'età e che apre a nuove prospettive di ricerca.

Abstract

The present study investigated children's categorization and moral judgment of

truthful and untruthful statements. 6- and 10-years-old children listened stories in which story characters made truthful and untruthful statements and were asked to classify and evaluate the statements and to give a motivation for their answers, too. The statements varied in terms of whether the speaker intended to help or harm a listener and whether the statement was made in a setting that called for informational accuracy or politeness. Statistical analysis did not reveal any significant gender-related differences on variables considered, but only regarding age. The results show significant differences between the two groups only regarding evaluation of the lie. Only fifth-grade students assess the lie according to the intention of the speaker. When they were asked to categorize the statement as a lie with help intent in a politeness setting they use more positive evaluation than younger subjects ($F = 6.38$, $p < .001$) which used a negative evaluation. Also for motivations to the answers the greater capacity of articulation of the moral reasoning of older students is attested by more evident use of intention and by accentuation of a consideration of long-term effects of the lie, especially in the informational setting. In accordance with quantitative analyses these results show that with the same intent the context guides moral evaluation of lie. Results show that as age increased, the intent-context synergy is more important and this aspect is to be investigated in new research works.

Ricevuto ottobre 2011

Accettato dicembre 2011

Modelli di interpretazione dell'ambiente sociale e continuità degli studi universitari. Un caso studio

*Claudia Venuleo, Piergiorgio Mossi**

* Dipartimento di Scienze Pedagogiche, Psicologiche e Didattiche,
Università del Salento, Lecce.

Introduzione

Molti studi hanno focalizzato l'attenzione sui fattori capaci di incidere sul successo accademico, tipicamente operazionalizzato in termini di continuità degli studi o livelli di performance (ad esempio media dei voti ottenuti agli esami). In particolare è stato approfondito il ruolo variabili concernenti abilità mentali e intelligenza (es. ragionamento verbale e numerico: Ridgell, Lounsbury, 2004; memoria di lavoro e abilità spaziali: Rohde, Thompson, 2007) e caratteristiche di personalità (es. self efficacy: Brown, Lent, Larkin, 1989; livelli di autostima: Cantor *et al.*, 1987; locus of control: Zika, Chamberlain, 1987; ottimismo: Darvill, Johnson, 1991; stili di apprendimento e motivazione: Busato *et al.*, 2000).

Tuttavia, stando ai risultati della review di Mouw e Khanna (1993), la capacità di variabili concernenti abilità mentali e caratteristiche di personalità nel predire il successo accademico è deludentemente basso.

Appaiono inoltre discordanti i risultati di studi volti ad esplorare l'impatto sul successo accademico di variabili situazionali, come i livelli di integrazione sociale ed accademica e gli stili parentali. Per esempio, lo studio di Beil *et al.*, (1999) suggerisce un impatto positivo dell'integrazione sociale ed accademica sulla permanenza all'università, diversamente dallo studio di Borglum e Kubala (2000). Leung e Kwan (1998) osservano che, benché diversi studi abbiano suggerito che uno stile educativo autorevole impatti positivamente sul successo accademico, l'effetto diretto degli stili parentali sui risultati accademici è debole o non significativo.

Dal punto di vista assunto in questo lavoro, un'assunzione comune agli studi citati può spiegare i risultati deludenti o discordanti: l'assunzione che i predittori esaminati (siano essi variabili di tipo intellettuale, di personalità o contestuali) inci-

dano sul successo accademico in modo invariante, indipendentemente dal contesto del significato soggettivo e socio-culturale nel quale l'impatto di queste variabili è misurato.

La prospettiva qui assunta prende le distanze da tale assunzione di uniformità e suggerisce che dimensioni individuali e situazionali giochino un ruolo diverso al variare dei significati individuali e sociali tramite i quali gli attori del processo formativo interpretano tali caratteristiche.

Il ruolo del significato nei contesti formativi

Gli studi cross culturali ed antropologici evidenziano che l'educazione assume significati e valori differenti nei diversi contesti culturali (Cfr. Di Margaret, Taylor, 2000).

Tipicamente, è stato sottolineato il ruolo giocato nel processo educativo dai valori – ad es. il valore dell'essere industriosi e disciplinati (Sue, Okazaki, 1990) – e dalle credenze genitoriali (Goodnow, Collins, 1990; Steinberg *et al.*, 1992). Benché tali studi non focalizzano l'attenzione sul successo accademico, essi convergono nel sottolineare che il significato dell'educazione organizza la definizione degli obiettivi ad essa assegnati, le caratteristiche di un "buono studente", il tempo speso a studiare, l'idea stessa di "successo". La psicologia dell'educazione riconosce che il processo formativo è ermeneutico: procede attraverso l'attribuzione di significati situati ai suoi elementi (contenuti didattici, procedure, ruoli, attività ...) (Pontecorvo, 1990; Cole, 1996).

Il nostro lavoro parte idealmente da questo riconoscimento e sottolinea il ruolo del significato nel differenziare gli studenti e nella comprensione del successo o fallimento formativo.

Non consideriamo i significati come costruzioni esclusivamente individuali. Assumiamo piuttosto una visione integrata, che si focalizza sul modo in cui gli individui, i sistemi situati di attività cui prendono parte (es. i setting formativi) e il più generale universo simbolico interagiscono ricorsivamente l'uno con l'altro (Candela, 2005; Iannaccone *et al.*, 2012; Venuleo *et al.*, 2008). Da questa prospettiva, il processo di costruzione di significati è intrinsecamente un processo sociale, negoziale e intersoggettivo (Linell, 2009; Salvatore, 2012). Studenti (e docenti) interpretano l'ambiente formativo sulla base ed entro i vincoli dei set di significati condivisi e negoziati nel loro contesto.

Tali significati condivisi e negoziati possono essere interpretati in termini di *Modelli Socio-Simbolici* che esprimono un posizionamento specifico entro modelli simbolici più generali (sistemi di interesse, credenze, valori, ...), attivi nel più ampio ambiente sociale e culturale (Rommetveit, 1992). Prendere parte a uno specifico Modello Socio-Simbolico significa rendere pregnanti alcuni aspetti di sé ("prima di tutto sono una persona ottimista", o "sfortunata" o "competente") e il loro ruolo nel

processo formativo, e non altri. Dal nostro punto di vista, i Modelli Socio-Simbolici orientano il modo con cui gli studenti percepiscono, vivono, si rapportano al contesto formativo, regolando – solo per citare alcuni aspetti – l’investimento espresso sullo studio, il modo di rapportarsi ai docenti e agli altri studenti, le strategie di apprendimento, i modi di valutare gli esiti di un esame, l’uso delle competenze e delle abilità e, per ciò stesso, gli esiti della propria iscrizione (Venuleo, Mossi, Salvatore, submitted).

I Modelli Socio-Simbolici devono essere concepiti come modalità dominanti, prototipiche, di interpretare l’ambiente; tuttavia lo studente ha un certo grado di autonomia nell’interpretazione del Modello Socio-Simbolico cui prende parte. Questo significa che un Modello Socio-Simbolico può essere studiato a livello individuale, esplorando il tipo di significati culturali assunti da ciascuno studente.

Lo sforzo del presente contributo è di evidenziare che differenti Modelli Socio-Simbolici non incidono nello stesso modo sul successo formativo. La nostra tesi è che tali differenze siano da connettere ai differenti livelli di compatibilità tra i modelli di ruolo richiesti dal contesto formativo e i pattern di pensiero e di comportamento alimentati dai Modelli Socio-Simbolici ai quali gli studenti prendono parte. Si pensi ad esempio a modelli che alimentano una rappresentazione dello studio come inutile investimento entro un ambiente sociale percepito privo di risorse e possibilità di sviluppo o, al contrario, a modelli che alimentano una rappresentazione dello studio come strumento di acquisizione di competenza necessaria alla costruzione del futuro professionale entro un ambiente sociale percepito come organizzato da criteri meritocratici.

È importante sottolineare che la capacità dei Modelli Socio-Simbolici di supportare il successo educativo non è una qualità assoluta e intrinseca di tali modelli; piuttosto dipende dagli obiettivi e dalle “regole del gioco” che caratterizzano uno specifico setting formativo. Conseguentemente, l’analisi dell’impatto dei Modelli Socio-Simbolici non può che avere carattere locale; la sua generalizzazione ad ulteriori contesti formativi deve essere trattata con cautela, considerando le diverse culture formative che possono caratterizzare differenti corsi di laurea.

Pur entro i vincoli segnalati dal riconoscimento del carattere situato del loro impatto, l’analisi dei Modelli Socio-Simbolici ha rilevanti implicazioni, sul piano teorico, metodologico e pragmatico. Sul piano teorico, può contribuire allo sviluppo di un approccio semiotico e culturale sull’educazione e l’apprendimento (Cole, 1996; Kullasepp, 2006; Pontecorvo, 1990). Sul piano metodologico, può contribuire allo sviluppo di metodi educativi e didattici che prestino maggiore attenzione al ruolo del significato. Infine, da un punto di vista pragmatico, una migliore comprensione dell’impatto dei modelli socio simbolici può supportare la definizione di strategie di intervento volte a sostenere il successo educativo e a prevenire il fallimento o il drop-out.

Obiettivi dello studio

Il nostro studio mira ad esplorare i Modelli Socio-Simbolici attivi tra gli studenti di un corso di laurea triennale in psicologia e ad analizzare longitudinalmente il loro impatto sul successo formativo, più in particolare sulla probabilità di continuare gli studi o di abbandonarli. Ci aspettiamo che differenti Modelli Socio-Simbolici si connettano a differenti probabilità di continuare gli studi o di abbandonarli.

Metodo

Campione

Lo studio ha interessato gli studenti della coorte 2007-2008 del corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università del Salento (Lecce). 823 gli studenti immatricolati; 656 il numero di studenti che si sono iscritti al II anno; 529 il numero degli studenti iscritti al III anno.

Le tabelle 1, 2 e 3 mostrano le caratteristiche di sesso, età e voto di diploma degli immatricolati al I anno, degli studenti iscritti al II anno e degli studenti iscritti al III anno.

Tabella 1 - Caratteristiche sesso iscritti al I, al e al III anno

Sesso	Immatricolati al I anno	Iscritti al II anno	Iscritti al III anno
Maschi	13,1%	11,6%	10,6%
Femmine	86,9%	88,4%	89,4%

Tabella 2 - Caratteristiche età iscritti al I, al e al III anno

Età	Immatricolati al I anno	Iscritti al II anno	Iscritti al III anno
18-24	73,9%	78,1%	83,7%
25-40	17,5%	14,9%	10,2%
> 40	8,6%	7%	6,1%

Tabella 3 - Caratteristiche voto di diploma iscritti al I, al e al III anno

Voto di diploma	Immatricolati al I anno	Iscritti al II anno	Iscritti al III anno
≤ 70/100	35,4%	33,7%	30,5%
71-82	31,9%	32,5%	33,3%
≥ 83/100	32,7%	33,7%	36,2%

Differenze significative rispetto all'età si registrano tra studenti iscritti al II anno e studenti iscritti al III anno (χ^2 : 6,532; df :2; $sign$: 0,038). (χ^2 : 3,493; df : 2; $sign$: 0,174). Il confronto tra valori osservati e valori attesi evidenzia che gli studenti più giovani (età compresa tra i 18 e i 24 anni) aumentano nel passaggio dal II al III anno (questo trend è presente anche nel passaggio dal I al II anno, ma si tratta solo di una tendenza).

Il modello di analisi

Basandoci su una tradizione di ricerca di matrice psicodinamica e semiotica (Carli, Giovagnoli, 2011; Mossi, Salvatore, 2011; Salvatore, Freda, 2011; Venuleo, Guidi, 2011; Venuleo *et al.*, submitted), consideriamo ciascun Modello Socio-Simbolico un sistema gerarchico e integrato di significati. Ciascun Modello Socio-Simbolico è costituito da una particolare connessione di significati generalizzati che valutano l'esperienza come un tutto. Tali significati hanno una base affettiva che conferisce valenza esistenziale e motivazionale all'esperienza (Salvatore, Freda, 2011). In altri termini, essi non sono solo un modo di rappresentare l'ambiente in cui si è iscritti ma, più profondamente, un modo di prendere posizione nei suoi confronti e di esperirlo. I significati generalizzati lavorano come un sistema di assunzioni globali che orientano e vincolano il modo di interpretare gli oggetti discreti della propria esperienza (Salvatore, Venuleo, 2008).

Ciascun significato generalizzato può essere concepito come polarità di una dimensione oppositiva, che definiamo *Dimensione di Senso* (DS) – es. piacevole versus spiacevole; familiare versus non familiare; utile versus inutile (Mossi, Salvatore, 2011; Venuleo, Guidi, 2011).

Possiamo allora interpretare e rappresentare ciascun Modello Socio-Simbolico in termini di fondamentali Dimensioni di Senso: più in particolare in termini di una particolare combinazione di posizioni sulle Dimensioni di Senso attive entro una specifica popolazione. Per esempio, un Modello Socio-Simbolico può essere interpretato come caratterizzato dalla combinazione della posizione “fiducia” su una Dimensione di Senso definibile in termini di una dialettica tra fiducia e sfiducia, e una posizione di “dipendenza” su una Dimensione di Senso definibile nei termini di una dialettica tra dipendenza e autonomia.

Questo modo di rappresentare i Modelli Socio-Simbolici si basa sul riconoscimento della fondamentale bivalenza del significato (Salvatore, 2012) e dunque della sua struttura dicotomica, per cui affermare una qualità (es. piacevole) significa al contempo negare la qualità opposta (spiacevole).

Un metodo per la rilevazione delle Dimensioni di Senso

Per descrivere le Dimensioni di Senso è stato utilizzato un questionario costruito ad hoc, facendo riferimento a una specifica metodologia di matrice psicosociale,

elaborata da Carli (cf. Carli, Paniccia, 1999; Carli, Salvatore, 2001) e sviluppata da Mossi e Salvatore (2001): la metodologia ISO. In termini generali, il metodo mira a identificare le Dimensioni di Senso caratterizzanti la cultura di un gruppo sociale che partecipa ad uno specifico sistema di attività.

Il questionario, denominato *Questionario Immagine dell'Ambiente Sociale*, è costruito per facilitare l'espressione di percezioni/opinioni/giudizi concernenti l'ambiente micro e macrosociale (es. valutazione del luogo in cui si vive, valutazione affidabilità di strutture sociali e istituzioni, ...) e l'identità sociale (es. giudizi morali su certi comportamenti sociali, immagine dei giovani, ...). È composto da 10 domande, organizzate in uno dei seguenti modi; a) le domande sono associate ad alternative di risposta tra loro oppostive (es. rispetto alla domanda "Come pensa di trovare lavoro?, il rispondente deve scegliere tra alternative come "con un concorso", "grazie alla formazione ricevuta", "grazie ad una raccomandazione"); b) le domande (es. Lo sviluppo dell'Italia nei prossimi anni ...) sono associate a scale Likert a 4 punti (es. "molto basso", "piuttosto basso", "piuttosto alto", "molto alto"). Alcune di esse propongono una o più affermazioni rispetto ad un comune oggetto o a una comune tematica (es. "Gli italiani sono disperati"; "Gli italiani sono ottimisti"; "Gli italiani sono illusi" ...) e il rispondente è invitato ad esprimersi su ciascuna di esse; c) altre domande richiedono di scegliere due o più alternative di risposta. In tal caso la domanda genera tante variabili quante sono le alternative di risposta (cosiddette variabili dummies), perché è trattata come informazione sia la scelta dell'alternativa che la sua non scelta. Tale struttura dà conto del numero elevato di variabili (40 complessivamente) e di modalità di risposta (150) associate alle 10 domande.

In accordo alla metodologia ISO, la costruzione delle domande e delle alternative di risposta non risponde ad un criterio di esaustività, ma all'obiettivo di raccogliere opzioni semantiche indicative di specifiche modalità di connotazione simbolica degli oggetti-stimolo, rilevanti sul piano culturale. Per fare un esempio, le risposte proposte rispetto allo stimolo "Nella sua opinione, i giovani vogliono ..." sono state scelte con l'obiettivo di fare da "esca" a connotazioni di tipo affiliativo ("vogliono essere guidati"), realizzativo ("vogliono sentirsi competenti"), reattivo ("vogliono provocare), ecc.

Il questionario è stato somministrato in un momento di somministrazione collettiva a tutti gli studenti immatricolati, dunque sono 823 il numero di questionari sui quali è stata effettuata l'analisi volta all'identificazione delle Dimensioni di Senso.

Procedure di analisi

Per identificare le principali Dimensioni di Senso attive nella popolazione analizzata, e il posizionamento degli studenti su di esse (posizionamento identificativo dei loro Modelli Socio-Simbolici), si è proceduto in due step.

Dapprima, il corpus dei dati raccolti tramite il *Questionario Immagine dell'Ambiente Sociale* è stato sottoposto ad Analisi delle Corrispondenze Multiple (ACM),

finalizzata ad estrarre le dimensioni fattoriali che spiegano la variabilità complessiva delle risposte (Benzécri, 1992). Ciascun fattore può essere concepito come una struttura dicotomica, costituita dall'opposizione di due pattern separati di risposte reciprocamente escludentisi e massimamente distanti tra loro. Similmente ad altri autori (cfr. ad esempio Landauer, Dumais, 1997), concettualizziamo la tensione dicotomica emergente tra i due pattern opposti di risposte nei termini di una Dimensione di Senso, attiva entro la matrice culturale espressa dalla popolazione esplorata.

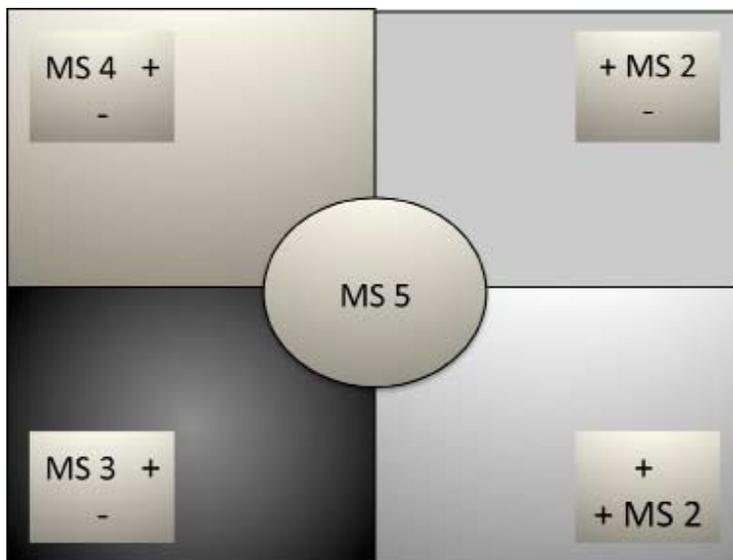
In quanto statisticamente indipendenti gli uni dagli altri, i fattori possono essere rappresentati geometricamente in termini di assi fra loro ortogonali. Ciò significa che la combinazione degli n fattori estratti dall'analisi produrrà uno spazio geometrico composto da n dimensioni. Definiamo *campo simbolico* tale spazio fattoriale.

Nel nostro studio interpretiamo le prime due dimensioni fattoriali, che corrispondono alle Dimensioni di Senso più pregnanti identificate tramite il questionario. Lo spazio cartesiano risultante dalla loro intersezione consente di rappresentare lo spazio simbolico in termini di spazio bidimensionale: convenzionalmente il primo fattore è rappresentato tramite l'asse orizzontale, il secondo tramite l'asse verticale (cfr. fig. 2). I due pattern di risposte componenti ciascun fattore sono definiti tramite un'etichetta che identifica una specifica modalità di simbolizzazione opposta ad un'altra modalità, identificativa dell'altro pattern.

Come secondo step, ad ogni studente sono state associate due coordinate fattoriali, identificative della sua posizione su ciascuna delle Dimensioni di Senso individuali¹. Tali coordinate sono state utilizzate per differenziare gli studenti in 5 segmenti, descrittivi della loro posizione nello spazio fattoriale identificato tramite l'ACM (cfr. fig. 1). Ciascuna posizione identifica uno specifico Modello Socio-Simbolico (MS). Indichiamo:

- Con *MS 1*, il segmento degli studenti con punteggi fattoriali > 1 su entrambi i fattori, posizionati dunque nel quadrante definito dall'incrocio della polarità destra del primo fattore e superiore del secondo;
- Con *MS 2*, il segmento degli studenti con punteggio fattoriale > 1 sul primo fattore e $< - 1$ sul secondo fattore, posizionati dunque nel quadrante definito dall'incrocio della polarità destra (+) del primo fattore e la polarità inferiore (-) del secondo;
- Con *MS 3*, il segmento degli studenti con punteggi fattoriali $< - 1$, su entrambi i fattori, posizionati dunque nel quadrante definito dall'incrocio della polarità sinistra (-) del primo fattore e inferiore (-) del secondo;
- Con *MS 4*, il segmento degli studenti con punteggio fattoriale $> - 1$ sul primo fattore e > 1 sul secondo fattore, posizionati dunque sul quadrante definito dall'incrocio tra la polarità sinistra (-) del primo fattore e la polarità superiore (+) del secondo;
- Con *MS 5*, il segmento degli studenti con punteggi fattoriali $\leq \pm 1$ di entrambi i fattori, posizionati sulla zona centrale dello spazio simbolico.

Figura 1 - Rappresentazione schematica del posizionamento dei Modelli Socio-Simbolici (MS) degli studenti nello spazio fattoriale bidimensionale



Continuità degli studi

Gli studenti sono stati segmentati in due gruppi in funzione della loro iscrizione o meno al II e al III anno di corso, per come registrata dagli elenchi ufficiali delle segreterie.

Rapporto Modelli Socio-Simbolici e continuità degli studi

Per esplorare la relazione tra Modelli Socio-Simbolici degli studenti e continuità degli studi un'analisi di associazione (test del chi quadrato) è stata applicata su una tabella di contingenza data dall'incrocio tra la variabile dicotomica "Iscrizione/Non iscrizione" (al II e al III anno di corso) e la variabile "Modello Socio-Simbolico" con cinque modalità.

Risultati

Di seguito si descrivono:

- le due principali dimensioni fattoriali, da noi interpretate in termini di Dimensioni di Senso, per come emerse dall'ACM effettuata;

- i cinque segmenti, identificativi dei Modelli Socio-Simbolici degli studenti e dunque del loro posizionamento sul campo simbolico definito dalle Dimensioni di Senso;
- i risultati della contingenza tra indicatore di continuità e Modelli Socio-Simbolici.

Dimensioni di Senso

Le prime due dimensioni fattoriali estratte dall'ACM spiegano il 74,53% dell'inerzia totale (calcolata secondo la formula di rivalutazione di Benzécri, 1979).

Prima dimensione. Modello di rapporto tra sé e il contesto: Fiducia versus Sfiducia.

Questa dimensione (Cfr. tabella 4) informa su una dialettica tra due diversi modi di interpretare il rapporto tra sé e l'ambiente sociale.

Fiducia (-): Sulla polarità sinistra, si esprime una posizione di fiducia nei confronti dell'ambiente macro sociale (es. "poco" accordo sul fatto che i politici sono quasi sempre disonesti e che sarà sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento). Lo sviluppo è una prospettiva attribuita al luogo in cui si vive e al paese Italia in genere.

Sfiducia (+): Sulla polarità destra, si esprime una posizione di sfiducia nei confronti dell'ambiente sociale, inaffidabile dal punto di vista politico e relazionale. Tale prospettiva si accompagna al sentimento che non sia possibile pensare il futuro (es. "molto" accordo sul fatto che quanto accade nella società sia incomprensibile e sul fatto che non sia assolutamente possibile fare previsioni sul futuro).

Tabella 4 - Modalità di risposta più significative associate alla prima dimensione fattoriale

Polarità sinistra : "Fiducia"	
ACCORDO 'Sarà sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento'	Poco
ITALIANI SONO concreti	Abbastanza
ITALIANI SONO disperati	Poco
ITALIANI SONO illusi	Poco
LUOGO DOVE VIVE TRA 5 ANNI	Abbastanza migliorato
GIOVANI VOGLIONO Non avere problemi	No
ACCORDO 'I politici sono quasi sempre disonesti'	Poco

cont...

AVVENIRE GIOVANE non avere troppi scrupoli	Per niente
ITALIANI SONO competenti	Abbastanza
SVILUPPO ITALIA	Abbastanza
Polarità destra (+): "Sfiducia"	
ACCORDO 'I politici sono quasi sempre disonesti'	Molto
ITALIANI SONO disperati	Molto
ACCORDO 'Sarà sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento'	Molto
ITALIANI SONO concreti	Poco
ITALIANI SONO competenti	Poco
GIOVANI VOGLIONO Non avere problemi	Sì
ACCORDO 'Quanto accade nella società è incomprensibile	Molto
LUOGO DOVE VIVE TRA 5 ANNI	Né peggiorato né migliorato
SVILUPPO ITALIA	Poco
ACCORDO 'Non è assolutamente possibile fare previsioni sul futuro	Molto

Seconda dimensione. Modello di valutazione dell'ambiente sociale: Reattività versus Atteggiamento modulato.

Questa dimensione fattoriale (Cfr. tabella 5) oppone due pattern di risposte caratterizzate non tanto dai contenuti degli item (molti di essi, infatti, sono presenti in entrambe le polarità) ma dalla posizione delle risposte sulla scala usata per valutarli.

Reattività (-). Sulla polarità inferiore, si fa uso di punti estremi della scala Likert ("molto", "per niente") che dipingono l'ambiente sociale in termini di connotazioni assolute. È importante evidenziare che le risposte qui raccolte rimandano in parte a connotazioni negative (es. gli italiani sono "molto" illusi e disperati), in parte a connotazioni positive (es. "forte disaccordo" su affermazioni come "Gli adulti non sono capaci di capire i giovani" e "Sarà sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento"). Per questa ragione, suggeriamo di interpretare tale polarità in riferimento non ai contenuti ma alle modalità estreme delle risposte; una modalità che sembra riflettere un atteggiamento reattivo nei confronti dell'esperienza, indipendentemente dalla qualità positiva o negativa che le viene riconosciuta.

Atteggiamento modulato (+). Sulla polarità superiore, si raccolgono giudizi intermedi e differenziati nei confronti dei diversi oggetti della valutazione. Come nel caso della polarità opposta, anche in questo caso i contenuti delle affermazioni rimandano sia ad una connotazione negativa che ad una connotazione positiva dell'ambiente (es. "abbastanza" accordo su affermazioni come "i politici sono quasi sempre disonesti"; "poco" accordo su affermazioni come "è inutile affannarsi perché non è possibile influire sul proprio futuro"). Per questo interpretiamo questa polarità come marcatore di una modalità generalizzata di percepire l'esperienza, una modalità caratterizzata da un atteggiamento moderato che, in quanto tale, si riflette nella tendenza a modulare le valutazioni e i giudizi nei confronti dei diversi oggetti dell'esperienza.

Tabella 5 - Modalità di risposta più significative associate alla seconda dimensione fattoriale

Polarità inferiore (-): "Reattività"	
ACCORDO 'Chi ottiene successo nella vita deve ringraziare la fortuna'	Per niente
ITALIANI SONO illusi	Molto
ACCORDO 'Quanto accade nella società è incomprensibile'	Per niente
ACCORDO 'Le persone non sono capaci di cambiare'	Per niente
ACCORDO 'E' inutile affannarsi, tanto non è possibile influire su ciò che accade'	Per niente
ACCORDO 'Gli adulti non sono capaci di capire i giovani'	Per niente
ACCORDO 'Sarà sempre più difficile trovare persone su cui fare affidamento'	Per niente
ACCORDO 'Mi sento tranquillo perché c'è chi pensa al mio futuro'	Per niente
ITALIANI SONO disperati	Molto
AVVENIRE GIOVANE seguire la moda	Per niente
Polarità superiore (+): "Atteggiamento modulato"	
ACCORDO 'E' inutile affannarsi, tanto non è possibile influire su ciò che accade	Poco
ACCORDO 'Le persone non sono capaci di cambiare'	Poco
ACCORDO 'Mi sento tranquillo perché c'è chi pensa al mio futuro'	Poco
ACCORDO 'Chi ottiene successo nella vita deve ringraziare la fortuna'	Poco
ACCORDO 'A volte è necessario fare qualche strappo alle regole'	Abbastanza
ACCORDO 'I giovani non sanno stare alle regole del gioco'	Poco
ITALIANI SONO arrabbiati	Abbastanza
ACCORDO 'I politici sono quasi sempre disonesti'	Abbastanza
ACCORDO 'Nella vita le persone possono fare affidamento solo su se stesse'	Abbastanza
AVVENIRE GIOVANE capire il mondo	Abbastanza

Segmenti

Come detto, abbiamo usato i punteggi fattoriali per distribuire gli studenti in 5 segmenti, identificativi della loro posizione nello spazio bidimensionale sopra descritto e dunque dei loro Modelli Socio-Simbolici (MS) (Cfr. fig. 2).

Di seguito descriviamo le etichette assegnate a ciascun segmento.

MS 1: Committenza su se stessi. Questo segmento corrisponde al 7,4% del campione. Identifica gli studenti che, pur esprimendo una posizione di sfiducia nei confronti dell'ambiente sociale, individuano risorse di cambiamento, riconoscendosi in particolare un ruolo nella costruzione delle proprie possibilità di sviluppo.

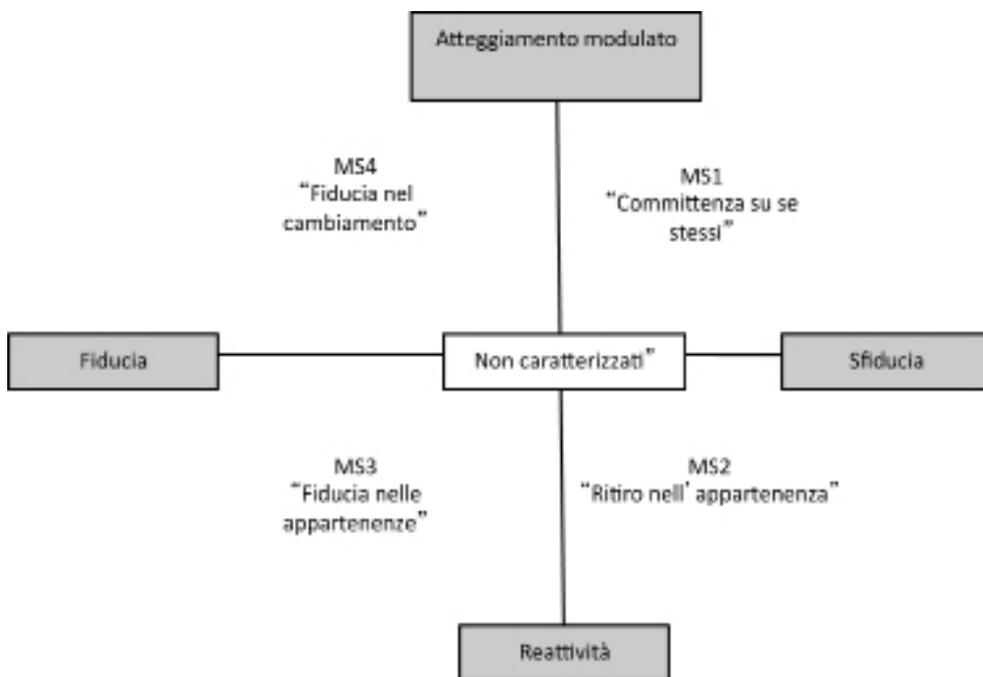
MS 2: Ritiro nell'appartenenza. Questo segmento corrisponde al 14,3% del campione. Identifica gli studenti che esprimono una sfiducia generalizzata nei confronti dell'ambiente macro sociale, a cui sembrano reagire ricercando supporto o protezione nell'ambiente micro sociale, idealizzato e dunque connotato anch'esso in termini assolutizzanti.

MS 3: Fiducia nelle appartenenze. Questo segmento corrisponde al 13,8% del campione. Identifica gli studenti che esprimono una fiducia generalizzata nei confronti dell'ambiente sociale e relazionale, entro un atteggiamento valutativo assolutizzante, condiviso con gli studenti del segmento 2.

MS 4: Fiducia nel cambiamento. Questo segmento corrisponde al 10,6% del campione. Identifica gli studenti che esprimono fiducia nella possibilità delle persone e dei giovani di cambiare e perseguire sviluppo, entro una valutazione modulata dell'ambiente sociale, capace di riconoscerne le risorse come i limiti.

MS 5: Posizione non caratterizzata in termini di modello di rapporto tra sé e il contesto e modello di valutazione. Questo segmento corrisponde al 54,1% del campione. Si collocano qui gli studenti non caratterizzati in modo significativo dalle due principali dimensioni interpretative sopradescritte.

Figura 2 - Posizionamento dei Modelli Socio-Simbolici nello spazio simbolico



Le tabelle 6, 7 e 8 mostrano la caratterizzazione dei segmenti in termini di sesso, età e voto di diploma ottenuto alle scuole superiori.

Tabella 6. Caratterizzazione per sesso dei segmenti fattoriali

Sesso	SP 1	SP2	Sp3	Sp4	SP5
Maschi	8,6%	17,2%	23,2%	20,9%	10,9%
Femmine	91,4%	82,8%	76,8%	79,1%	89,1%

Tabella 7. Caratterizzazione per età dei segmenti fattoriali

Età	SP 1	SP2	Sp3	Sp4	SP5
18-24	83,3%	82,8%	35,7%	51,2%	78,6%
25-40	16,7%	15,5%	33,9%	32,6%	14,1%
> 40	0%	1,7%	30,4%	16,3%	7,3%

Tabella 8. Caratterizzazione per voto di diploma dei segmenti fattoriali

Voto diploma	SP 1	SP2	Sp3	Sp4	SP5
≤ 70/100	46,7%	41,4%	33,9%	23,3%	36,1%
71 – 82	26,7%	29,3%	30,4%	25,6%	35,2%
≥ 83/100	26,7%	29,3%	35,7%	51,2%	28,8%

I segmenti risultano significativamente differenti rispetto all'età (chi²: 62,95; df: 8; p<,001). In particolare gli studenti più giovani (età compresa tra i 18 e i 24 anni) sono proporzionalmente più presenti nei segmenti 1 (*Committenza su se stessi*), 2 (*Ritiro nell'appartenenza*) e 5 (*Posizione non caratterizzata*).

Gli studenti con un'età superiore ai 25 anni sono proporzionalmente più presenti nel segmento 3 (*Fiducia nelle appartenenze*) e 4 (*Fiducia nel cambiamento*).

Relazione tra Modelli Socio-Simbolici e continuità

Si è registrato un rapporto statisticamente significativo (test del chi quadrato) tra indicatore di continuità e Modelli Socio-Simbolici, relativamente all'iscrizione sia al II anno (chi² 13,440, gdl 4 p< 0,01; tabelle 9 e 10) che al III anno (chi² 15,075 gdl 4 p< 0,01, tabelle 11 e 12).

Tabella 9 - Tabella di contingenza Modelli Socio-Simbolici (MS) degli studenti
* indice di continuità al II anno

			Indice di continuità al II anno		Totale
			Drop out	Iscrizione	
Modelli Socio-Simbolici degli studenti	MS5	Conteggio	41	179	220
		Conteggio atteso	45,4	174,6	220
		Residui	-4,4	4,4	
	MS1	Conteggio	3	27	30
		Conteggio atteso	6,2	23,8	30
		Residui	-3,2	3,2	
	MS2	Conteggio	9	49	58
		Conteggio atteso	12	46	58
		Residui	-3	3	
	MS3	Conteggio	21	35	56
		Conteggio atteso	11,6	44,4	56
		Residui	9,4	-9,4	
	MS4	Conteggio	10	33	43
		Conteggio atteso	8,9	34,1	43
		Residui	1,1	-1,1	
Totale	Conteggio	84	323	407	
	Conteggio atteso	84	323	407	
	Residui				

Tabella 10 - Test del Chi-quadrato Modelli Socio-Simbolici * Continuità al II anno

	Valore	Df.	Sig, asint (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	13,440 ^(a)	4	0,009
Rapporto di verosomiglianza	12,529	4	0,014
Associazione lineare-lineare	3,914	1	0,048
N di casi validi	407		

a. 0 cells (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 6,19

Tabella 11 - Tabella di contingenza Modelli Socio-Simbolici (MS) degli studenti
* indice di continuità al III anno

			Indice di continuità al III anno		Totale
			Drop out	Iscrizione	
Modelli Socio-Simbolici degli studenti	MS5	Conteggio	72	148	220
		Conteggio atteso	80,5	139,5	220
		Residui	-8,5	8,5	
	MS1	Conteggio	8	22	30
		Conteggio atteso	11	19	30
		Residui	-3	3	
	MS2	Conteggio	22	36	58
		Conteggio atteso	21,2	36,8	58
		Residui	0,8	-0,8	
	MS3	Conteggio	33	23	56
		Conteggio atteso	20,5	35,5	56
		Residui	12,5	-12,5	
	MS4	Conteggio	14	29	43
		Conteggio atteso	15,7	27,3	43
		Residui	-1,7	1,7	
Totale	Conteggio	149	258	407	
	Conteggio atteso	149	258	407	
	Residui				

Tabella 12. Test del Chi-quadrato Modelli Socio-Simbolici * Continuità al III anno

	Valore	Df.	Sig, asint (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	15,075 ^(a)	4	0,005
Rapporto di verosomiglianza	14,599	4	0,006
Associazione lineare-lineare	4,16	1	0,041
N di casi validi	407		

a. 0 cells (,0%) hanno un conteggio atteso inferiore a 5. Il conteggio atteso minimo è 10,98

L'analisi dei residui mostra che sia gli studenti iscritti al II anno sia gli studenti iscritti al III sono sovra rappresentati nel segmento 5 ("Posizionamento non caratterizzato in termini di modello di rapporto tra sé e il contesto e modello di valutazione") e nel segmento 1 "Committenza su se stessi" (collocato nell'area definita in termini di sfiducia e atteggiamento modulato); al contrario, gli studenti che abbandonano gli studi, al II come al III anno, sono sovra rappresentati nel segmento 3 "Fiducia nelle appartenenze" (collocato nell'area descritta in termini di fiducia e reattività). Tendono a rinnovare l'iscrizione al II anno gli studenti che si collocano nel segmento 2 "Ritiro nell'appartenenza" (collocato nell'area definita in termini di sfiducia e reattività). L'analisi dei residui evidenzia tuttavia che la differenza iscritti/non iscritti diventa marginale, in relazione a tale segmento, al III anno. Tendono a rinnovare l'iscrizione al III anno gli studenti che si collocano nel segmento 4 "Fiducia nel cambiamento" (collocato nell'area definita in termini di fiducia e atteggiamento modulato). In relazione alla stessa posizione, è invece marginale la differenza iscritti/non iscritti al II anno.

Discussione

L'analisi incoraggia l'ipotesi di un rapporto significativo tra Modelli Socio-Simbolici e continuità degli studi. Più specificatamente, i risultati permettono di evidenziare quanto segue.

Un atteggiamento valutativo di tipo modulato (posizionamento sulla polarità superiore della seconda Dimensione di Senso) si connette al rinnovo dell'iscrizione, sia quando prevale un atteggiamento di fiducia nell'ambiente micro sociale (MS 3) che quando prevale un atteggiamento di sfiducia, compensato dall'agentività riconosciuta a se stessi (MS 1). Evidentemente, un atteggiamento valutativo di tipo modulato favorisce una modalità più riflessiva e flessibile di rapportarsi all'esperienza del nuovo contesto formativo; una modalità che rende lo studente capace di confrontarsi con le caratteristiche e i vincoli del setting formativo in maniera più efficace. In altri termini, stiamo suggerendo che un atteggiamento modulato rifletta una posizione più aperta alla riflessività e meno soggetta ad agiti emozionali (sul ruolo della riflessività nella formazione, cfr. Venuleo, Guidi, 2011). In linea con questa lettura, il drop out può essere interpretato come una forma di reattività.

Nel caso del segmento 1 (*MS 1: Committenza su se stessi*), connesso al proseguimento degli studi al II come al III anno di corso, l'atteggiamento valutativo di tipo modulato si accompagna ad una differenziazione tra le risorse – poche – riconosciute all'ambiente sociale e le risorse – su cui si esprime fiducia – riconosciute a se stessi, in termini della possibilità di acquisire chiavi di lettura dell'ambiente in cui si è iscritti. Si può ipotizzare che gli studi rappresentano per questi studenti uno strumento per alimentare un senso di efficacia personale e di fiducia nella loro capacità di fronteggiare il mondo, per quanto inaffidabile sia percepito. Nel caso

del segmento 3 (*MS 3: Fiducia nel cambiamento*), connesso al proseguimento degli studi al III anno, l'atteggiamento valutativo di tipo modulato si accompagna ad una posizione di fiducia nell'ambiente sociale e nella possibilità delle persone di cambiare, non priva tuttavia della capacità di esprimere valutazioni differenziate dei diversi elementi dell'esperienza. Si può ipotizzare che, per questi studenti, due elementi giochino un ruolo facilitante nel rinnovo dell'iscrizione nel lungo termine: la prefigurazione di un contesto sociale affidabile, in cui sarà possibile trovare forme di allocazione delle competenze acquisite, e l'agentività riconosciuta a se stessi (connessa ad un atteggiamento valutativo di tipo modulato). Il segmento non è tuttavia associato in modo significativo all'iscrizione al II anno; concludiamo quindi che la posizione di fiducia espressa nei confronti dell'ambiente sociale possa, nel medio periodo, impattare diversamente la scelta di continuare o abbandonare gli studi, potendo esitare in alcuni casi in una sottovalutazione degli eventi critici con cui potrà confrontare il nuovo ambiente formativo, e quindi produrre anche frustrazione.

Una posizione simbolica di sfiducia generalizzata nell'affidabilità e nelle possibilità di cambiamento del contesto macrosociale, accompagnata da un'immagine idealizzata del proprio contesto micro sociale e relazionale di appartenenza (*MS 2: Ritiro nell'appartenenza*), sostiene la continuità degli studi a medio termine (fino al II anno) ma non è significativamente connessa all'iscrizione a lungo termine (al III anno). Si può ipotizzare che, in questo caso, l'atteggiamento valutativo di tipo reattivo e assolutizzante, espresso nei termini di un'ipervalorizzazione dell'ambiente micro a fronte di una svalutazione generalizzata dell'ambiente macro, possa sostenere in un primo momento l'idealizzazione anche dell'appartenenza alla "comunità" universitaria, prefigurata come "grande famiglia". Si può comprendere tuttavia perché la stessa posizione perda di efficacia nel predire la continuità degli studi nel lungo periodo: l'idealizzazione incoraggia aspettative rigide e normative che presto o tardi potranno essere frustrate dall'ambiente formativo (Busch *et al.*, 2004).

La stessa dinamica può spiegare il rapporto tra una posizione simbolica primaria di fiducia generalizzata e assoluta nelle appartenenze (*MS 3: Fiducia nelle appartenenze*) e il drop out al II e III anno: possiamo cioè ipotizzare che l'ambiente universitario – inteso come luogo di costruzione delle competenze – poco si presti ad essere affrontato in chiave d'appartenenza e finisca quindi per essere percepito da questi studenti difficile e non confortevole.

Conclusioni

Gli obiettivi dello studio erano due: suggerire la centralità dei Modelli Socio-Simbolici tramite i quali gli studenti interpretano il proprio ambiente nell'analisi dei fattori che sostengono il successo o il fallimento formativo; presentare un caso studio volto ad analizzare la relazione tra Modelli Socio-Simbolici, espressi dagli studenti di un corso di laurea triennale in psicologia all'inizio del percorso accademico.

co, e la continuità degli studi, operazionalizzata in termini di rinnovo dell'iscrizione al secondo e al terzo anno.

I risultati evidenziano relazioni significative, indicando in particolare il ruolo dei modelli di valutazione dell'ambiente sociale sulla scelta di continuare gli studi o di abbandonarli. Appare infatti connesso alla continuità un atteggiamento valutativo di tipo modulato, capace cioè di connotare in maniera differenziata i diversi elementi dell'ambiente sociale. Appare connesso al drop out un atteggiamento reattivo, che assolutizza e omogeneizza le valutazioni.

Il rapporto tra un atteggiamento modulato di valutazione dell'esperienza e continuità degli studi deve essere letto anche in relazione allo specifico contesto universitario e al progetto di formazione che organizza il corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche entro cui è iscritta la popolazione indagata. Non possiamo qui soffermarci estesamente sulla discussione di questo punto (ci sia permesso il rimando ad un altro lavoro per un approfondimento, Venuleo *et al.*, 2009), ma ci pare importante evidenziare un aspetto caratterizzante di questa proposta, che marca e organizza l'epistemologia dei singoli programmi disciplinari. Si propone allo studente di non trattare i saperi come dotati di autonoma sostanza ontologica (Salvatore & Valsiner, 2006), per riconoscere piuttosto come il valore delle conoscenze (siano esse nozioni, procedure, tecniche) sia mediato dalle soggettività che le interpretano e dalle culture locali con cui si confrontano. Gli studenti sono quindi continuamente sollecitati a una competenza riflessiva che riconosca il valore vincolante e costruttivo della propria e dell'altrui soggettività (in senso lato, culture, attese, sistemi di valore) nella definizione del senso e del valore pragmatico dei saperi e delle operatività messe in campo.

Entro tale modo di concepire la formazione, che è anche evidentemente proposta di un "modello di studente", un atteggiamento valutativo di tipo modulato nei confronti dei diversi oggetti dell'esperienza può costituire evidentemente un fattore strategico se, e nella misura in cui, informa su un modello di rapporto con gli oggetti che si incontrano, non statico ma variabile, in quanto regolato dall'uso che si fa di tali oggetti, in funzione delle circostanze culturali, sociali, storiche in cui si utilizzano, ma anche della posizione assunta rispetto a tali circostanze e degli obiettivi che si perseguono.

Altro effetto potrebbe avere un atteggiamento valutativo di tipo modulato entro un contesto formativo che concepisca il processo di insegnamento apprendimento come trasferimento-acquisizione di elementi discreti di conoscenza, dal valore assoluto, non mediato dunque dai contesti culturali e interpretativi entro cui sono utilizzati.

In definitiva, rimarchiamo il punto di vista per cui il setting universitario, e lo specifico progetto perseguito entro i corsi di laurea, costituisce un elemento rilevante nella definizione dei Modelli Socio-simbolici che possono assumere valore strategico o vincolante rispetto al successo formativo; tale progetto si traduce infatti in scelte metodologiche e operative che interessano non solo la selezione dei programmi

disciplinari, le forme dei dispositivi formativi, ma anche gli obiettivi di conoscenza ad essi assegnati e i criteri di verifica. Tali criteri possono sostenere/valorizzare/premiare alcune subculture e non altre.

I risultati dello studio presentato devono essere quindi riferiti alla specifica popolazione investigata. La generalizzazione dei risultati ad altri corsi di studio deve essere trattata con cautela, richiedendo una profonda comprensione degli elementi comuni e di specificità connessi a differenti tipologie di studio e diversi progetti professionali.

Pur entro questi limiti, crediamo che i risultati sopra discussi meritano attenzione, sul piano teorico e sul piano delle implicazioni metodologiche. Sul piano teorico lo studio evidenzia il ruolo centrale dei processi di costruzione del significato entro un ambito – il successo educativo universitario – che è tradizionalmente indagato focalizzando l'attenzione su caratteristiche individuali o caratteristiche strutturali e funzionali degli ambienti di apprendimento (es. rapporto docenti-studenti, qualità delle biblioteche e dei servizi in genere, confortevolezza delle aule, ...). Studenti che condividono lo stesso scenario formativo (e gli elementi che concorrono alla sua definizione, siano essi di natura strutturale o immateriale) mostrano probabilità diverse di continuare gli studi o di abbandonarli in ragione dei modelli socio-simbolici che orientano la loro interpretazione del contesto in cui sono iscritti.

Sul piano metodologico, lo studio suggerisce la necessità di politiche di sviluppo della qualità universitaria che prestino attenzione al riconoscimento e all'elaborazione dei Modelli Socio-Simbolici espressi dagli studenti.

Le istituzioni universitarie si sforzano di ammettere studenti che abbiano buone chance di successo. I risultati del nostro studio suggeriscono che la conoscenza dei Modelli Socio-Simbolici espressi dalle matricole fornisce informazioni predittive sulla loro scelta di continuare gli studi o di abbandonarli.

Si evidenzia quindi l'opportunità di costruire dispositivi (anche test di ingresso) che aiutino a riconoscere i modelli a partire dai quali gli studenti interpretano il nuovo contesto formativo, anche con l'obiettivo di orientare la definizione di dispositivi entro i quali tali significati possano essere perturbati ed elaborati. Stiamo pensando all'attivazione di specifici setting formativi che assumano ad oggetto di lavoro i modelli socio-simbolici con cui si anticipa e si affronta il percorso universitario; stiamo pensando, più in generale, ad un modo di pensare la formazione che consideri ogni suo elemento, anche organizzativo, un pre-testo per veicolare performativamente un senso, un modo di interpretare il rapporto formativo e di sollecitare una certa posizione al suo interno. Il riconoscimento della natura intersoggettiva dei Modelli Socio-Simbolici consente infatti di pensare le regole, l'esplicitazione degli obiettivi degli insegnamenti, la selezione delle competenze oggetto di verifica e dei criteri di valutazione adottati, le metodologie di lavoro assunte, lo stesso modo di pubblicizzare i programmi di esami, elementi che possono alimentare o al contrario indebolire le posizioni interpretative connesse al drop out e maturate nel più ampio ambiente sociale.

Note

- 1 Ciascuno studente condivide infatti un certo numero di risposte sostanzianti le dimensioni fattoriali. Un parametro quantitativo può essere dunque utilizzato per indicare la percentuale di item co-occorrenti comuni alle risposte date dal rispondente e alla dimensione fattoriale considerata (espressione di una specifica Dimensione di Senso): più è alto il parametro, più è alta la forza del legame tra Dimensione di Senso e pattern di risposte scelte dallo studente.

Riferimenti bibliografici

- Beil, C., Reisen, C. A., Zea, M. C., Caplan, R. C. (1999), "A longitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention", in *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, 37 (1), 376-385.
- Benzécri, J. P. (1979), "Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire", in *Cahiers de l'Analyse des Données*, 4 (3), 377-379.
- Benzécri, J. P. (1992), *Correspondence Analysis Handbook*, New York: Marcel Dekker.
- Borglum, K., Kubala, T. (2000), "Academic and social integration of community college students: A case study", in *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 567-576.
- Brown, S. D., Lent, R. W., Larkin, K. C. (1989), "Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude academic performance relationships", in *Journal of Vocational Behavior*, 35 (1), 64-75.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J., Hamaker, C. (2000), "Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education", in *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057-1068.
- Busch, F., Rudden, M., Shapiro, T. (2004), *Psychodynamic treatment of depression*, Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Candela, A. (2005), "Students' Participation as Co-authoring of School Institutional Practices", in *Culture & Psychology*, 11 (3), 321-337.
- Cantor, N., Norem, J. C. K., Niedenthal, P. M., Langston, C.A., Brower, A. M. (1987), "Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1178-1191.
- Carli, R., Giovagnoli, F. (2011), "A cultural approach to clinical psychology: Psychoanalysis and Analysis of the Demand", in S. Salvatore, E. Zittoun (Eds), *Cultural Psychology and Psychoanalysis Pathways to Synthesis* (pp. 117-150), Charlotte, NC: Info Age Publishing.
- Carli, R., Paniccchia, R.M. (1999), *Psicologia della formazione*, Bologna: Il Mulino.

- Carli, R., Salvatore, S. (2001), *L'immagine della psicologia*, Roma: Kappa.
- Cole, M. (1996), *Cultural Psychology. A once and future discipline*, Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Darvill, T. J., Johnson, R. C. (1991), "Optimism and perceived control of life events as related to personality", in *Journal of Individual Differences*, 12 (9), 951-954.
- Di Margaret, C. W., Taylor, R. D. (2000), *Resilience across contexts: family, work, culture, and community*, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K. J. (1991), *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, New York: Basic Books.
- Goodnow, J. J., Collins, W.A. (1990), *Development According to Parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*, Hove, West Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kullasep, K. (2006), "Identity Construction of Psychology Students: Professional Role in the Making", in *European Journal of School Psychology. Special issue. The making of a Psychologist: a school for life in the profession*, 4 (2), 249-280.
- Iannaccone, A., Komatsu, K., Marsico, P. (Eds) (2002), *Crossing Boundaries. Inter-contextual dynamics between family and school*, Charlotte, NC: Information Age Publication.
- Landauer, T. K., Dumais, S. T. (1997), "A solution to Plato's problem: the Latent Semantic Analysis theory of acquisition, induction and representation of knowledge", in *Psychological Review*, 104 (2), 211-240.
- Leung, P. W. L., Kwan, K. S. F. (1998), "Parenting Styles, Motivational Orientations, and Self-Perceived Academic Competence: A Mediational Model", in *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (1), 1-19.
- Linell, P. (2009), *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Sense Making*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mannarini, T., Ciavolino, E., Nitti, M., Salvatore, S. (submitted), The role of affects in culture-based interventions.
- Mossi, P., Salvatore, S. (2011), "Psychological transition from meaning to sense", in *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), in press.
- Mouw J. T., Khanna R. K. (1993), "Prediction of Academic Success: A review of the literature and some recommendations", in *College Student Journal*, 27 (3), 328-336.
- Pontecorvo, C. (1990), "Social context, semiotic mediation, and forms of discourse in constructing knowledge at school", in H. Mandl, E. De Corte, S. N. Bennett, H. F. Friedrich (Eds), *Learning and instruction. European research in an international context* (Vol. 2: Social and cognitive aspects of learning and instruction) (pp. 1-26), Oxford: Pergamon Press.
- Ridgell, S. D., Lounsbury, J.W. (2004), "Predicting academic success: general intelligence, 'Big Five' personality traits, and work drive", in *College Student Journal*, 38 (4), 607-618.
- Rohde, T.E., Thompson, L.A. (2007), "Predicting academic achievement with cog-

- nitive ability”, in *Intelligence*, 35 (1), 83-92.
- Rommetveit, R. (1992), “Outline of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication”, in A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19-44), Oslo: Scandinavian University Press.
- Salvatore, S. (2012), “Social Life of the Sign: Sensemaking in Society”, in J. Valsiner (Ed), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, Oxford: Oxford Press.
- Salvatore, S., Freda, M. F. (2011), “Affect, Unconscious And Sensemaking. A Psychodynamic, Semiotic And Dialogic Model”, in *New Ideas in Psychology*, 29, 119-135.
- Salvatore, S., Valsiner, J. (2006). “Am I really a Psychologist?. Making sense of a super-human social role”, in *European Journal of School Psychology*, 4(2), 5-30.
- Salvatore, S., Venuleo, C. (2008), “Understanding the role of emotion in sensemaking. A semiotic psychoanalytic oriented perspective”, in *Integrative psychological and behavioral science*, 42 (1), 32-46.
- Sue, S., Okazaki, S. (1990), “Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation”, in *American Psychologist*, 45 (8), 913-920.
- Venuleo, C., Guidi, M. (2011), “The Reflexive Training Setting as a model for working on the meanings that shape students’ view of their role. A case study on psychology freshmen”, in S. Salvatore, J. Valsiner, J. T. Simon, A. Gennaro (Eds), *Yearbook of Idiographic Science* (pp. 67-94), vol. 3. Roma: Firera Publishing Group.
- Venuleo, C., Manzo, S., Salvatore, S. (2009). “Quale formazione per quale psicologo?”, in *Rivista di psicologia clinica*, 2, 138-151 (Versione elettronica). http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/italiano/numero2_09/Venuleo_Manzo_Salvatore.htm
- Venuleo, C., Mossi P., Salvatore, S. (submitted), Meaning and retention study. An empirical study.
- Venuleo, C., Salvatore, S., Mossi, P., Grassi, R., Ruggeri, R. (2008), “The didactic relationship in the changing world. Outlines for a theory of the reframing setting”, in *European Journal of School Psychology*, 5 (2), 151-180.
- Zika, S., Chamberlain, K. (1987), “Relation of hassles and personality to subjective well-being”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (1), 155-162.

Riassunto

Pochi lavori scientifici hanno esaminato il ruolo del significato sul successo educativo. Gli autori presentano uno studio volto a testare longitudinalmente l’ipotesi che i modelli socio-simbolici espressi dagli studenti impattino la probabilità di abbandonare gli studi universitari. Un modello socio-simbolico può essere descritto come un set coerente di significati generalizzati nei termini dei quali gli studenti

interpretano il proprio ruolo e più in generale l'ambiente nel quale sono iscritti.

Lo studio è stato volto a identificare i modelli socio simbolici di interpretazione dell'ambiente sociale espressi dagli studenti di un corso di laurea triennale in Psicologia, all'inizio del percorso accademico, e il loro rapporto con la permanenza all'università o il drop out. I risultati incoraggiano l'ipotesi di un ruolo significativo dei modelli socio simbolici nella comprensione del successo o del fallimento formativo e suggeriscono la necessità di politiche di sviluppo della qualità universitaria attente al loro riconoscimento e alla loro elaborazione.

Abstract

Few scientific works have investigated the role of the meaning in the educational success. The authors present a study aimed to test longitudinally the hypothesis that the socio-symbolic models affects the probability of dropping out of higher education. A socio-symbolic model is a consistent set of generalized meanings in terms of which students interpret their role and more in general the social environment they participate in.

The study aimed at identifying the socio-symbolic models by which the students of a three-years degree course in Psychology interpret their social environment, raised at the beginning of the academic path, and their relationship with their study retention. The results give support to the hypothesis of a central role of the socio-symbolic models in the understanding of the educational success or failure, and suggest the need for improving the academic quality policies caring for their recognition and elaboration.

Ricevuto novembre 2011

Accettato dicembre 2011

COME COMPIO LE MIE SCELTE: IL DECISION MAKING IN SOGGETTI CON ALTO E BASSO RENDIMENTO SCOLASTICO

*Filippello Pina, Sorrenti Luana, Rizzo Amelia**

* Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Psicologiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Messina

Introduzione

Un processo di adattamento sociale funzionale richiede la padronanza di fondamentali abilità come quelle emotive (gestione delle emozioni, empatia, gestione dello stress, autocontrollo, ecc.), relazionali (es.: comunicazione efficace), metacognitive (autoconsapevolezza, conoscenza di sé, senso critico, ecc.) e cognitive (problem solving, decision making, ecc.). Si tratta di “Life skills” la cui promozione è stata fortemente sollecitata, soprattutto in ambito scolastico, da parte dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS).

In realtà, la scuola è sempre più attenta alle differenze individuali, alle esigenze degli studenti, alla loro sfera emotiva e non solamente all’apprendimento tout court e si impegna ad individuare, nel percorso didattico, le potenziali aree di difficoltà e ad approntare interventi mirati a livello cognitivo e affettivo-relazionale. Inoltre, gli studiosi di tali tematiche cominciano a prestare attenzione a determinati processi cognitivi – come il *decision making* – anche in ambito scolastico e non solamente in relazione al lavoro e alla carriera. Dal canto loro, le scuole, nella consapevolezza dell’importanza dei fattori psicologici che rappresentano parte integrante del processo di apprendimento, chiedono sempre più aiuto a tali esperti per realizzare percorsi di formazione volti soprattutto a sviluppare negli alunni le competenze necessarie per l’autopromozione e l’autodeterminazione lungo l’intero arco della vita. Infatti, le caratteristiche individuali di ogni studente (abilità, conoscenze, atteggiamenti, motivazioni) influenzano profondamente il processo di apprendimento; esse possono facilitarlo oppure ostacolarlo fino a condurre lo studente verso l’insuccesso scolastico. Se egli si lascia dominare dall’ansia, dalla paura di fallire, dalla scarsa fiducia in se stesso, o se è incapace di controllare e gestire la propria prestazione in un compito, andrà probabilmente incontro al fallimento (Covington, 1992).

Nel corso degli anni, molte ricerche hanno indagato questa problematica, analizzando fattori quali: concetto di sé e senso di autoefficacia, convinzioni di controllo e attribuzioni di causa, processi di pensiero più o meno funzionali e altre variabili emotivo-motivazionali che concorrono al successo o al fallimento scolastico. Molti studi hanno dimostrato che le modalità di approccio e di risposta alle sfide in ambito scolastico influenzano il successo sia a scuola (Midgley et al., 1996; Nurmi et al., 1995a) sia all'università (Norem e Cantor, 1986b; Rhodewalt e Hill, 1995). Ad esempio, una buona motivazione, l'ottimismo, la caparbia, la concentrazione sul compito e adeguate strategie di studio favoriscono la riuscita scolastica e la soddisfazione personale (Jones e Berglas, 1978; Pintrich e DeGroot De, 1990); al contrario, la paura del fallimento, uno scarso impegno e un elevato livello di evitamento del compito possono condurre verso il fallimento. Queste variabili e le relative conseguenze diventano determinanti per gli obiettivi futuri che lo studente si pone (Higgins e Berglas, 1990); infatti, ripetuti fallimenti aumentano l'ansia e inducono all'evitamento del compito, mentre il successo scolastico incoraggia l'individuo a trovare modalità efficaci per affrontare le sfide future (Nurmi et al., 2003).

La ricerca sugli aspetti legati allo sviluppo delle competenze scolastiche e sociali dei giovani si focalizza, generalmente, non soltanto sulle variabili individuali ma anche sulle interazioni esistenti tra contesto ambientale e funzionamento comportamentale dell'individuo. Gli studiosi si sono interessati, principalmente, al ruolo svolto dai "fattori protettivi" in situazioni stressanti (Compas et al., 1986; Steinhausen e Metzke, 2001; Southwick et al., 2005; Schneiderman et al., 2005). Tra questi fattori, il supporto sociale è considerato uno dei più rilevanti; esso riveste una fondamentale importanza soprattutto durante l'infanzia, in quanto, in questo periodo, le esperienze vissute nel contesto familiare e in quello scolastico svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo del concetto di sé. Se l'ambiente non fornisce un adeguato supporto e se, a sua volta, sono presenti disfunzioni nelle caratteristiche psicologiche dell'individuo (es. scarsa autostima, modalità inadeguate di interpretazione degli eventi, scarse convinzioni di controllo e bassi livelli di *self-efficacy*), è abbastanza probabile che venga inficiata la capacità di quest'ultimo di attivare adeguate strategie di *coping* per fronteggiare situazioni stressanti (Muris et al., 2001; Heiman, 2006).

Il processo di adattamento scolastico e sociale di ogni individuo è, quindi, influenzato da fattori individuali e variabili contestuali, proprie dell'ambiente che circonda il soggetto. Secondo Borkowski e coll. (1990; 1992), ad esempio, la prestazione in un compito sarebbe condizionata da complessi fattori strettamente collegati tra loro come: le convinzioni del soggetto circa le proprie capacità di riuscire a svolgere correttamente la prova (*self-efficacy*), il livello di motivazione (che spesso è indotto principalmente da variabili ambientali, come le aspirazioni dei genitori o particolari figure significative per il soggetto che fungono da modelli), in particolare la motivazione intrinseca, l'importanza attribuita all'impegno personale e il valore che la cultura di provenienza conferisce al successo. Se tra questi fattori si instaura

un circolo vizioso, caratterizzato da disfunzioni in uno o più elementi, la situazione di apprendimento si farà complessa, favorendo, con molta probabilità, l'insuccesso scolastico e originando, in linea generale, spiacevoli effetti sull'umore e sul comportamento (Larcán, 2000) e, in modo specifico, sulla capacità di effettuare delle scelte. Infatti, alcuni studi sul processo decisionale hanno approfondito il problema dell'indecisione di molti giovani relativamente al proprio futuro professionale (Chartrand, et al., 1993; Gati, et al., 1996; Leong e Chervinko, 1996). Gli studiosi hanno riscontrato che gli individui con alti livelli di ansia, pensieri negativi su se stessi e problemi identitari hanno maggiori difficoltà a scegliere il proprio percorso di studi rispetto ai loro coetanei che non presentano tali caratteristiche (Cohen et al., 1995; Meldahl e Muchinsky, 1997).

Numerosi studi si sono concentrati sulla relazione esistente tra le caratteristiche di personalità sopra descritte e il processo di *decision making*. Salomone (1982), ad esempio, ha riscontrato che gli individui indecisi mostrano caratteristiche di personalità quali: scarsa fiducia in se stessi e bassa autostima, identità scarsamente strutturata, *helplessness*, alti livelli di frustrazione e *locus of control* esterno.

In un interessante studio, Saka e Gati (2007) hanno elaborato una tassonomia prendendo in considerazione le tre variabili che, da quanto si evince dalla letteratura, sono maggiormente correlate al *decision making*, ovvero: pessimismo, ansia e concetto di sé/identità. Il *cluster* "visione pessimistica" riguarda percezioni disfunzionali e distorsioni cognitive negative su di sé e sul mondo; il *cluster* "ansia" fa riferimento all'ansia provocata dal processo decisionale e dalle possibili conseguenze negative, le quali, a loro volta, possono inibire le decisioni future; infine, il *cluster* "concetto di sé e identità" è costituito da difficoltà di ordine decisionale che coinvolgono caratteristiche della personalità più profonde e pervasive del singolo. Nel loro studio, Saka e Gati (2007) hanno riscontrato correlazioni significative tra indecisione e concetto di sé, autostima e ansia di tratto; inoltre, le difficoltà riscontrate dai soggetti presi in esame perduravano nel tempo, ostacolando le decisioni future.

Analizzando in maniera più dettagliata alcuni dei fattori individuali finora descritti, è facile comprendere come essi possano influenzare il processo decisionale di un individuo. Il senso di autoefficacia, ad esempio, è un costrutto basilare in diversi ambiti della vita quotidiana; esso produce effetti sui processi cognitivi, motivazionali, di scelta e affettivi influenzando, quindi, pensieri, emozioni e azioni degli individui (Bandura, 1995). Bandura, lo studioso che maggiormente si è occupato del costrutto di *self-efficacy*, ha ipotizzato che le convinzioni di efficacia, definite come "l'insieme dei giudizi personali in merito alle proprie capacità di organizzare ed eseguire il corso di azioni necessario ad ottenere i livelli di prestazioni educative prefissati" (Zimmermann, 1995, p. 240), influenzano il livello di impegno impiegato, la costanza e la scelta degli obiettivi da portare a termine. I soggetti con un alto livello di *self-efficacy*, infatti, saranno più motivati, si impegneranno in maggior misura e reagiranno con maggiore tenacia alle difficoltà, rispetto a quelli che non credono nelle proprie capacità (Zimmermann, 1995).

Le modalità di codifica delle informazioni e la scelta, da parte del soggetto, di strategie che siano adeguate a specifiche situazioni possono essere influenzate, oltre che dal proprio senso di auto-efficacia, sia da deficit cognitivi riguardanti il processo di elaborazione dei feedback ambientali sia da valutazioni personali distorte. I pensieri disfunzionali (Ellis e Dryden, 1987) rappresentano convinzioni, sistemi di valutazione degli eventi e delle persone che influenzano negativamente la capacità di affrontare situazioni problematiche e/o stressanti, ostacolando un uso adeguato delle risorse mentali (Filippello, 2003). Alcune tipiche forme di ideazioni disfunzionali sono le seguenti: pretese eccessive su se stessi (“*Io devo fare le scelte giuste ed ottenere l’approvazione degli altri, altrimenti non valgo niente*”), sugli altri (“*Gli altri si devono comportare come io ritengo sia conveniente, altrimenti sono ingiusti*”) e sulle condizioni di vita (“*Ciò che mi accade deve essere come io voglio che sia, altrimenti la vita è insopportabile*”); catastrofizzazioni (ingigantire eventi spiacevoli, vissuti come insopportabili; generalizzare); interpretazioni sbagliate (errata attribuzione di intenzioni altrui: “*lo ha fatto di proposito; ce l’ha con me*”); svalutazione di se stessi e degli altri (Filippello, 2003). Una elevata frequenza di pensieri disfunzionali favorisce l’attivazione di stati emotivi negativi: pretendere che tutto vada secondo i propri desideri e aspettative, a lungo andare, genera insoddisfazione, ostacolando la capacità personale di modificare le proprie strategie in relazione alla situazione che si presenta. Infatti, attivare adeguati processi di *problem solving* e *decision making*, in queste condizioni, diventa alquanto difficile (Filippello, 2003).

Le persone con un basso senso di autoefficacia, di fronte a situazioni difficili, avranno difficoltà ad interpretare correttamente gli eventi e, di conseguenza, non attueranno adeguate strategie di *problem solving* e non riusciranno, quindi, ad esercitare un controllo sugli eventi, ritenuti “guidati da cause esterne a se stessi” (Bandura, 1995); pertanto, altri fattori cognitivi coinvolti nel processo decisionale sono i processi di attribuzione di causa. La convinzione di riuscire a controllare i propri processi cognitivi (soluzione di problemi, presa di decisione, ecc.) e una adeguata capacità di individuare le cause dei propri successi e fallimenti rappresentano, infatti, delle risorse fondamentali per gli individui. Uno studente che, ad esempio, di fronte ad una decisione sbagliata, interiorizza l’accaduto come deficit personale (“*non sono capace*”) è più esposto al rischio di depressione rispetto ad un altro che spiega l’insuccesso facendo ricorso a variabili che può controllare come, ad esempio, l’impegno (“*ho riflettuto poco.....sono stato un po’ frettoloso*”) (Goleman, 1995). Secondo gli studiosi dei processi di attribuzione (Nicholls, 1978; Weiner, 1986), le aspettative sulle prestazioni future, in generale (compiti, decisioni, soluzioni a vari problemi, ecc.), degli studenti sono determinate dai loro giudizi circa la causa dei successi o insuccessi; cioè, se i soggetti attribuiscono i fallimenti ad un impegno insufficiente, accrescono la motivazione circa la prestazione, se, al contrario, considerano l’incapacità la causa dell’insuccesso, la loro motivazione diminuisce.

Fanno parte dell’insieme di fattori finora citati anche gli aspetti metacognitivi. La metacognizione riguarda sia le conoscenze che il soggetto possiede circa i propri processi di pensiero, sia l’elaborazione, la scelta e l’applicazione di strategie di *problem solving*, di controllo ed autoregolazione (Palincsar, Brown, 1990). In sintesi,

essa comprende le conoscenze acquisite nel corso del tempo che vengono conservate in memoria e recuperate al momento del bisogno; idee e pensieri relativamente alle proprie competenze cognitive; le azioni eseguite per raggiungere i propri obiettivi (Flavell et al., 1995); l'automonitoraggio delle proprie attività cognitive; la capacità di compiere previsioni e di valutare l'efficacia delle strategie applicate (Brown, 1978); le conoscenze dichiarative (“*so che esiste una strategia*”), procedurali (“*so come applicarla*”) e condizionali (“*conosco le condizioni in cui è vantaggioso applicarla*”) (Paris, et al., 1983).

Nello specifico, in ambito decisionale, l'individuo non deve solamente prestare attenzione alle principali fasi che caratterizzano la presa di decisione (ovvero: percezione del problema e della situazione; individuazione delle informazioni rilevanti; ipotesi sulle scelte da compiere; vaglio delle alternative; controllo e valutazione delle ipotesi), ma anche alle variabili che intervengono (Bonazzi, 1999). Si parla di “*metadecisione*”, quindi, per indicare la capacità di controllare l'intero processo decisionale, valutando le strategie da mettere in atto e giustificando le proprie scelte (Ricchiardi, 2006). Questo processo è abbastanza complesso, in quanto il fatto di possedere delle conoscenze non implica necessariamente il loro utilizzo; infatti, non è sufficiente conoscere specifiche attività, ma è necessario che i soggetti siano consapevoli dell'utilità dell'atteggiamento metacognitivo e ne divengano padroni (Moniga et al., 1995). Inoltre, spesso, pur conoscendo le strategie da mettere in atto per prendere una decisione soddisfacente, possono mancare motivazione ad usarle, impegno o convinzione di riuscire a compiere scelte adeguate.

I fattori fin qui descritti risultano essere collegati tra loro come anelli di una stessa catena: le strategie apprese vengono selezionate in funzione dei vari ambiti di applicazione – “*entrano in scena*” l'autoregolazione e l'automonitoraggio della propria prestazione insieme alle convinzioni del soggetto circa gli eventi e se stesso – in funzione delle conseguenze, i soggetti sono (o non sono) motivati all'utilizzo delle strategie messe in atto per ottenere il risultato finale. Ne consegue che coloro i quali riescono ad utilizzare al meglio le proprie risorse cognitive, senza lasciarsi sopraffare da convinzioni negative (aspettative di fallimento, scarso senso di autoefficacia, attribuzioni esterne per i successi ed interne per i fallimenti, pensieri disfunzionali), possono prendere, con molta probabilità, delle decisioni vantaggiose per se stessi (Filippello, Sorrenti, 2011).

Come si può notare, sono importanti le ricadute che tutto ciò può avere sulla sfera emotiva di un soggetto che presenta difficoltà a livello cognitivo ed emotivo. Probabilmente questo si allontnerà intimidito dalle attività percepite come difficili e le considererà delle minacce personali; avrà basse aspirazioni e investirà uno scarso impegno nel raggiungimento degli obiettivi; di fronte a compiti difficili, indugerà considerando le proprie carenze personali, gli ostacoli che incontrerà e tutte le conseguenze avverse possibili, piuttosto che concentrarsi su cosa fare per riuscire; sarà difficile per lui recuperare il proprio senso di efficacia in seguito a insuccessi e regressioni; siccome attribuisce le prestazioni scadenti alla mancanza di capacità e doti personali, non avrà bisogno di molti insuccessi per perdere fiducia nelle proprie capacità. Questo processo circolare disfunzionale rischia di creare, nello studente,

un grave stato di malessere; inoltre può accadere che il soggetto diventi facile preda di ansia e depressione. In letteratura è stato più volte riportato lo stretto legame esistente tra problematiche sociali e scolastiche e depressione. Uno studio longitudinale abbastanza recente (McCarty et al., 2008), inoltre, ha riscontrato che tali problemi adolescenziali predicono l'insorgenza di depressione in età adulta, soprattutto tra le donne, sottolineando come l'interazione tra insuccesso scolastico e funzionamento psicologico debba indurre a considerare l'adattamento scolastico una questione di "salute mentale".

In quest'ottica, un campanello d'allarme è rappresentato senza dubbio da una forma di depressione che si può riscontrare tra gli adolescenti: la *learned helplessness*, ovvero un comportamento indifferente e incapace di apprendere, messo in atto da un soggetto se è frequentemente sottoposto ad eventi stressanti incontrollabili e inevitabili (Seligman e Maier, 1967).

I primi a parlare di *learned helplessness* furono Seligman e Maier, nel 1967; gli studiosi, conducendo degli esperimenti su cani ai quali venivano somministrate ripetute scosse elettriche incontrollabili, rilevarono che gli animali mettevano in atto un comportamento passivo e non riuscivano ad evitare o a sfuggire in alcun modo a tali scosse (Cornoldi, 1991). Il modello della *Learned Helplessness* fa riferimento allo stato psicologico che caratterizza l'individuo esposto ad avvenimenti incontrollabili. Gli effetti dell'esposizione a tali eventi, osservati mediante degli esperimenti – condotti anche con esseri umani – erano considerati da Seligman e collaboratori analoghi a quelli riscontrati con gli animali (Cornoldi, 1991). Il soggetto si convincerebbe che il verificarsi di eventi positivi sia altamente improbabile, mentre sarebbe molto alta la probabilità di eventi negativi immodificabili. Questa convinzione produrrebbe effetti negativi a livello motivazionale, cognitivo e affettivo-emotivo; fattori, questi tre, interconnessi tra loro. A livello motivazionale, accade che la persona è restia a mettere in atto nuovi comportamenti ed a fronteggiare situazioni di esito dubbio (come, appunto, compiere delle scelte); a livello cognitivo, l'individuo mostra una difficoltà crescente nel percepire la relazione tra il proprio comportamento e le conseguenze ambientali e incontra particolari problemi ad apprendere relazioni di controllabilità. A livello emotivo, infine, subentra nel soggetto un senso di frustrazione che conduce verso la depressione (Sanavio, 1998). Si evince che la *Learned Helplessness* è una teoria cognitivo-comportamentale della depressione, in quanto non è tanto l'evento in sé a costituire una minaccia per l'individuo, quanto la percezione, da parte dell'individuo, di non riuscire a controllare gli eventi (Sanavio, 1998). Il soggetto, quindi, sarà sempre meno motivato a mettere in atto nuovi comportamenti per fronteggiare eventi negativi, mostrerà notevoli difficoltà ad individuare la stretta relazione tra il proprio agire e le conseguenze che ne derivano (controllo degli eventi), lasciandosi sopraffare da un senso di frustrazione. Risposte depressive che permangono nel tempo sembrano essere messe in atto più frequentemente dagli individui che tendono a lasciarsi dominare da una concezione negativa di se stessi (Sheppes et al., 2010). Seligman ha anche fatto riferimento alla teoria attribuzionale di Weiner (1986). Nella riformulazione del modello *Human Helplessness* (Abramson et al., 1978; Abramson et al., 1989) si sostiene, infatti, che tendono a sviluppare

depressione quei soggetti che attribuiscono agli eventi negativi cause interne, stabili e globali e che fanno ricorso a cause esterne, instabili e specifiche per spiegare gli eventi positivi (Sanavio, 1998).

Applicando tali asserzioni al processo decisionale, è facile dedurre che si pone a rischio di depressione un adolescente che, di fronte ad una scelta rivelatasi inadeguata, ne attribuisce la causa alle proprie scarse capacità, mentre ritiene che a determinare il successo siano, per esempio, la fortuna, l'aiuto da parte di altri o la facilità della decisione da prendere. Ne consegue che mostrerà delle reticenze a prendere altre decisioni (livello motivazionale), che si lascerà influenzare da pensieri disfunzionali (“*qualunque cosa decida di fare si rivela sbagliata...è meglio non fare niente*”) che non gli consentiranno di controllare il suo processo decisionale (livello cognitivo) e che si farà sopraffare da un senso di impotenza e frustrazione (livello affettivo-emotivo). Se, inoltre, questo stesso adolescente presentasse difficoltà di apprendimento, come di solito accade, sarebbe esposto a ripetuti fallimenti (Thomas, 1979). Di conseguenza, molto probabilmente, potrebbe sviluppare la *learned helplessness*. Il reiterarsi degli insuccessi e le inadeguate spiegazioni addotte dallo studente, lo convincerebbero della propria incapacità e, di conseguenza, inibirebbero, o addirittura, potrebbero impedire, l'attivazione di qualsiasi processo di azione o di scelta tra azioni da realizzare per il raggiungimento di un obiettivo. Infatti, in situazioni di elevata frustrazione, si perde la connessione tra azione e risultati, con la naturale conseguenza di rimandare, di delegare o di rinunciare all'azione.

Sulla base di questi presupposti teorici, nella presente ricerca, ci si è proposti di analizzare i processi decisionali degli studenti con alto e basso rendimento scolastico. In particolare, in relazione all'insuccesso scolastico e alle frequenti situazioni di fallimento sperimentate, è sembrato opportuno indagare la presenza di eventuali pensieri disfunzionali inerenti l'atteggiamento di sfiducia verso le proprie capacità di effettuare le scelte (*learned helplessness* in ambito decisionale).

Scopo della ricerca

La ricerca si propone un duplice obiettivo: indagare gli stili decisionali degli adolescenti e le loro cognizioni sull'autoefficacia decisionale e, inoltre, validare l'efficacia di uno strumento di misura del *Decision Making*, realizzato allo scopo di evitare che gli studenti rispondano a generiche affermazioni sulle loro modalità di decisione e, invece, forniscano delle risposte più circostanziate rispetto a specifiche situazioni di vita scolastica o sociale, nell'ambito delle quasi bisogna operare delle scelte. Se il *Questionario sul decision making* (MDMQ) infatti misura gli stili decisionali basandosi su situazioni piuttosto generiche (“quando devo prendere una decisione mi sento come se fossi pressato dall'urgenza”; “evito di prendere decisioni”), *Come compio le mie scelte*, un'intervista strutturata appositamente costruita, contiene invece delle situazioni maggiormente specifiche in cui l'adolescente può facilmente imbattersi che riguardano sia decisioni in ambito scolastico (“Un insegnante ti chiede di scegliere se farti interrogare per migliorare il voto in pagella o lasciare l'insuf-

ficienza”) sia decisioni in ambito sociale (“I tuoi nonni ti regalano dei soldi per il tuo compleanno e devi decidere come spenderli”). Questa suddivisione nasce anche dal presupposto che possano esserci delle differenze o dei punti di sovrapposizione in materia di decisione rispetto all’ambito a cui si fa riferimento. Nello specifico, i soggetti con basso rendimento scolastico potrebbero mostrare competenze decisionali inadeguate in ambito scolastico ma non in quello sociale. Infine, *Come compio le mie scelte* fornisce delle informazioni utili sulla *Learned Helplessness* decisionale ovvero sulla possibile presenza di pensieri disfunzionali rispetto alla propria autoefficacia decisionale.

In modo specifico, questa ricerca si propone di:

- 1) indagare possibili differenze fra studenti con alto e basso rendimento scolastico rispetto agli stili decisionali (MDMQ) e alle modalità decisionali in ambito scolastico e sociale (*Come compio le mie scelte*).
- 2) analizzare la componente cognitiva relativa al *decision making* attraverso la rilevazione di pensieri e cognizioni (adeguati vs. disfunzionali) circa la propria capacità di prendere decisioni (“*Come compio le mie scelte*” -*Learned Helplessness*) in relazione agli stili decisionali.
- 3) verificare l’esistenza di relazioni significative fra le due misure (MDMQ, “*Come compio le mie scelte*”) e l’eventuale rapporto fra le modalità decisionali utilizzate in ambito scolastico e in ambito sociale.
- 4) esplorare i fattori latenti sottostanti il questionario “*Come compio le mie scelte*” e verificare la sua affidabilità.

Rispetto agli scopi della ricerca, ci si aspetta che gli studenti con alto rendimento mostreranno probabilmente stili decisionali funzionali, adeguate cognizioni sulla propria efficacia decisionale sia in ambito scolastico che sociale. Al contrario ci si aspetta che gli studenti con basso rendimento scolastico, in virtù delle ripetute esperienze di fallimento, possano mostrare stili decisionali meno funzionali, ad esempio basati sulla procrastinazione o sull’evitamento della decisione, pensieri negativi sulla propria capacità decisionale scolastica e sociale.

Metodologia

Partecipanti

Per la realizzazione della ricerca sono stati testati 290 studenti frequentanti varie scuole secondarie superiori di Messina e provincia, di età compresa tra 15-16 anni e 17-18. Per le analisi relative all’affidabilità dello strumento e all’Analisi fattoriale sono stati mantenuti tutti i soggetti testati. Per la valutazione delle differenze fra i

gruppi invece, in base alla media dei voti scolastici forniti dagli insegnanti, i soggetti sono stati suddivisi in tre gruppi: alto, medio e basso rendimento scolastico. Ai fini della ricerca sono stati selezionati solo gli studenti che si collocavano ai due estremi della scala di rendimento. Di conseguenza, dal campione originario, sono stati selezionati 100 studenti (61 maschi e 39 femmine) di entrambi i livelli di età, suddivisi in base al rendimento scolastico (25 con alto rendimento e 25 con basso rendimento di 15-16 anni e altrettanti per la fascia di età 17-18 anni).

Strumenti

In relazione alle ipotesi della ricerca, sono stati selezionati alcuni questionari di cui si fornisce una breve descrizione.

MDMQ – Melbourne Decision Making Questionnaire -Adattamento italiano a cura di Laura Nota, Leon Mann e Salvatore Soresi (Nota, Soresi, 2000). Il questionario è composto di 22 affermazioni che si riferiscono al modo in cui gli individui prendono le loro decisioni. Il soggetto deve indicare quanto (“non è vero”, “qualche volta è vero”, “è vero”) ciascuna affermazione descrive il proprio modo di comportarsi di fronte ad una scelta. Le affermazioni descritte nel questionario sono riconducibili a quattro modalità decisionali: *Evitamento* (es.: “Preferisco lasciare le decisioni agli altri”), *Vigilanza* (es.: “Quando devo prendere una decisione, mi piace soffermarmi a considerare tutte le alternative possibili”), *Procrastinazione* (es.: “Ritardo talmente il prendere una decisione che alla fine è troppo tardi per scegliere”), *Ipervigilanza* (es.: “Quando devo prendere una decisione, mi sento come se fossi pressato dall’urgenza”).

MDMQ – Melbourne Decision Making Questionnaire -Adattamento italiano a cura di Laura Nota, Leon Mann e Salvatore Soresi (Nota, Soresi, 2000). Il questionario è composto di 22 affermazioni che si riferiscono al modo in cui gli individui prendono le loro decisioni. Il soggetto deve indicare quanto (“non è vero”, “qualche volta è vero”, “è vero”) ciascuna affermazione descrive il proprio modo di comportarsi di fronte ad una scelta. Le affermazioni descritte nel questionario sono riconducibili a quattro modalità decisionali: *Evitamento* (es.: “Preferisco lasciare le decisioni agli altri”), *Vigilanza* (es.: “Quando devo prendere una decisione, mi piace soffermarmi a considerare tutte le alternative possibili”), *Procrastinazione* (es.: “Ritardo talmente il prendere una decisione che alla fine è troppo tardi per scegliere”), *Ipervigilanza* (es.: “Quando devo prendere una decisione, mi sento come se fossi pressato dall’urgenza”).

“Come compio le mie scelte”, un’intervista strutturata, appositamente realizzata, costituita da 14 situazioni nelle quali gli adolescenti possono facilmente imbattersi e che richiedono una presa di decisione. L’obiettivo principale di questo strumento è quello di contestualizzare il più possibile i quesiti posti ai soggetti, rendendoli più vicini alla loro esperienza rispetto a quanto avviene utilizzando i questionari standard,

come appunto l'MDMQ, che si limitano a formulare domande generiche a cui non sempre, soprattutto i ragazzi più giovani, riescono a collegare un evento specifico. Le situazioni descritte nell'intervista, inoltre, si distinguono in episodi riguardanti la vita scolastica (es.: *È l'ultimo anno di scuola e devi decidere se proseguire con gli studi o andare a lavorare; Durante il compito in classe di matematica ti accorgi che il tuo compagno di banco ha ottenuto un risultato diverso dal tuo e devi decidere se rifare l'esercizio*) ed episodi relativi a situazioni sociali o familiari (es.: *Un tuo amico ha raccontato un segreto che gli avevi confidato e devi decidere se interrompere questa amicizia; I tuoi nonni ti regalano dei soldi per il tuo compleanno e devi decidere come spenderli*).

Per ogni situazione, vengono descritte quattro modalità di scelta riconducibili ad altrettante tipologie di decisione: *Vigilanza* (es.: "Ci penso attentamente e decido il da farsi"; "Mi do da fare per scegliere il posto giusto"), *Evitamento* (es.: "Lascio la decisione ai miei compagni"; "Non voglio prendermi la responsabilità di decidere"), *Superficialità* (es.: "Scelgo il primo argomento che mi viene in mente"; "Scelgo la prima cosa che mi viene in mente") e *Preoccupazione* ("Nel prendere la decisione non riesco a pensare con calma"; "Prendere questa decisione mi fa sentire nervoso"). Il soggetto deve indicare la frequenza (scala Lickert a 6 punti: "quasi mai", "raramente", "qualche volta", "spesso", "molto spesso" "quasi sempre") con la quale fa ricorso a ciascuna modalità decisionale. Si può facilmente dedurre che lo stile vigilante è quello più funzionale, implica una valutazione serena e razionale di vantaggi e svantaggi della decisione e una certa consapevolezza della scelta. Gli stili evitante, superficiale e preoccupato invece, risultano essere stili meno funzionali. L'evitamento della scelta infatti si basa sulla delega di essa ad altri, ad esempio genitori o insegnanti o addirittura ai compagni e agli amici e si riferisce ad un mancato fronteggiamento della responsabilità che la scelta richiede. Lo stile superficiale invece è assimilabile ad una svalutazione della scelta, ritenuta poco importante, tanto da scegliere la prima cosa che viene in mente, senza pensarci attentamente e senza valutare bene le conseguenze della decisione. Infine lo stile preoccupato è quello che risente di una certa quota d'ansia nel dover scegliere, che può perfino bloccare il processo decisionale. È importante sottolineare che la scala di *Preoccupazione* contiene 6 items formulati in maniera positiva (es. "scelgo serenamente"; "scelgo senza aver paura di pentirmi") e 8 in maniera negativa (es. "prendere questa decisione mi fa sentire nervoso"; "non riesco a pensare con calma").

Al fine di valutare i pensieri disfunzionali inerenti la *learned helplessness in ambito decisionale*, dopo aver letto ciascuna situazione, al soggetto viene posta la domanda "Se ti trovassi in una situazione del genere cosa penseresti?" e due tipologie di pensieri, adattivi (es.: *Sono una persona che sa scegliere bene; Ho buone idee*) e negativi (es.: *Ogni volta che faccio una scelta sbaglio; Non sono capace di decidere*). I pensieri definiti "adattivi" fanno riferimento alla fiducia nella propria capacità di scelta ovvero alla propria "autoefficacia decisionale"; al contrario, i pensieri definiti "negativi" indicano due ideazioni disfunzionali opposte all'autoefficacia ovvero la

presenza di *learned* decisionale. Gli item scelti sono stati selezionati dal test TMA (Beatrice e Bracken, 2005) e adattati per gli scopi della ricerca. Relativamente alle risposte, anche in questo caso, lo studente deve indicare, per ciascuna delle quattro opzioni, quando (scala Lickert a 6 punti: “quasi mai”, “raramente”, “qualche volta”, “spesso”, “molto spesso” “quasi sempre”) ricorre al pensiero descritto. Sia le modalità di scelta (adattive vs. disfunzionali), sia i pensieri (funzionali vs. inerenti la *learned helplessness*) sono stati bilanciati all’interno dell’intervista.

Procedura

La somministrazione delle prove è avvenuta collettivamente in ambito scolastico ed è stata preceduta da specifiche istruzioni relative alle modalità di compilazione. Per evitare gli effetti di influenza fra le prove esse sono state bilanciate e somministrate ai soggetti in due differenti sessioni cambiandone l’ordine nei differenti gruppi classe.

Risultati

L’analisi dei dati è stata effettuata con l’ausilio del software statistico SPSS 0.17 ed è stata condotta allo scopo di esplorare i fattori latenti sottostanti il questionario *Come compio le mie scelte* e la sua affidabilità – attraverso l’Analisi Fattoriale e l’Alfa di Cronbach – verificare eventuali correlazioni con l’MDMQ, prova già standardizzata, come dato utile alla validità concorrente dello strumento e infine per rilevare le differenze rispetto al rendimento e all’età.

Struttura Fattoriale e Attendibilità Del “Come Compio Le Mie Scelte”

Sul campione di riferimento (N=290) sono state calcolate la media, la deviazione standard, l’Asimmetria e la Curtosi al fine di avere una panoramica quantitativa preliminare dell’andamento delle diverse variabili; come si può notare, la distribuzione dei diversi punteggi risulta pressochè sovrapponibile alla distribuzione gaussiana, eccezion fatta per le scale relative alla *Learned Helplessness*. La tabella 1 evidenzia come gli stili maggiormente utilizzati sono quelli di *Vigilanza scolastica* e *Vigilanza sociale*, mentre quelli meno scelti sono gli stili disfunzionali (*Evitamento*, *Superficialità* e *Preoccupazione scolastica*; *Evitamento*, *Superficialità* e *Preoccupazione sociale*). Inoltre risultano preponderanti le *Risposte Adattive* sia nel contesto scolastico che sociale rispetto alle risposte di *Learned Helplessness* decisionale, che appunto non si distribuiscono in maniera normale in quanto scelte prevalentemente dagli studenti con scarso rendimento scolastico.

Tabella 1 - Media, Deviazione standard, Asimmetria e Curtosi delle scale del Come compio le mie scelte

	Scale	<i>Range</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>D S</i>	<i>Asimmetria</i>	<i>Curtosi</i>
1	<i>Vigilanza scolastica</i>	7 – 42	11	42	29,8	6,3	-,35	-,10
2	<i>Evitamento scolastico</i>	7 – 42	7	30	15,4	4,5	,39	,19
3	<i>Superficialità scolastica</i>	7 – 42	7	34	15,9	5,3	,67	,57
4	<i>Preoccupazione scolastica</i>	7 – 42	7	35	16,8	4,5	,57	,86
5	<i>Vigilanza sociale</i>	7 – 42	13	42	30,5	5,9	-,42	-,08
6	<i>Evitamento sociale</i>	7 – 42	7	30	14,3	4,8	,88	,87
7	<i>Superficialità sociale</i>	7 – 42	7	37	15,6	5,5	,72	,58
8	<i>Preoccupazione sociale</i>	7 – 42	7	31	16,5	4,6	,21	-,17
9	<i>Learned scolastica</i>	14 – 84	14	78	28,3	9,4	,84	2,10
10	<i>Learned sociale</i>	14 – 84	14	78	29,1	9,1	1,16	2,67
11	<i>Adattamento scolastico</i>	14 – 84	34	84	60,5	11,4	-,04	-,60
12	<i>Adattamento sociale</i>	14 – 84	25	82	58,9	10,7	-,18	-,12

L'analisi dell'affidabilità dello strumento è stata effettuata attraverso l'Alfa di Cronbach. Il livello di consistenza interna delle varie scale è piuttosto buono, solo la scala *Preoccupazione* mostra un coefficiente piuttosto basso. Ciò potrebbe dipendere dal fatto che questa scala contiene 6 item formulati in maniera positiva ("scelgo senza aver paura di pentirmi"; "valuto con serenità"), allo scopo di evitare automatismi nella scelta delle risposte.

Se questi vengono esclusi, come suggerito dal software, l'attendibilità della scala con i restanti 8 item ottiene un valore di Alfa=,73.

Tabella 2 - Alfa di Cronbach delle scale del *Come compio le mie scelte*.

SCALA	N. DI ITEM	Alfa di Cronbach
<i>Vigilanza</i>	14	,81
<i>Evitamento</i>	14	,72
<i>Superficialità</i>	14	,75
<i>Preoccupazione</i>	14	,63
<i>Learned Helplessness</i>	28	,89
<i>Adattamento</i>	28	,91

Successivamente, la matrice di correlazione relativa agli item del *Come compio le mie scelte* è stata sottoposta ad Analisi fattoriale esplorativa mediante l'Analisi delle Componenti Principali (ACP con Rotazione Oblimin) per individuare eventuali dimensioni latenti. La misura dell'adeguatezza (Indice di Keiser) della matrice di correlazione è 0,81; la matrice può quindi ritenersi appropriata per l'Analisi Fattoriale. Successivamente all'analisi dello *Scree test* e a considerazioni di natura teorica, è stato deciso di estrarre 4 fattori (tutti con autovalori maggiori di 1) che spiegano circa il 32% della varianza totale del Questionario. Sono risultati significativi nella saturazione dei 4 fattori scelti 99 dei 112 items, essendo stati soppressi gli item con coefficiente di saturazione < .30. Nella tabella sono mostrati gli items che caricano sui quattro fattori e si da una lettura esplicativa delle variabili emerse.

Tabella 3 - Fattori latenti emersi nell'Analisi Fattoriale

Fattori estratti	Varianza spiegata	Scale che correlano con i fattori	N. Item che caricano sul fattore	Variabili latenti
1	20,76 (18,53%) coefficienti di saturazione compresi fra .31 e .71	<i>Learned sociale</i>	14/14	Riguarda l' Atteggiamento nei confronti della scelta, le convinzioni riguardo la propria capacità di prendere decisioni.
		<i>Adattamento scolastico</i>	9/14	
		<i>Learned scolastica</i>	7/14	
		<i>Adattamento sociale</i>	8/14	
2	6,75 (6,02%) coefficienti di saturazione compresi fra .32 e .73	<i>Preoccupazione sociale</i>	3/7	Riguarda la Consapevolezza della scelta, l'attenzione che le si rivolge, la serenità nell'affrontarla.
		<i>Adattamento sociale</i>	6/14	
		<i>Vigilanza scolastica</i>	6/7	
		<i>Preoccupazione scolastica</i>	4/7	
		<i>Vigilanza sociale</i>	3/7	
<i>Adattamento scolastico</i>	5/14			
<i>Evitamento sociale</i>	2/7			

cont...

3	5,15 (4,60%)	<i>Superficialità scolastica</i>	6/7	Riguarda la Svalutazione della scelta, poco importante, rimandabile, delegabile o fastidiosa perchè fonte di turbamento.
	coefficienti di saturazione compresi fra .31 e .66	<i>Superficialità sociale</i>	3/7	
		<i>Preoccupazione sociale</i>	2/7	
		<i>Evitamento sociale</i>	2/7	
4	3,35 (2,99%)	<i>Learned Scolastica</i>	4/7	Riguarda la Paura della scelta, che genera un comportamento di attacco (impulsività) o fuga (evitamento).
	coefficienti di saturazione compresi fra .33 e .60	<i>Preoccupazione Scolastica</i>	2/7	
		<i>Superficialità Sociale</i>	3/7	
		<i>Evitamento sociale</i>	2/7	

In questa prima fase esplorativa si è scelto di dar peso, più che alla massimizzazione della spiegazione della varianza in termini quantitativi, alla possibilità di individuare i fattori latenti allo scopo di rilevare la corrispondenza con il modello teorico di riferimento : stili decisionali e autoefficacia decisionale. Le quattro variabili latenti rimandano, nella loro interpretazione, ai costrutti a cui si è mirato nella costruzione del questionario. Il primo e più importante fattore, quello su cui caricano la maggior parte degli items relativi alle scale di *Learned Helplessness decisionale* e *Adattamento scolastico e sociale*, è quello a cui in effetti abbiamo rivolto maggior interesse: la *Consapevolezza* della scelta. Si parte, infatti, dall'assunto che le cognizioni rispetto alla propria capacità di saper scegliere condizionino il comportamento di *decision making*, o meglio siano ad esso strettamente collegate. In questo senso lo strumento appare innovativo, in quanto in letteratura non era stato ancora esplorato l'aspetto cognitivo in termini di autoefficacia decisionale, e affidabile, nella rilevazione di quei pensieri disfunzionali che inficiano la capacità decisionale. Inoltre gli altri tre fattori sembrano descrivere differenti atteggiamenti rispetto alla scelta: la *Consapevolezza*, la *Svalutazione* e la *Paura*. Non stupisce il fatto che essi siano composti da items appartenenti a diverse scale, per diverse ragioni. La prima è che gli stili sono stati concettualizzati non come categorie mutuamente escludentesi, ma come dimensioni, che possono coesistere o manifestarsi in grado diverso nel contesto scolastico rispetto a quello sociale. L'individuo, infatti, non manifesta un unico stile in senso assoluto, ma un profilo che descrive la sua modalità di scelta prevalente e, al contempo, il grado di vigilanza, di evitamento, di superficialità o di preoccupazione che, comunque, in grado diverso, solitamente è presente indipendentemente dallo stile prevalente. La seconda è che i fattori accomunano stili disfunzionali e pensieri disfunzionali (es. il fattore 4 è composto da item della scala *Learned*, come della scala *Evitamento*, *Superficialità* e *Preoccupazione*), stili funzionali e pensieri funzionali (es. il fattore 2 è composto da item di *Adattamento sociale e scolastico* e

Vigilanza). A questo proposito è necessario chiarire che i 4 item della scala *Preoccupazione* che fanno parte del secondo fattore, sono quegli items che riducevano il valore di Alfa nel calcolo dell'attendibilità, in quanto formulati in maniera positiva ("scelgo serenamente", "scelgo senza aver paura di pentirmi"). Questo spiega perchè caricano sul fattore che abbiamo chiamato *Consapevolezza* della scelta.

Questa analisi esplorativa ha dato dunque risultati accettabili rispetto alla validità dello strumento, ma non esclude un miglioramento di esso (specie della suddetta scala *Preoccupazione*) e un ampliamento del campione allo scopo di procedere, in un secondo momento, ad un'analisi confirmatoria.

Correlazioni tra Decision Making e Learned Helplessness

Dopo aver verificato l'attendibilità dello strumento, sono state effettuate le correlazioni fra le scale e fra le prove effettuate in tre differenti combinazioni: dapprima si è verificata la correlazione fra i pensieri disfunzionali e le scale degli stili decisionali dell'MDMQ; successivamente, le correlazioni sono state calcolate con gli stili decisionali dell'intervista strutturata da noi costruita, tenendo separate le situazioni scolastiche da quelle sociali. Dalle risposte fornite dagli studenti alle domande volte ad analizzare i pensieri disfunzionali inerenti la *learned helplessness* in ambito decisionale e agli item del questionario MDMQ, si è rilevato che le risposte adattive sono correlate positivamente con la *vigilanza* e negativamente con gli stili disfunzionali, mentre le risposte inerenti la *learned helplessness* correlano positivamente con le modalità di scelta disfunzionali e negativamente con la *vigilanza* (tab. 4).

Tabella 4 - Correlazioni fra Decision making (MDMQ) e Learned Helplessness

MDMQ	<i>Evitamento</i>	<i>Vigilanza</i>	<i>Procrastinazione</i>	<i>Ipervigilanza</i>
<i>Risposte adattive (situazioni scolastiche)</i>	-,301**	,330**	-,419**	-,208*
<i>Risposte adattive (situazioni sociali)</i>	-,332**	,253*	-,430**	-,239*
<i>Risposte disfunzionali (situazioni scolastiche)</i>	,413**	-,308**	,451**	,406**
<i>Risposte disfunzionali (situazioni sociali)</i>	,439**	-,363**	,460**	,381**

Tali risultati sono concordi con quelli ricavati dall'intervista **“Come compio le mie scelte”**, in cui, sia nelle situazioni scolastiche sia in quelle sociali, in generale, si riscontrano correlazioni negative tra modalità decisionali funzionali e risposte adattive e correlazioni positive tra modalità decisionali disfunzionali e pensieri inerenti la *learned helplessness* (tab.4).

Tabella 5 - Correlazioni tra **“Come compio le mie scelte”** - situazioni scolastiche e situazioni sociali e *Learned Helplessness*

Come compio le mie scelte	<i>situazioni scolastiche</i>				<i>situazioni sociali</i>			
	<i>V</i>	<i>E</i>	<i>S</i>	<i>P</i>	<i>V</i>	<i>E</i>	<i>S</i>	<i>P</i>
<i>learned helplessness</i>								
<i>Risposte adattive scolastiche</i>	,512**	-,316*	-0,11	-,289*	,362**	-,254*	-,078	-,464**
<i>Risposte adattive sociali</i>	,416 **	-,305 *	-0,15	-,298*	,266*	-,147	-,197	-,320 **
<i>Risposte disfunzionali scolastiche</i>	-,266 *	,443 **	,380 **	,426 **	-,230	,367 **	,252 *	,392 **
<i>Risposte disfunzionali sociali</i>	-0,19	,468 **	,322 **	,404 **	-,337**	,509 **	,374 **	,457 **

*p<.01 ** p<.05 *V*= *Vigilanza*; *E*= *Evitamento*; *S*=*Superficialità*; *P*=*Preoccupazione*

In un'ultima analisi, sono state messe in relazione le due prove utilizzate per individuare le modalità decisionali degli studenti e cioè il questionario MDMQ e l'intervista **“Come compio le mie scelte”** (tab. 5).

Dall'analisi dei risultati, sia in ambito scolastico sia in quello sociale, è emerso che, in genere, gli stili decisionali funzionali di entrambe le prove correlano positivamente tra loro, così come avviene per le modalità di scelta disfunzionali; al contrario, si riscontrano correlazioni negative tra stili funzionali e stili disfunzionali. In particolare la *Vigilanza* scolastica correla con la *Vigilanza* dell'MDMQ ($r = .315$ $p < .01$) e negativamente con la *Procrastinazione* ($r = -.348$ $p < .005$); l'*Evitamento* scolastico correla positivamente sia con l'*Evitamento* all'MDMQ ($r = .401$ $p < .001$) sia

con la Procrastinazione ($r = .417$ $p < .001$). La Superficialità scolastica correla negativamente con la scala Vigilanza dell'MDMQ ($r = -.484$ $p < .001$) e positivamente con la Procrastinazione ($r = .303$ $p < .01$). Infine la Preoccupazione come stile di decisione in ambito scolastico correla positivamente alla Procrastinazione ($r = .506$ $p < .001$) e all'Ipervigilanza ($r = .342$ $p < .006$) dell'MDMQ.

Tabella 6 - Correlazioni tra MDMQ e
"Come compio le mie scelte" - situazioni sociali.

COME COMPIO LE MIE SCELTE	MDMQ			
	Vigilanza	Evitamento	Procrastinazione	Ipervigilanza
<i>situazioni sociali</i>				
VIGILANZA	,452**	-,001	-,368**	-,200
EVITAMENTO	-,080	,363**	,371 **	,128
SUPERFICIALITÀ	-,422 **	,224	,379**	,113
PREOCCUPAZIONE	-,193	,358**	,340**	,401**

* $p < .01$ ** $p < .05$

Stili decisionali e rendimento scolastico

Infine, ci si è proposti di verificare se vi fossero differenze tra soggetti con alto rendimento e studenti con basso rendimento nelle variabili osservate con il test t di Student, sia all'MDMQ che al "Come compio le mie scelte".

Relativamente al **Decision Making**, dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti di 1516 anni al questionario MDMQ, sono emerse differenze significative tra gli studenti con alto e con basso rendimento soltanto nella *Procrastinazione* [$t(48) = -2.166$; $p = .035$], alla quale fanno maggiormente ricorso gli studenti con basso rendimento ($M = 8.84$; $DS = 2.28$), rispetto a quelli con buoni risultati scolastici ($M = 7.56$; $DS = 1.87$).

Nel gruppo degli studenti di 17-18 anni, si sono riscontrate differenze, tra i due livelli di rendimento, in più stili: gli studenti con basso rendimento scolastico, rispetto ai coetanei con rendimento alto, hanno ottenuto punteggi maggiori negli stili decisionali di *Evitamento* [$t(48) = -2.754$; $p = .008$] e *Ipervigilanza* [$t(48) = -2.316$; $p = .025$], mentre gli studenti con alto rendimento scolastico mostrano, come previsto dalle nostre ipotesi, l'uso di uno stile più *Vigilante* [$t(48) = 3.166$; $p = .003$].

Tabella 7 - Differenze negli stili decisionali di studenti di 17-18 anni con alto e basso rendimento scolastico (MDMQ)

	Alto rendimento		Basso rendimento	
	M	DS	M	DS
MDMQ				
<i>Evitamento</i>	8,68	2,13	9,56	2,50
<i>Vigilanza</i>	15,74	2,06	14,24	2,43
<i>Procrastinazione</i>	7,14	1,75	8,22	2,10
<i>Ipervigilanza</i>	8,90	2,27	9,68	1,90

Nella tabella 7 sono riportate le quattro scale che compongono l'MDMQ, con le relative medie dei punteggi. Si evince che gli studenti con basso rendimento, rispetto a quelli con buoni risultati scolastici, fanno maggiormente ricorso all'*Ipervigilanza* e all'*Evitamento* e meno alla *Vigilanza*.

Per quanto riguarda l'analisi delle modalità decisionali effettuata utilizzando l'intervista "**Come compio le mie scelte**" per gli studenti di 15-16 anni, sono emerse differenze significative tra alto e basso rendimento soltanto nell'*Evitamento*, sia nelle **situazioni scolastiche** [t(48)= -2.523; p=.017], sia nelle **situazioni sociali** [t(48)= -2.675; p=.012]. Come si evince dalla tabella 8, questa modalità decisionale "disfunzionale" è scelta prevalentemente dagli studenti con basso rendimento.

Tabella 8 - Medie (M) e Deviazioni Standard (DS) delle risposte, fornite dagli studenti con alto e basso rendimento di 15-16 anni, all'intervista "Come compio le mie scelte" nelle situazioni scolastiche e sociali

	Alto rendimento		Basso rendimento	
	M	DS	M	DS
<i>Evitamento</i>				
<i>Situazioni scolastiche</i>	12,47	03,65	16,36	05,19
<i>Situazioni sociali</i>	12,32	03,46	16,93	06,36

Nel gruppo degli studenti di 17-18 anni, nelle **situazioni scolastiche**, si sono riscontrate differenze tra i due livelli di rendimento in tutti gli stili decisionali: gli studenti con basso rendimento hanno ottenuto, analogamente ai risultati dell'MDMQ (prova standardizzata), punteggi più alti negli stili disfunzionali quali *Evitamento* [t(48)= -2.278; p = .030], *Superficialità* [t(48)= -4.460; p= .000] e *Preoccupazione* [t(48)= -2.989; p = .006] mentre gli studenti con alto rendimento mostrano risultati maggiori alla scala *Vigilanza* [t(48)= 2.949; p = .006]. In particolare, gli studenti con

basso rendimento, rispetto a quelli con buoni risultati scolastici, fanno maggiormente ricorso agli stili decisionali “disfunzionali” (tab. 9).

Tabella 9 - Medie (M) e Deviazioni Standard (DS) delle risposte, fornite dagli studenti di 17-18 anni con alto e basso rendimento, all'intervista “Come compio le mie scelte” relativamente alle situazioni scolastiche.

Come compio le mie scelte situazioni scolastiche	Alto rendimento		Basso rendimento	
	M	DS	M	DS
Superficialità	11,53	4,12	19,31	5,44
Evitamento	12,53	2,82	16,01	5,21
Preoccupazione	13,73	3,01	17,63	4,11
Vigilanza	30,47	6,31	23,13	7,45

Per quanto riguarda le **situazioni sociali**, sono emerse differenze significative soltanto nell'*Evitamento* [$t(48) = -2.265$; $p = .031$], maggiormente presente negli studenti con basso rendimento ($M = 14.5$; $DS = 5.68$), rispetto a quelli con buoni risultati scolastici ($M = 10.93$; $DS = 2.28$).

Dai dati relativi ai pensieri disfunzionali inerenti la *Learned helplessness*, sono emerse differenze significative tra gli studenti di 15-16 anni con alto e basso rendimento, sia in ambito scolastico che sociale: se gli studenti con alto rendimento mostrano *risposte adattive* maggiori sia in ambito scolastico [$t(48) = 4.492$; $p = .000$] che sociale [$t(48) = 4.347$; $p = .000$], gli studenti con basso rendimento primeggiano nella presenza di pensieri disfunzionali relativi alla *Learned helplessness* decisionale sia in situazioni scolastiche [$t(48) = -5.301$; $p = .000$] che in situazioni sociali [$t(48) = -4.747$; $p = .000$]. Questo indicherebbe che, come atteso, il rendimento scolastico è una variabile che crea differenze fra i gruppi negli stili decisionali, non solo in ambito scolastico, ma anche nelle situazioni sociali e che stili decisionali basati sull'evitamento del compito, la procrastinazione o la superficialità sono collegati a pensieri disfunzionali rispetto alla propria autoefficacia decisionale, ovvero sulle convinzioni relative alla propria capacità di prendere buone decisioni.

Come si evince dalla tabella 10, tra gli studenti con basso rendimento si riscontra un numero più elevato di risposte disfunzionali rispetto ai soggetti con alto rendimento, i quali hanno fornito, invece, maggiori risposte adattive, indipendentemente dal contesto della scelta.

Tabella 10 - Confronto fra risposte adattive e inerenti la learned helplessness, fornite dagli studenti di 15-16 anni con alto e basso rendimento, relativamente sia alle situazioni scolastiche sia alle situazioni sociali.

	Alto rendimento		Basso rendimento	
	M	DS	M	DS
15 – 16 ANNI				
ADATTABILITA' SCOLASTICA	67,84	,10	55,40	,13
ADATTABILITA' SOCIALE	67,80	,14	54,24	,12
LEARNED SCOLASTICA	20,32	,05	35,96	,17
LEARNED SOCIALE	20,24	,05	35,08	,18

Nel gruppo dei soggetti di 17-18 anni, sono emerse differenze significative, soltanto nelle risposte disfunzionali [situazioni scolastiche: $t(48)=-7.44$; $p=.000$; situazioni sociali: $t(48)=4.915$; $p=.000$], fornite maggiormente dagli studenti con basso rendimento (situazioni scolastiche: $M=31.44$; $DS=8.25$; situazioni sociali: $M=29.4$; $DS=9.16$), rispetto ai loro coetanei con buoni risultati scolastici (situazioni scolastiche: $M=17.84$; $DS=3.91$; situazioni sociali: $M=18.88$; $DS=5.53$).

Discussione e Conclusioni

L'obiettivo primario della ricerca è stato quello di fare emergere differenze esistenti fra soggetti con alto e basso rendimento nel *decision making*, non solo relativamente alle modalità decisionali, ma anche rispetto alle cognizioni dei soggetti sulla propria efficacia decisionale. Alla luce dei risultati ottenuti, si può, quindi, affermare che queste differenze esistono e mostrano delle differenze peculiari nei vari gruppi. In una precedente ricerca, gli stili decisionali degli studenti, misurati con il General Decision Making Scale-r sono stati messi in relazione al rendimento scolastico e alle assenze da scuola (Baiocco, 2007). Dai risultati si evince che esistono delle correlazioni significative fra lo stile *Dipendente* – che ricorre incondizionatamente ai pareri altrui per prendere una decisione – ed *Evitante* – in cui “il soggetto tende a procrastinare o evitare di prendere decisioni” – nei soggetti con basso rendimento, e *Intuitivo* – che “indica l'utilizzo prevalente delle intuizioni e dei sentimenti personali per esprimere un giudizio” – e *Dipendente* in quelli con un maggior numero di assenze scolastiche. Tuttavia, non sono emerse relazioni significative fra lo stile *Razionale* che “descrive la tendenza del soggetto a prendere delle decisioni basandosi sulla valutazione logica e razionale” – e il maggiore o minore rendimento.

Analizzando le risposte dei soggetti al Questionario sul decision making MDMQ è emerso che nei soggetti più giovani (15-16 anni) lo stile della Procrastinazione, che consiste nel rimandare la decisione, caratterizza gli studenti con basso rendimento.

Nel gruppo degli studenti di 17-18 anni invece le differenze appaiono più nette: il gruppo con alto rendimento mostra uno stile Vigilante, e dunque funzionale, significativamente maggiore rispetto ai coetanei con rendimento basso, i quali invece, mostrano medie significativamente più alte negli stili disfunzionali di Ipervigilanza, che consiste in un approccio agitato alla decisione ed evitamento della decisione stessa. Il fatto che le differenze maggiori emergano negli studenti di età maggiore potrebbe essere dovuto al fatto che in questi ultimi gli stili decisionali sono maggiormente consolidati. Tale risultato inoltre confermerebbe quello di un altro lavoro sul *decision making* in adolescenza in cui emerge che gli adolescenti di età maggiore usano uno stile di *decision making* più razionale rispetto ai più giovani (Baiocco; 2009).

Nel confronto sull'intervista strutturata *Come compio le mie scelte* i risultati sono analoghi: fra gli studenti più giovani emerge un maggior ricorso all'Evitamento nel gruppo a basso rendimento, sia nelle situazioni scolastiche che sociali; negli studenti di età superiore emergono differenze più nette fra gli stili di Superficialità, Evitamento e Procrastinazione significativamente maggiori nel gruppo a basso rendimento e nella Vigilanza, stile funzionale preponderante nel gruppo ad alto rendimento scolastico. Questi dati, sono fin qui sufficienti a confermare la prima parte delle nostre ipotesi: le differenze riscontrate sono significative e mentre stili decisionali funzionali sono propri degli studenti con alto rendimento, stili disfunzionali sono caratteristici dei soggetti a basso rendimento.

Vi è un'ulteriore analisi che deriva dall'indagine sui pensieri adeguati vs. negativi che gli studenti hanno dichiarato circa la propria autoefficacia decisionale, ovvero sulle convinzioni cognitive rispetto alla capacità di prendere decisioni adeguate in ambito scolastico e sociale. È emerso che fra gli studenti più giovani vi sono differenze statisticamente significative rispetto alle risposte adattive (“Sono una persona che sa scegliere bene”; “Sono capace di prendere decisioni”) a favore del gruppo ad alto rendimento, mentre risposte disfunzionali (“Non sono capace di decidere”; “Ogni volta che faccio una scelta sbaglio”) sono significativamente maggiori nel gruppo a basso rendimento. Questo risultato corrisponde ancora una volta alle nostre aspettative, in un'ottica in cui il comportamento decisionale è strettamente collegato alle cognizioni sulla capacità di decidere. Nel gruppo degli studenti di età maggiore sono invece emerse risposte disfunzionali significativamente più elevate nel gruppo con basso rendimento rispetto ai coetanei con alto rendimento, ad ulteriore conferma del fatto che, spesso, modalità disfunzionali di scelta sono accompagnate da cognizioni negative sulle proprie abilità.

L'ultima parte dell'analisi ha voluto verificare le correlazioni esistenti fra le variabili misurate. Le risposte relative alla *Learned helplessness* decisionale (risposte adeguate vs. risposte disfunzionali) risultano correlate in modo significativo alle scale dell'MDMQ. Non solo l'Evitamento, la Procrastinazione e l'Ipervigilanza sono correlate positivamente alle risposte disfunzionali, ma si evidenzia anche una correlazione negativa con le risposte adeguate. Potenzialmente, questo potrebbe indicare che tanto meno i soggetti si percepiscono capaci di scegliere, tanto più eviteranno di

farlo, rimanderanno la decisione o si faranno sopraffare dalla tensione della scelta. In perfetta coerenza con questi risultati, si aggiunge che la Vigilanza, unico stile funzionale, risulta correlato positivamente con le risposte adattive circa l'efficacia decisionale e negativamente con la *Learned Helplessness* decisionale.

E' molto interessante notare che risultati significativi assolutamente speculari sono emersi anche nella correlazione fra la *Learned Helplessness* decisionale e *Come compio le mie scelte* scolastiche e sociali. Infatti, l'ultima correlazione ha avuto lo scopo di verificare la validità concorrente dell'intervista strutturata da noi costruita, le correlazioni fra le scale sono numerose e significative, gli stili dei due test sembrano sovrapponibili ed emergono anche correlazioni negative fra stili funzionali e disfunzionali ad ulteriore prova della validità del test. Ciascuna delle attese dunque rispetto agli esiti della ricerca ha trovato risultati significativi.

Concludendo, la presente ricerca ha confermato la stretta interconnessione esistente tra processi cognitivi e *decision making* ed ha proposto un nuovo strumento di misurazione. L'individuo, al fine di adattarsi nel miglior modo possibile al proprio ambiente di vita, deve possedere buone capacità di fronteggiamento delle situazioni difficili che gli si presentano quotidianamente. Le decisioni e le scelte rappresentano sicuramente una sfida per chiunque, soprattutto per gli adolescenti che, nella delicata fase di sviluppo in cui si trovano, devono prendere decisioni importanti in ambito scolastico e relazionale. La scoperta degli stili decisionali che gli studenti tendono ad utilizzare potrebbe essere soltanto il primo passo verso un percorso di consapevolezza rispetto ai pensieri che condizionano le loro scelte e forse anche in parte il loro rendimento scolastico. Lo strumento da noi costruito si è dimostrato sensibile nella discriminazione rispetto agli stili decisionali degli adolescenti e può essere un utile strumento non solo di ricerca ma che può anche fornire informazioni utili per l'orientamento scolastico che, come sappiamo, non si limita al momento della scelta del percorso di studi, ma va visto in un'ottica ampia di comprensione dei meccanismi di *decision making* allo scopo di supportare i ragazzi verso la consapevolezza delle proprie scelte. Siamo consapevoli che la validazione dello strumento implicherebbe l'ampliamento del campione al fine di valutare l'attendibilità delle scale attraverso un'Analisi fattoriale confirmatoria. Questo può essere, infatti, considerato un primo passo nella valutazione degli stili decisionali che in maniera inestricabile si legano anche ad altri fattori emotivi e cognitivi, oggetto di successive ricerche.

Riferimenti bibliografici

- Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Abramson, L.Y., Seligman, M. E. P., Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

- Alexander, E. S., Onwuegbuzie, A. J. (2007), "Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy", in *Personality and Individual Differences*, 42, 1301–1310.
- Baiocco, R., Laghi, F., D'Alessio, M., Gurreri, G., Di Chiacchio, C. (2007), "La valutazione degli stili nella presa di decisione in adolescenza: quale utilizzo in ambito educativo?", in *Psicologia dell'educazione e formazione*, 9, 1, 67-98.
- Baiocco, R., Laghi, F., D'Alessio, M. (2009), "Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control" in *Journal of Adolescence*, 32, 963e976.
- Bandura, A. (1995), "Il senso di autoefficacia personale e collettivo", in A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Beatrice, V. e Bracken, B.A., (2005), "TMA – Test multidimensionale dell'autostima", Trento, Erickson.
- Bonazzi, G. (1999). *Dire fare pensare: decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*. Franco Angeli.
- Borkowski, J.G., Carr, M., Rellinger, E., Pressley, M. (1990), "Self regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem", in B. Jones, L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1, 53-92.
- Borkowski, J.G., Muthukrishna, N. (1992), "Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching", in Pressley, M., Guthrie, K.R (Eds.), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation*. Orlando: FL, Academic Press, pp. 477-501.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliot, T. R., Marmarosh, C., Caldwell, C. (1993), "Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision making style correlates of career indecision", in *Journal of Career Assessment*, 1, 66–82.
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M., Jowdy, D. P. (1995), "Relationships between career indecision subtypes and ego identity development", in *Journal of Counseling Psychology*, 42, 440–447.
- Compas, B.E., Slavin, L.A., Wagner, B.M., Vannatta, K. (1986), "Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents" in *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 205-221.
- Cornoldi, C. (1991). *I disturbi dell'apprendimento. Aspetti psicologici e neuropsicologici*. Bologna, Il Mulino.
- Covington, M.V. (1992). *Taking the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, New York: Cambridge University Press.
- Edwards, W. (1954), "Probability preferences among bets with differing expected values" in *American Journal of Psychology*, 67, 68-95.
- Ellis, A., Dryden, W. (1987), *The practice of Rational-Emotive Therapy*. New York: Springer Publishing Company.

- Filippello, P. (2003), *I comportamenti aggressivi. Le strategie di intervento*. Roma: Carocci.
- Filippello, P., Sorrenti, L. (2011). Lo sviluppo dei processi di apprendimento. Analisi delle variabili correlate. In: P. Filippello, *I Disturbi dell'apprendimento. Strategie di assessment e di intervento*. Piccin, pp. 13-38.
- Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for the Research in Child Development*, 60(1). Serial No. 243.
- Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. H. (1996), "A taxonomy of difficulties in career decision-making" in *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence: Why it can be better than I Q*. New York: Bantam Books.
- Heiman, T. (2006), "Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities" in *Social Psychology of Education*, 4, 461-478.
- Higgins, R. L., Berglas, S. (1990), "The maintenance and treatment of self-handicapping", in R. L. Higgins, C. R. Snyder, S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping. The paradox that isn't*, New York: Plenum Press, pp. 187-238.
- Jones, E. E., Berglas, S. (1978), "Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the rate of underachievement", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Larcan, R. (2000), "Insuccesso scolastico: ruolo di alcuni fattori cognitivi, metacognitivi ed emotivo-motivazionali", in R. Larcan, A. Pepi, *Verso l'alfabetizzazione. Costruzione di un percorso*. Troina: Oasi Editrice.
- Leong, F. T. L., Chervinko, S. (1996), "Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision" in *Journal of Career Assessment*, 4, 315-329.
- McCarty, C.A., Mason, W.A., Kosterman, R., Hawkins, J.D., Lengua, L.J., McCauley, E. (2008), "Adolescent School Failure Predicts Later Depression Among Girls", in *Journal of Adolescent Health*, 2, 180-187.
- Meldahl, J. M., Muchinsky, P. M. (1997), "The neurotic dimension of vocational indecision: Gender comparability?", in *Journal of Career Assessment*, 5, 317-331.
- Midgley, C., Arunkumar, R., Urdan, T. C. (1996), "If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies", in *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Moniga, S., Baldassa, L., Vianello, R. (1995). Metamemoria, metaattenzione e metaemozione. Ricerche recenti e prime indicazioni per il trattamento di alunni con disturbi di apprendimento, in C. Cornoldi, R. Vianello, *Handicap e apprendimento. Ricerche e proposte di intervento*. Congresso Internazionale C.N.I.S. Edizioni Junior.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., Meesters, C. (2001), "Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents", in *Behaviour Research and Therapy*, 39, 555-565.

- Nicholls, J.G. (1978), "The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability", in *Child Development*, 49, 800-814.
- Norem, J., Cantor, N. (1986), "Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Nota, L., Soresi, S. (2000) *Adattamento italiano del Melbourne Decision Making Questionnaire di Leon Mann*. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, p.38-52.
- Nurmi J.E., Aunola K., Salmela-Aro K., and Lindroos M.(2003), "*The role of success expectation and taskavoidance in academic performance and satisfaction: Threestudies on antecedents, consequences and correlates*", in *Contemporary Educational Psychology* 28, 59-90.
- Nurmi, J-E, Aunola, K, Salmela-Aro, K., Lindroos, M. (2003), "The role of success expectation and taskavoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates" in *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Nurmi, J.-E., Onatsu, T., Haavisto, T. (1995), "Underachievers' cognitive and behavioral strategies—selfhandicapping at school", in *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.
- Palincsar, A.S., Brown, D.A. (1990). Metacognizione e disabilità di apprendimento. In D. Ianes (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*. Erickson, pp.109-133.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 8, pp. 293-316.
- Pintrich, P. R., DeGroot De, E. V. (1990), "Motivational and self-regulated learning components of academic performance", in *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rhodewalt, F., Hill, S. K. (1995), "Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure", in *Basic and Applied Social Psychology*, 16, 397-416.
- Ricchiardi, P. (2006). *Imparo a scegliere. Attività per la scuola dell'infanzia e primaria*. Edizioni Erickson.
- Saka, N., Gati, I. (2007), "Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties", in *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340-358.
- Salomone, P. R. (1982), "Difficult cases in career counseling: II. The indecisive client", in *Personnel and Guidance Journal*, 60, 496-500.
- Sanavio, E. (1998). *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*. Roma, Carocci.
- Schneiderman, N., Ironson, G., Siegel, S. D. (2005), "Stress and health: Psychological, behavioral, and biological determinants", in *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 607-628.
- Seligman, M. E. P., Maier, S. F. (1967), "Failure to escape traumatic shock", in *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.

- Sheppes, G., Meiran, N., Spivak, O., Shahar, G. (2010), "An indirect measure of negative self reference interacts with academic failure to predict continuing depressive symptomatology", in *Journal of Research in Personality*, 44, 602-609.
- Southwick, S.M., Vythilingam, M., Charney, D.S. (2005), "The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment", in *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 255-291.
- Steinhausen, H-C., Metzke, C.W. (2001), "Risk, compensatory, vulnerability, and protective factors influencing mental health in adolescence", in *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 259-280.
- Thomas, A. (1979), "Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities", in *Review of Educational Research*, 49, 208-221.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1981), "The framing of decisions and the psychology of choice", in *Science*, 211, p.453-458.
- Von Neumann, J., Morgenstern, O. (1947), *Theory games and economic behavior*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Von Winterfeldt, D., Edwards, W. (1986), *Decision analysis and behavioral research* Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1986), *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verland.
- Zimmerman, B.J. (1995), "L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento", in A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento: Erickson.

Riassunto

Nella presente ricerca, ci si è proposti di analizzare i processi decisionali in studenti con basso e alto rendimento scolastico. Accanto all'analisi degli stili decisionali, in relazione all'insuccesso scolastico e alle frequenti situazioni di fallimento sperimentate, ci è sembrato opportuno indagare la presenza di eventuali pensieri disfunzionali inerenti l'atteggiamento di sfiducia verso le proprie capacità di effettuare le scelte (*learned helplessness* in ambito decisionale). In base alle ipotesi formulate, ci si attendeva che esistesse una correlazione positiva tra stili decisionali funzionali, fiducia nelle proprie capacità di scelta e alto rendimento e, viceversa, una correlazione fra stili decisionali disfunzionali, presenza di pensieri negativi circa la propria capacità nel prendere decisioni e basso rendimento scolastico.

Come atteso, sono emerse differenze significative tra adolescenti con alto e basso rendimento. Gli studenti con scarsi risultati scolastici, di entrambe le fasce di età, hanno fatto maggiormente ricorso agli stili decisionali disfunzionali rispetto ai soggetti con alto rendimento, i quali, invece, hanno scelto più volte lo stile adattivo "Vigilanza". Inoltre, gli adolescenti con basso rendimento hanno fornito maggiori ri-

sposte disfunzionali circa la percezione delle proprie capacità decisionali, soprattutto in ambito scolastico. Infine, è emersa una corrispondenza delle dimensioni dello strumento da noi strutturato con quelle del MDMQ e una discreta attendibilità dello strumento.

Summary

This research was aimed to analyze the decision-making processes in students with high and low academic performance. We evaluated not only decision-making styles, but also the presence of dysfunctional thoughts related to the attitude of distrust on students' ability to make choices (learned helplessness in the field of decision making), due to school failure and the frequent failure situations experienced. According to our hypothesis, we expected on one hand a positive correlation between functional decision-making styles, confidence in the ability of making choices and, on the other hand a high correlation between dysfunctional decision-making styles, presence of negative thoughts about the ability in decision making and low academic performance.

We tested 100 students, divided according to academic performance (high vs. low) and according to two age levels (15-16 years and 17-18 years). We administered collectively, in schools, the following instruments: MDMQ (Nota, Soresi, 2000), a standardized measure for assessing the decision-making styles and "How I make my choices," a structured interview, specifically designed, made up of 14 situations in which teenagers can easily come across, which require decision-making and assess the specific dysfunctional thoughts of learned helplessness in the area of decision making.

Ricevuto novembre 2011

Accettato dicembre 2011

Personalità, autostima e rendimento scolastico: quale relazione?

*Alda Troncone, Alida Labella, Letizia M. Drammis**

* Dipartimento di Psicologia, Seconda Università degli studi di Napoli, Caserta, Italia

Introduzione

L'indagine dei fattori alla base del rendimento scolastico definisce uno degli ambiti di ricerca di maggiore interesse della psicologia per le considerevoli implicazioni sull'apprendimento e sull'istruzione. La comprensione delle variabili in grado di influenzare il successo in ambito scolastico può consentire di riconoscere rapidamente gli studenti particolarmente meritevoli e quelli potenzialmente problematici, contribuendo allo sviluppo di strategie efficaci volte all'incremento delle performance didattiche. Poropat (2009) sottolinea che la possibilità di predire statisticamente il successo scolastico assume una connotazione particolarmente significativa nei 34 paesi appartenenti dell'OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) dove si spende circa il 6.2% del prodotto interno lordo per le attività scolastiche e la media dei giovani che proseguono gli studi si aggira attorno al 22° anno di età.

La letteratura orientata all'approfondimento degli elementi sottostanti alla qualità della performance e del successo scolastico sottolinea la necessità di un approccio che tenga conto della multidimensionalità del fenomeno. In particolare, le caratteristiche dell'esperienza scolastica e il relativo profitto dipenderebbero dall'interazione dinamica tra una gerarchia di fattori come le abilità cognitive (Rohde *et al.*, 2007), il genere (Chee *et al.*, 2005; Sheard, 2009), la motivazione al successo (Richardson *et al.*, 2009; Robbins *et al.*, 2004), lo status socio-economico familiare (Caro, 2009; Sirin, 2005), il coinvolgimento genitoriale nelle attività scolastiche (Rogers *et al.*, 2009), la composizione del gruppo classe (Shin, Raudenbush, 2011) e le caratteristiche di personalità (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003; Laidra *et al.*, 2007; Maq-sud, 1993; Petrides *et al.*, 2005; Phillips *et al.*, 2003; Sanchez *et al.*, 2011).

A fronte dei numerosi elementi che contribuiscono all'approfondimento della conoscenza del successo scolastico descritti in letteratura, sono stati oggetto della nostra attenzione gli studi che hanno indagato la natura della relazione tra le caratteristiche di personalità e i livelli di autostima nella determinazione del successo scolastico: tale filone di ricerca utilizza approcci specifici dettati dal modello teorico

di riferimento e dalle caratteristiche di personalità misurate. È possibile, pertanto, individuare orientamenti differenti nell'indagine di questo complesso rapporto.

Un primo gruppo di studi evidenzia un'associazione negativa tra performance scolastica e alcuni aspetti potenzialmente patologici della personalità come, in riferimento al modello di Eysenck (Caprara, Gennaro, 1999), Nevroticismo (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003; Rindermann, Neubauer, 2001; Sanchez *et al.*, 2001), Estroversione (Petrides *et al.*, 2005; Sanchez *et al.*, 2001) e Psicoticismo (Aluja-Fabregat, Torrubia-Beltry, 1998; Maqsud, 1993).

Un secondo gruppo di ricerca enfatizza il ruolo degli aspetti di personalità cosiddetti "normali" nella configurazione del rendimento scolastico, focalizzando l'attenzione su specifici tratti della personalità come la Coscienziosità (Bauer, Liang, 2003; Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003; O'Connor, Paunonen, 2007; Richardson, Abraham, 2009) e l'Apertura Mentale (Farsides, Woodfield, 2003; Gray, Watson, 2002; O'Connor, Paunonen, 2007).

Un altro contributo empirico, altrettanto numeroso ed eterogeneo, sottolinea il peso dell'autostima sul rendimento scolastico. La relazione tra opinioni personali, percezione di sé, fiducia nelle proprie capacità e successo scolastico, nella maggior parte degli studi, appare vincolato da un rapporto di correlazione positiva (Bruck, Bodwin, 1962; Keltikangas-Järvinen, 1992; Pepi *et al.*, 2006; Whitesell *et al.*, 2009): in altri termini, si ritiene che al crescere dell'autostima aumenti il successo scolastico e viceversa. Studi critici di questa letteratura evidenziano, tuttavia, come nella maggior parte delle ricerche emerga una relazione positiva, ma spesso debole tra i due elementi e soprattutto non informativa sulla natura e direzione causale di tale ipotetico legame (Baumesteir, 2005; Miller, Morgan, 2006). Alcuni studi, inoltre, sottolineano come sia molto più intensa della relazione tra valutazioni globali su sé e successo scolastico, la relazione tra autostima relativa a specifici ambiti scolastici e riuscita in quegli ambiti scolastici specifici: sono le credenze potenziali degli studenti sul proprio valore e abilità in uno specifico settore a essere fortemente correlate alla performance in quell'ambito stesso (es. valutazioni sulle proprie abilità in una materia e riuscita in quella materia). Tali lavori concludono che le misure di autostima specifica sono più fortemente associate al successo scolastico delle misure che valutano altri aspetti più globali dell'autostima (D'Amico, Cardaci, 2003; Mone, 1995; Pajares, Miller, 1994; Valentine *et al.*, 2004; Vermigli *et al.*, 2001).

Meno rappresentati sono gli studi che hanno considerato il peso delle caratteristiche di personalità e dell'autostima sulla performance dello studente.

Il presente lavoro è orientato a verificare l'influenza ed il valore predittivo delle componenti di personalità e dell'autostima sul rendimento scolastico.

Metodo

Campione

Il campione è costituito da 185 alunni (101 maschi; 84 femmine) di età media pari a 12.48 anni (DS=1.00) e reclutati presso le prime, le seconde e le terze classi di una scuola secondaria di primo grado di un istituto comprensivo nella provincia di Salerno.

Misure

Di seguito la descrizione degli strumenti utilizzati:

- A) Scheda socio-demografica;
- B) Big Five Questionnaire Children (BFQ-C) (Barbaranelli *et al.*, 1998) per la valutazione della personalità dello studente;
- C) Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA) (Bracken, 1992; 1993) per la misura dell'autostima.

A) Scheda socio-demografica.

La scheda è stata preparata ad hoc per la raccolta dei dati anagrafici dello studente (sesso, età), le informazioni sui componenti della famiglia e le analisi curricolari. La valutazione del rendimento scolastico di ciascun soggetto è avvenuta tramite il calcolo della media dei voti ottenuti nel II quadrimestre del precedente anno scolastico. Per gli alunni delle classi prime sono stati considerati i voti riportati nell'ultimo anno di scuola elementare.

B) Big Five Questionnaire Children (BFQ-C)

Il BFQ-C, realizzato da Barbaranelli, Caprara, Rabasca nel 1998, è basato sul modello dei Cinque Fattori (Five Factors Model) della personalità. Negli ultimi anni, all'interno dei numerosi tentativi volti all'individuazione di una tassonomia in grado di sintetizzare le principali dimensioni della personalità, una rilevante quantità di evidenze empiriche è stata raccolta a supporto del FFM (Barbarabelli *et al.*, 2003; John & Srivastava, 1999; McCrae, Costa, 1986; 1987). Il FFM resta di gran lunga il modello di personalità più ampiamente documentato in letteratura (Poropat, 2009).

Il BFQ-C è un questionario self-report costituito da 65 affermazioni relative a circostanze comuni. Al soggetto è chiesto di valutare, su scala Likert a 5 punti (quasi mai, poche volte, qualche volta, tante volte, quasi sempre), la frequenza con cui queste situazioni si presentano nella sua vita quotidiana.

Lo scoring viene effettuato attribuendo ad ogni item il punteggio corrispondente alla scelta del soggetto (quasi mai=1, poche volte=2, qualche volta=3, tante volte=4, quasi sempre=5). Tra le versioni esistenti del BFQ, è stata utilizzata quella per soggetti dagli 11 ai 14 anni di età.

Di seguito la descrizione dei 5 fattori con relativi item esempio.

- Energia\Estroversione identifica il livello di: socievolezza, loquacità, dinamismo, grado di attività, assertività (esempi di item: “Mi piace muovermi molto e fare molta attività fisica”; “Mi piace parlare con gli altri”);
- Amicalità identifica il livello di: altruismo, fiducia, predisposizione a supportare gli altri, cooperazione (esempi di item: “Mi comporto in maniera corretta e onesta con gli altri”; “Mi fido degli altri”);
- Coscienziosità identifica il livello di: precisione, scrupolosità, accuratezza, perseveranza (esempi di item: “Quando ho finito i compiti, li ricontrollo molte volte per vedere se ho fatto bene tutto”; “Quando comincio a fare qualcosa devo finirla a tutti i costi”);
- Stabilità Emotiva identifica il livello di stabilità dell’umore e la capacità di controllare le proprie reazioni emotive come la rabbia e l’irritazione (esempi di item: “Mi capita di discutere in maniera agitata con gli altri”; “Perdo la calma con facilità”);
- Apertura Mentale identifica il livello di predisposizione alla novità, creatività, originalità (esempi di item: “Ho una grande fantasia”; “Mi piace conoscere e imparare nuove cose”).

Come evidenziato da Barbaranelli *et al.*, (1998), il BFQ-C rileva le componenti necessarie all’adattamento e al successo scolastico, consentendo di definire profili di personalità sulla base della presenza di caratteristiche come la creatività, la curiosità intellettuale, la capacità di organizzazione personale, il rispetto delle regole, le capacità relazionali, la capacità di controllare ed esprimere le emozioni. Tali profili possono consentire l’individuazione di soggetti con quadri più problematici e quindi facilitare l’intervento preventivo su fenomeni quali il disadattamento giovanile, il fallimento e l’abbandono scolastico.

C) Test Multidimensionale dell’Autostima (TMA)

Il TMA, realizzato da Bracken nel 1992, si basa sull’assunto che l’autostima è uno schema comportamentale e cognitivo che si sviluppa secondo i principi dell’apprendimento. L’autostima è considerata una valutazione appresa che l’individuo calibra su se stesso sulla base dei continui feedback ambientali, dei propri successi e fallimenti, e delle relazioni stabilite con gli altri. L’autostima, secondo Bracken (1992) può essere considerata, perciò, un meccanismo di risposta, appreso nel tempo, che riflette l’autoefficacia dell’individuo con valore predittivo rispetto a comportamenti futuri. Il TMA è basato su un modello gerarchico dell’autostima, all’interno del quale si assume che le differenti dimensioni di cui è composta, legate ai molteplici contesti in cui l’individuo si trova ad agire, siano approssimativamente di uguale importanza nel loro contributo al costrutto generale di autostima.

Lo strumento, composto da 150 item valutati su scala Likert a 4 punti (assolutamente vero; vero; non è vero; non è assolutamente vero), è costituito da affermazioni dicotomiche (positive e negative) (es. “Piaccio alla gente”; “Non piaccio alla maggior parte della gente”). Gli item a valenza positiva sono valutati in ordine decrescente (AV=4; V=3; NV=2; NAV=1), gli item a valenza negativa sono valutati in ordine crescente (AV=1; V=2; NV=3; NAV=4). Il test è strutturato in sei scale, che coincidono con le dimensioni ritenute costitutive dell'autostima, più una scala totale. Di seguito la descrizione delle 6 scale e della scala totale, con relativi item esempio.

- **Relazioni interpersonali.** La scala informa sulla percezione delle relazioni con le persone significative della vita (familiari, insegnanti, compagni di classe, vicini ecc.). L'autostima interpersonale è influenzata dal comportamento delle altre persone e dal grado in cui tali rapporti avvengono in modo positivo (item esempio: “Spesso mi sento lasciato fuori”; “Ho molti amici”; “Ricevo molte telefonate dagli amici”);
- **Emotività.** La scala informa sulla percezione della capacità di riconoscere, valutare, descrivere e controllare le proprie reazioni emotive (item esempio: “Mi sento amato”; “Non sono felice come sembra”);
- **Competenza/Controllo sull'Ambiente.** La scala indica in che misura ci si percepisce competenti nella gestione di situazioni differenti e quanto sia possibile funzionare efficacemente nel proprio ambiente (item esempio: “Non mi sembra di avere alcun controllo sulla mia vita”; “Ho successo in quasi tutto quel che faccio”).
- **Successo Scolastico.** La scala permette di conoscere l'immagine di sé all'interno del contesto scolastico e rispetto alle diverse situazioni ad esso connesse (item esempio: “Sono fiero del mio lavoro scolastico”; “Non sono molto capace di organizzare il mio studio”);
- **Vita Familiare.** La scala evidenzia la percezione di sé all'interno del contesto familiare, inteso come nucleo da cui si dipende per assistenza, educazione e sicurezza (item esempio: “Vorrei cambiare la mia famiglia con quella di qualcun altro”; “La mia famiglia è una delle cose più importanti della mia vita”);
- **Vissuto Corporeo.** La scala indica la percezione della propria condizione corporea e comprende il confronto con le caratteristiche fisiche degli altri (item esempio: “Quando mi guardo allo specchio, mi piace quello che vedo”; “Ho un aspetto grazioso”).
- **Scala Totale.** La scala deriva dalla somma dei punteggi ottenuti dalle scale specifiche e fornisce informazioni sul giudizio generale che il soggetto ha di se stesso.

Procedura

La ricerca effettuata ha seguito le fasi di seguito descritte.

È stato realizzato un incontro con il personale docente ed il dirigente scolastico per la pianificazione delle fasi e delle modalità (presentazione degli strumenti di misura e delle relative modalità di somministrazione) con cui effettuare la ricerca.

È seguita la fase di somministrazione degli strumenti di misura. I test sono stati somministrati in forma anonima durante l'orario scolastico, previo consenso dei genitori. A ciascuno studente è stato assegnato un codice identificativo per la rilevazione delle informazioni raccolte e per poter eventualmente operare confronti, per le stesse dimensioni valutate, in momenti successivi.

La raccolta dati è avvenuta nella prima metà dell'anno scolastico 2010\2011 dal mese di dicembre al mese di febbraio. La somministrazione degli strumenti è stata collettiva ed è avvenuta in presenza dell'insegnante. Non sono stati imposti limiti di tempo alla compilazione dei test ed ogni studente ha avuto la possibilità di chiedere eventuali chiarimenti. Si è cercato di somministrare i questionari in giorni diversi in modo da non affaticare gli studenti e da limitare effetti dovuti alle prove precedenti. Parallelamente è stata effettuata la registrazione dei voti del II quadrimestre dell'anno scolastico precedente, tramite la consultazione delle pagelle. Conclusa la fase di somministrazione si è proceduto allo scoring, all'interpretazione e all'analisi dei dati raccolti. Quest'ultima è stata effettuata tramite software per il calcolo statistico.

Analisi statistica

È stata effettuata l'analisi della varianza (ANOVA one-way) per individuare le differenze tra i gruppi. Si è provveduto in seguito al calcolo del coefficiente di correlazione r di Pearson per stabilire l'associazione tra variabili. L'attendibilità degli strumenti è stata valutata tramite il calcolo dell'indice di coerenza interna α di Cronbach. L'analisi della regressione lineare (metodo stepwise) è stata impiegata per avere una stima dell'influenza e del potere predittivo delle variabili indipendenti considerate sulla performance scolastica. Si è scelto il livello di significatività $p \leq 0.05$. L'analisi dei dati è stata svolta con il programma SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) per Macintosh.

Risultati

Gli studenti e il rendimento scolastico

Nella Tab.1 sono riportati i dati relativi all'età, al livello di istruzione dei genitori e ai voti scolastici conseguiti dal campione in esame.

L'età media dei maschi non differisce significativamente dall'età media delle femmine ($F_{(1,185)}=0.021, p=n.s.$). La media totale dei voti scolastici degli studenti

è pari a 7.05 (DS=1.08), senza differenze significative nel rendimento tra maschi e femmine ($F_{(1,185)}=0.114$, $p=n.s.$).

Il livello di istruzione dei genitori degli studenti è pari a circa 10.65 anni (DS=3.68) di scuola per i padri (fino ai primi due anni delle scuole superiori) e a circa 11.32 anni (DS=3.72) per le madri (fino al terzo anno delle scuole superiori).

Dall'analisi della varianza risulta che i maschi hanno un livello di istruzione dei genitori (attribuibile agli anni di studio della madre) significativamente più alto delle femmine ($F_{(1,185)}=6.575$; $p=0.011$).

Tabella 1 - Età, scolarità dei genitori e voti

	TOT N=185	Maschi N= 101	Femmine N=84	F	p
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)		
Età	12.48 (1.00)	12.48 (1.05)	12.50 (0.94)	0.021	0.886
Voti	7.05 (1.08)	7.08 (1.16)	7.02 (0.98)	0.114	0.737
Scolar. padre	10.65 (3.68)	11.00 (3.93)	10.22 (3.32)	2.072	0.152
Scolar. madre	11.32 (3.72)	11.95 (3.44)	10.56 (3.93)	6.575	0.011

Le caratteristiche di personalità degli studenti

Dal confronto col campione normativo¹, i punteggi riportati dagli studenti valutati nelle cinque dimensioni di personalità risultano nella media (Tab. 2).

Dall'analisi della varianza è emerso che le femmine sono più amichevoli ($F_{(1,185)}=9.429$; $p=0.002$) e coscienti ($F_{(1,185)}=4.992$; $p=0.027$) rispetto ai coetanei maschi.

Dalla valutazione della coerenza interna di ciascuna delle 5 dimensioni del BFQ-C sono emersi valori di alpha di Cronbach da 0.72 a 0.83. Tutte le scale mostrano una discreta omogeneità tra gli item, con valori di attendibilità particolarmente buoni per la scala Amicalità.

Tabella 2 - Caratteristiche di personalità (BFQ-C)

	TOT N=185	Maschi N=101	Femmine N=84	F	p	alpha
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)			
Energia	47.44 (7.2)	47.98 (7.6)	46.80 (6.6)	1.234	0.268	0.723
Amicalità	45.45 (8.3)	43.77 (8.3)	47.46 (7.8)	9.429	0.002	0.826
Coscienziosità	44.96 (7.7)	43.81 (7.8)	46.33 (7.4)	4.992	0.027	0.759
Instabilità Emotiva	33.22 (8.2)	32.43 (8.4)	34.18 (8.09)	2.062	0.153	0.765
Apertura Mentale	43.17 (8.2)	42.24 (7.9)	44.29 (8.3)	2.890	0.091	0.760

L'autostima degli studenti

I punteggi riportati dai soggetti al TMA, quando confrontati con il campione normativo, risultano nella media² (Tab. 3) .

Dall'analisi della varianza emerge che i maschi riportano, rispetto alle femmine, maggiore stima di sé nell'area delle Relazioni Interpersonali ($F_{(1,185)}=3.995$; $p=0.048$), dell'Emotività ($F_{(1,185)}=5.502$; $p=0.020$) e del Vissuto Corporeo ($F_{(1,185)}=9.303$; $p=0.003$). Dalla valutazione della coerenza interna di ciascuna delle scale del TMA sono emersi valori di alpha di Cronbach da 0.85 a 0.97, tutte le scale mostrano una omogeneità tra gli item molto buona, con valori di attendibilità ottimi nelle scale Emotività, Vissuto Corporeo e Scala Totale.

Tabella 3 - Autostima (TMA)

	TOT N = 185	Maschi N=101	Femmine N=84	F	p	alpha
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)			
Relazioni interpersonali	74.89 (17.2)	77.18 (15.0)	72.14 (19.3)	3.955	.048	.898
Competenza	73.29 (16.6)	74.53 (14.6)	71.80 (18.8)	1.235	.268	.869
Emotività	72.92 (17.8)	75.69 (16.0)	69.60 (19.3)	5.502	.020	.905
Successo scolastico	71.21 (16.9)	72.31 (15.1)	69.89 (18.9)	.926	.337	.899
Vita familiare	82.85 (19.3)	83.22 (18.0)	82.40 (20.9)	.080	.777	.847
Vissuto corporeo	72.69 (18.0)	76.30 (16.3)	68.35 (19.1)	9.303	.003	.908
Scala totale	447.85 (98.7)	459.23 (87.0)	434.18 (110.1)	2.981	.086	.970

Caratteristiche di personalità, autostima e voti degli studenti

In Tab. 4 sono illustrate le correlazioni tra le variabili considerate. Tra le correlazioni emerse la media dei voti scolastici è risultata associata positivamente con: gli anni di studio del padre ($r=0.245$, $p<0.01$); gli anni di studio della madre ($r=0.178$, $p<0.05$); l'Amicalità ($r=0.189$, $p<0.01$); la Coscienziosità ($r=0.245$, $p<0.01$); l'Apertura Mentale ($r=0.409$, $p<0.01$); il livello di autostima per le scale Competenza e Controllo dell'Ambiente ($r=0.209$, $p<0.01$), Emotività ($r=0.208$, $p<0.01$), Successo Scolastico ($r=0.345$, $p<0.01$), e Scala Totale ($r=0.202$, $p<0.01$).

Tabella 4 - Correlazioni tra scolarizzazione dei genitori, personalità, autostima e rendimento scolastico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Scol. Padre	-	.386**	.050	0.87	.097	-.022	.085	.095	.100	.073	.126	.083	.041	.092	.245**
Scol. Madre	-	.093	-.049	.048	.048	-.044	.199	.278**	.263**	.259**	.283**	.218**	.222**	.272**	.178*
BFQ E	-	.504**	-	.309**	.309**	-.044	.445**	.332**	.247**	.282**	.210**	.250**	.310**	.292**	.104
BFQ A	-	-	-	.534**	.559**	.032	.140	.196**	.196**	.168**	.193**	.218**	.143	.190**	.189**
BFQ C	-	-	-	.651**	-	.006	.147*	.272**	.244**	.244**	.305**	.187*	.185*	.238**	.345**
BFQ I	-	-	-	.012	-	-	.012	-.166*	-.192**	-.257**	-.130	-.093	-.163*	-.178*	-.006
BFQ M	-	-	-	-	-	-	-	.012	.284**	.263**	.401**	.217**	.198**	.276**	.409**
TMA RI	-	-	-	-	-	-	-	-	.892**	.873**	.786**	.839**	.818**	.933**	.113
TMA CC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.915**	.891**	.854**	.826**	.926**	.209**
TMA E	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.845**	.809**	.862**	.949**	.208**
TMA SS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.800**	.807**	.917**	.345**
TMA VF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.772**	.912**	.125
TMA VC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.911**	.138
TMA TOT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.202**
Voti	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

*p<.05; **p<.01

Scol. Padre = anni studio padre; Scol. Madre = anni studio madre; BFQ E= Estroversione; BFQ A= Amicalità; BFQ C= Coscienziosità; BFQ I = Instabilità emotiva; BFQ M= Apertura Mentale; TMA RI= Relazioni Interpersonali; TMA CC= Competenza e Controllo dell'ambiente; TMA E= Emotività; TMA SS= Successo Scolastico; TMA VF= vita familiare; TMA VC= vissuto corporeo; TMA TOT= scala totale

Dall'analisi della regressione multipla (metodo stepwise) l'equazione di regressione è risultata composta da Apertura Mentale, scolarità del padre e stima di sé come studente che sono risultati i predittori più potenti all'interno delle variabili di partenza. In particolare, è emerso che, in tutti gli studenti valutati (Tab. 5), l'Apertura Mentale ($\beta=0.317$), gli anni di studio del padre ($\beta=0.194$) e i punteggi riportati alla scala Successo Scolastico del TMA ($\beta=0.194$), sono in grado di predire il 24.5% della varianza totale.

Tabella 5 - Regressione multipla di BFQ-C, TMA e media dei voti nel campione totale

Predittori	R ²	B	Err. Std.	Beta	T
Modello 1 BFQ-C M	.169**	0.055	0.009	0.411	6.088**
Modello 2 BFQ-C M Anni studio padre	.214**	0.052 0.063	0.009 0.020	0.393 .211	5.948** 3.197*
Modello 3 BFQ-C M Anni studio padre Scala Successo Scolastico	.245**	0.042 0.057 0.012	0.009 0.019 0.005	0.317 0.194 0.194	4.488** 2.963* 2.736*

* $p<0.01$; ** $p<0.001$

È emerso, inoltre, che nei maschi è prevalente l'influenza del fattore di personalità Coscienziosità ($\beta=0.351$) e degli anni di studio del padre ($\beta=0.262$) che insieme spiegano il 22% della varianza dei voti (Tab. 6).

Tabella 6 - Regressione multipla di BFQ-C, TMA e media dei voti nei maschi

Predittori	R ²	B	Err. Std.	Beta	t
Modello 1 BFQ-C	0.152**	0.058	0.014	.390	4.209**
Modello 2 BFQ-C Anni studio padre	0.219**		0.013 0.027	.351 .262	3.895** 2.908*

* $p<0.01$; ** $p<0.001$

Nelle femmine hanno un peso maggiore il fattore di personalità Apertura Mentale (beta=0.334) e il livello di autostima nella scala Successo Scolastico (beta=0.285) che insieme spiegano il 28% della varianza dei voti (Tab. 7).

Tabella 7- Regressione multipla di BFQ-C, TMA e media dei voti nelle femmine

Predittori	R2	B	Err. Std.	Beta	t
Modello 1 BFQ-M	0.216**	0.055	0.012	0.465	4.722**
Modello 2 BFQ-M Scala Successo scolastico	0.280**	0.040 0.015	0.013 0.006	0.334 0.285	3.135* 2.671*

*p<0.01; **p<0.001

Discussione

Il campione in esame ha dimostrato un buon livello di rendimento scolastico in entrambi i sessi e presenta caratteristiche di personalità nella media.

In armonia con le evidenze empiriche presenti in letteratura, si è registrata una differenza dovuta al genere sui tratti Coscienziosità e Amicalità in cui le femmine hanno ottenuto punteggi più alti rispetto a quelli dei coetanei maschi, coerentemente con quanto dimostrato da Barbaranelli *et al.* (1988) già nel campione normativo italiano. Anche nello studio di Costa *et al.* (2001), nel confronto tra più di 23.000 soggetti appartenenti a 26 culture diverse, le femmine descrivono se stesse come più amichevoli dei maschi. Allo stesso modo, nello studio cross-culturale di Schmitt *et al.* (2008) su 55 campioni di soggetti provenienti da 55 nazioni diverse (oltre i 17.600 soggetti), le donne hanno riportato livelli di Amicalità e Coscienziosità più elevati degli uomini.

Gli studenti del campione in esame presentano valori nella media per quanto riguarda i livelli di autostima generale e per ciò che concerne l'autostima specifica. I maschi si percepiscono migliori delle femmine nelle relazioni con tutte le persone significative della propria vita, nella capacità di riconoscere, valutare, descrivere e controllare le proprie reazioni emotive e rispetto alla propria condizione corporea. Altri studi descrivono nei maschi, posti a confronto con le femmine, maggiori livelli di stima di sé, intesa come concetto di sé globale e concetto di sé in ambiti specifici (D'amico, Cardaci, 2003; Forzi, Not, 2003; Joshi, Srivastava, 2009; Rogers *et al.*, 2009).

La performance scolastica degli studenti valutati è associata al livello di istruzione dei genitori e ad alcune dimensioni di personalità e dell'autostima; risulta influenzata e predetta dal livello di Apertura Mentale, dal grado d'istruzione del padre e dai livelli di autostima come studente.

Alcune differenze registrate tra maschi e femmine nei fattori che risultano predire il rendimento scolastico sono tali da suggerire modalità di funzionamento differenti: nei maschi i migliori predittori del rendimento scolastico risultano la Coscienziosità e il livello di scolarizzazione del padre; nelle femmine i migliori predittori del rendimento scolastico risultano l'Apertura Mentale e il livello di autostima nell'area del Successo Scolastico.

I nostri risultati suggeriscono, coerentemente alla letteratura esistente, il ruolo dei Big Five Factors nel predire il rendimento scolastico, in particolare la Coscienziosità e l'Apertura Mentale. Quest'ultima era stata già descritta come positivamente associata al successo scolastico da Farsides e Woodfield nel 2003, ed era risultata indipendente dagli effetti dovuti all'intelligenza e all'impegno mostrato dallo studente: essere aperti mentalmente facilita il successo scolastico a prescindere dall'intelligenza e dalla motivazione allo studio. Questo peculiare fenomeno si registra, secondo gli autori, perché l'apertura all'esperienza facilita l'uso di strategie di apprendimento efficaci come la valutazione critica e l'analisi approfondita di contenuti. Nello studio di Barbaranelli (2003) l'apertura all'esperienza e la Coscienziosità sono risultati predittori importanti del successo scolastico soprattutto quando si considera l'aspetto dell'Apertura Mentale associata alla componente proattiva della coscienziosità (cioè perseveranza e operosità). Anche Chamorro-Premuzic (2006) evidenzia il ruolo dell'apertura all'esperienza, della Coscienziosità, del Nevroticismo nel predire la performance scolastica, valutata attraverso indicatori di rendimento differenti. Più numerose i contributi in favore del ruolo della sola Coscienziosità, spesso descritta come il principale predittore del successo scolastico (Chamorro-Premuzic, 2006). Gray e Watson (2002) sottolineano il peso della Coscienziosità nel predire il successo scolastico, in particolare evidenziano il ruolo svolto dalla componente della Coscienziosità, intesa come sforzo verso il successo. La meta-analisi di O'Connor e Paunonen (2007) conferma questo risultato in una considerevole quantità di ricerche. Si specifica, inoltre, che la relazione tra Coscienziosità e successo scolastico è spesso interpretata e spiegata dai ricercatori in termini di motivazione: gli studenti coscienziosi sono ritenuti più motivati all'impegno di quelli meno coscienziosi. Inoltre, alcuni correlati della Coscienziosità, come l'orientamento al successo e l'autodisciplina, risultano di particolare rilevanza nella predizione di una buona performance scolastica. L'apertura all'esperienza, nella stessa meta-analisi, è ritenuta ugualmente rilevante nella spiegazione del successo scolastico, anche se tale relazione è più debole e non trova sempre accordo in tutti gli studi esaminati. La recente meta-analisi di Poropat (2009) che è la più completa e dettagliata review statistica sulla relazione tra personalità e performance scolastica, sottolinea il ruolo della Coscienziosità come predittore dei risultati scolastici, indipendentemente dell'effetto dovuto all'intelli-

genza. L'autore ipotizza che le dimensioni di personalità siano parte dell'insieme di fattori che contribuiscono a determinare la performance scolastica influenzando, in particolare, la volontà a riuscire. Poropat, inoltre, evidenzia che i diversi effetti di alcune variabili moderatrici, tra cui età e livello di istruzione, indicano che la relazione personalità-successo scolastico deve essere considerata un fenomeno complesso che richiede ulteriori indagini. Richardson e Abraham (2009) individuano l'influenza della motivazione al successo nella relazione tra Coscienziosità e profitto scolastico, senza differenze legate al genere.

I nostri risultati mostrano, insieme alle dimensioni di personalità, il peso della scolarizzazione del padre: considerando il livello di istruzione del genitore un indicatore del background della famiglia, tale dato è in linea con i numerosi studi che indicano l'influenza del livello socio-economico sul rendimento scolastico (Caro, 2009; Sirin, 2005).

Allo stesso modo, l'influenza sul rendimento scolastico del livello di autostima nell'area Successo Scolastico, appare in armonia con i risultati dei contributi che evidenziano come misure di autostima specifica siano più fortemente associate al successo scolastico rispetto a misure che valutano aspetti più globali dell'autostima (D'Amico, Cardaci, 2003; Valentine *et al.*, 2004). Gli studi che sottolineano la maggiore capacità predittiva delle misure di autostima specifica rispetto alle misure di autostima globale partono dal presupposto che più è specifica l'autostima, più è definito e ristretto il costrutto, più accuratamente essa è in grado di predire il comportamento criterio relativo (Robbins *et al.*, 2004; Rosenberg *et al.*, 1995;). Concordiamo nell'utilizzare tale presupposto come spiegazione del dato che attribuisce alle misure di autostima scolastica un'influenza maggiore e una maggiore capacità predittiva sui voti scolastici quando confrontate con misure di autostima globale.

Nel tentativo di delineare delle considerazioni di sintesi sui dati emersi, in primo luogo, possiamo affermare che i nostri risultati confermano la necessità di indagare l'impatto dei tratti di personalità sul successo scolastico. Esaustiva in tal senso la considerazione di Furnham e Chamorro-Premuzic (2004) che, nella stima del differente peso sulla performance scolastica delle abilità cognitive e dei tratti di personalità, affermano che se le prime riflettono ciò che un individuo può fare, i secondi rappresentano ciò che un individuo effettivamente farà. Il ruolo della personalità e delle altre variabili risultate influenti sulla performance scolastica può e deve avere, dal nostro punto di vista, delle implicazioni concrete. Molto utili, in questa direzione, sono sembrate le conclusioni di Poropat (2009): se la Coscienziosità assume un ruolo attivo nella determinazione del successo scolastico, almeno pari a quello dell'intelligenza, diventa necessaria la riflessione sulle possibili conseguenze empiriche di questo determinato fenomeno. In primo luogo, afferma l'autore, urge la definizione di criteri altri dai soli test di intelligenza per la selezione dei ragazzi nell'accesso ad alcuni livelli scolastici; in secondo luogo è necessario sottolineare l'utilità delle misure basate sul FFM per riconoscere gli studenti a rischio di sotto-rendimento scolastico: la possibilità di predire il successo scolastico attraverso le

misure di personalità riflette, infatti, la possibilità di identificare quali studenti siano a maggior rischio di fallire.

Siamo d'accordo nel sostenere che l'individuazione dei fattori responsabili del successo scolastico possa migliorare le predizioni dei futuri successi o fallimenti in questo campo. Identificare i fattori alla base del successo scolastico offre un supporto all'approfondimento degli aspetti su cui bisogna intervenire per prevenire il fenomeno della dispersione e dell'abbandono scolastico. Considerando il successo scolastico un fattore di protezione nei confronti del disimpegno e della dispersione scolastica e, di conseguenza, l'insuccesso scolastico una preconditione, un fattore di rischio della dispersione scolastica, i nostri dati possono fornire un contributo per la pianificazione di interventi volti a fronteggiare esiti negativi nel rapporto studente-scuola. Sulla base dei dati emersi nel presente studio, si può ipotizzare, in particolare, che uno studente caratterizzato da scarsa originalità di pensiero, scarsa apertura alle nuove idee, bassi livelli di propensione alla novità, livello di scolarizzazione dei genitori basso e scarsa opinione di sé come studente ("non sono bravo", "non riesco a fare i compiti a casa", "non sono molto capace di programmare il lavoro scolastico futuro, frequentare le lezioni ecc.") sia potenzialmente a rischio di insuccesso scolastico. In tal senso, tale studente potrebbe trarre beneficio da un intervento che preveda il rinforzo di queste aree, oppure lo stesso metodo didattico potrebbe essere modulato ed adattato allo specifico stile di personalità dello studente, allo scopo di supportare il processo di apprendimento. A proposito del rapporto tra caratteristiche di personalità e stili di insegnamento, le considerazioni di Farsides e Woodfield (2003) diventano particolarmente interessanti: gli autori suggeriscono come studenti con elevata apertura all'esperienza potrebbero giovare di contesti educativi che promuovono e ricompensano il pensiero critico e originale, mentre studenti con basso livello di apertura all'esperienza, ma con una buona intelligenza e motivazione, dovrebbero riuscire meglio in contesti educativi che promuovono e premiano l'acquisizione di conoscenze generalmente accettate che non richiedono predisposizione specifica all'apprendimento di conoscenze nuove.

Conclusioni

I nostri dati confermano che il rendimento scolastico è un fenomeno multi-determinato e che solo l'azione congiunta di più variabili è in grado di predire la performance dello studente: non esistono relazioni lineari causa-effetto e i voti scolastici sono il prodotto dell'interazione dinamica di numerosi elementi. Per sostenere il successo scolastico come azione preventiva nei confronti della dispersione e dell'abbandono è indispensabile la pianificazione di interventi capaci di considerare l'azione di più variabili contemporaneamente. Nello specifico, i nostri dati sostengono l'utilizzo delle misure di personalità, dell'analisi del contesto socio-economico di riferimento e dell'indagine del livello di autostima per aiutare ad identificare gli studenti a ri-

schio di fallimento e consentire loro di essere posti come bersaglio di programmi di assistenza e supporto al processo formativo.

Le presenti conclusioni risentono dei limiti dello studio, legati principalmente alle caratteristiche del campione (numero limitato di studenti valutati, soggetti provenienti dallo stesso contesto socio-culturale e dalla stessa scuola) ed al numero circoscritto di aspetti esaminati. È necessario sottolineare che il nostro studio è riuscito a spiegare circa il 24% della varianza dei voti attraverso il peso di fattori di personalità, status socio-economico e autostima dello studente. Siamo consapevoli di aver esaminato un numero limitato di variabili tra le possibili predittrici del successo scolastico e di quanto sia necessario un ampliamento degli aspetti da esaminare.

La verifica e la generalizzazione delle conclusioni del nostro studio potrà avvenire attraverso l'estensione dello stesso a nuovi campioni di soggetti. È attualmente in corso la replicazione dello studio in una scuola secondaria di primo grado della provincia di Napoli.

Note

- 1 Per l'età di 12 anni le medie e ds del campione normativo riportate nel manuale sono: (Maschi) Energia/Estroversione: 42,47 - 55,73; Amicalità : 35,91 – 51,67; Coscienziosità: 36,62 – 52,82; Instabilità emotiva: 27,01 – 43,15; Apertura mentale: 36,98 – 54,3; (Femmine) Energia/Estroversione: 41,71 – 55,41; Amicalità: 40,24 -55,16; Coscienziosità:39,82 – 54,84; Instabilità Emotiva: 26,05 – 44,13; Apertura Mentale: 38,8 – 54,02 (Barbaranelli et al., 1998).
- 2 Per l'età di 12 anni le medie e ds del campione normativo riportate nel manuale sono: Relazioni Interpersonali 74.96 (11.26); Competenza e Controllo sull'Ambiente 74.94 (10.72), Emotività 74.08 (13.31), Successo Scolastico 74.14 (12.44), Relazioni Familiari 86.20 (14.14), Vissuto Corporeo 74.18 (11.98), Scala Totale 459.19 (59.36) (Bracken, 1993).

Riferimenti bibliografici

- Aluja-Fabregat, A., Torrubia-Beltri, R. (1998), "Viewing of mass media violence, perception of violence, personality and academic achievement", in *Personality and Individual Differences*, 25, 973-989.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A. (1998), *BFQ-C. Big Five Questionnaire Children*, Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003), "A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood", in *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D. (2000), "Predictors of early school dropout: A

- five theories”, in *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Bauer, K.W., Liang, Q. (2003), “The effect of personality and precollege characteristics on first-year activities and academic performance”, in *Journal of College Student Development*, 44, 277-290.
- Baumesteir, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I, Vohs, K.D. (2003), “Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?”, in *Psychological science in the public interest*, 4 (1), 1-44.
- Boehnke, K. (2008), “Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among german, canadian, and israel middle school students”, in *Social Psychology of Education*, 11, 149-160.
- Bracken, B.A. (1992), *MSCS. Multidimensional Self-Concept Scale*, Texas: PRO-ED.
- Bracken, B.A. (1993), *Test TMA. Valutazione multidimensionale dell'autostima*, Trento: Ed. Erickson.
- Bruck, M., Bodwin, F. (1962), “The relationship between self concept and the presence and absence of scholastic underachievement” in *Journal of Clinical Psychology*, 18, 181-182.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.G. (1989), “Early school dropout: Configurations and determinants”, in *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Caprara, G., Gennaro, A. (1999), *Psicologia della personalità*, Bologna: Il Mulino.
- Caro, D.H. (2009), “Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence”, in *Canadian Journal of education*, 32 (3), 558-590.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003), “Personality predicts academic performance. Evidence from two longitudinal university samples”, in *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006), “Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance?”, in *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531.
- Chee, K.H., Pino, N.W., Smith, W.L. (2005), “Gender differences in the academic ethic and academic achievement”, in *College Students Journal*, 39, 3, 604-618.
- Costa, P.T., Terracciano, A., McCrae, R.R. (2001), “Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- D'Amico, A., Cardaci, M. (2003), “Relations among perceived self-efficacy, self-esteem, and school achievement”, in *Psychological Reports*, 92, 745-754.
- Farsides, T., Woodfield, R. (2003), “Individual differences and undergraduate academic success: The role of personality, intelligence and application”, in *Personality and Individual Differences*, 34, 1225- 1243.
- Forzi, M., Not, E. (2003), “Factors of self-esteem as regards age and gender”, in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 241, 27-36.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. (2004), “Personality and intelligence as pre-

- dictors of statistics examination grades”, in *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Gray, E.K., Watson, D. (2002), “General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance”, in *Journal of Personality*, 70, 177-206.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., Tremblay, R.E. (2000), “Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples”, in *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.
- John, O.P., Srivastava, S. (1999), “The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives”, in L.A. Pervin, O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: Guilford Press, pp. 102–138.
- Joshi, S., Srivastava, R. (2009), “Self-esteem and academic achievement of adolescents”, in *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35 [Special Issue], 33-39.
- Keltikangas-Jarvinen, L. (1992), “Self-esteem as predictor of future school achievement”, in *European Journal of Psychology of Education*, 7, 123-130.
- Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007), “Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school”, in *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 441-451.
- Mancini, G., Gabrielli, G. (1998), *Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*, Trento: Ed. Erickson.
- Maqsd, M. (1993), “Relationship of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils”, in *Educational Psychology*, 13, 11-18.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1986), “Clinical assessment can benefit from recent advance in personality psychology” in *American Psychologist*, 41, 1001-1002.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1987), “Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers” in *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 81-90.
- Miller, D.J., Morgan, T. (2006), “Positive self-worth is not enough: some implications of two-dimensional model of self-esteem for primary teaching”, in *Improving School*, 9 (1), 7-16.
- Mone, M.A. (1995), “Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self esteem, personal goals, and academic performance”, in *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 716-727.
- Muijus, D.R. (1997), “Symposium: self perception and performance. Predictors of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective”, in *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- O’Connor M.C., Paunonen, S.V. (2007), “Big Five personality predictors of post-secondary academic performance”, in *Personality and individual Differences*, 43 (5), 971-990.
- Pajares, F., Miller, M.D. (1994), “Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis”, in *Journal of Educational Psy-*

- chology*, 86 (2), 193-203.
- Paunonen, S.V., Ashton, M.C. (2001), "Big Five predictors of academic achievement", in *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Pepi, A., Faria, L., Alesi, M. (2006), "Personal conceptions of intelligence, self-esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students", in *Adolescence*, 41 (164), 615-631.
- Petrides, K.V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., Furnham, A. (2005), "Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement", in *British Journal of Educational Psychology*, 75, 239-255.
- Phillips, P., Abraham, C., Bond, R. (2003), "Personality, cognition and university students' examination performance", in *European Journal of Personality*, 17, 6, 435-448.
- Poropat, A.E. (2009), "A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance", in *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Richardson, M., Abraham, C. (2009), "Conscientiousness and Achievement Motivation Predict Performance", in *European Journal of Personality*, 23, 589-605.
- Rindermann, H., Neubauer, A.C. (2001), "The influence of personality on three aspects of cognitive performance: processing speed, intelligence and school performance", in *Personality and Individual Differences*, 30, 829-842.
- Robbins, S.B., Lauver, K., Le, H., Daqvis, D., Laugley, R., Carlstrom, A. (2004), "Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis", in *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., Keating, L. (2009), "Parental involvement and children's school achievement: evidence for mediating processes", in *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57.
- Rohde, T.E., Thompson, L.A. (2007), "Predicting academic achievement with cognitive ability", in *Intelligence*, 35, 83-92.
- Sanchez, M.M., Rejano, E.I., Rodriguez, Y.T., (2001), "Personality and academic productivity in the university student", in *Social Behavior and Personality*, 29, 299-305.
- Schmitt, D.P., Realo, A., Voracek, M., Allik, J. (2008), "Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168-82.
- Sheard, M. (2009), "Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance", in *British Journal of Educational Psychology*, 79, 189-204.
- Shin, Y., Raudenbush, S. (2011), "The causal effect of class size on academic achievement: Multivariate instrumental variable estimators with data missing at random", in *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36 (2), 154-185.
- Sirin, S.R. (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research", in *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.

- Valentine, J. C., DuBois, D.L., Cooper, H. (2004), "The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review", in *Educational Psychologist*, 39 (2), 111-133.
- Vermigli, P., Travaglia, G., Alcini, S., Galluccio, M. (2001), "Autostima, relazioni familiari e successo scolastico", in *Età Evolutiva*, 71, 29-42.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C.M., Spicer, P., The Voice of Indian Teens Project Team (2009), "A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents", in *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15 (1), 38-50.

Riassunto

Caratteristiche di personalità sono descritte come correlati con i voti scolastici o, talvolta, come loro predittori. Vi sono evidenze a favore del ruolo sulla performance scolastica di aspetti potenzialmente patologici della personalità, come Nevroticismo (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003), Estroversione (Petrides *et al.*, 2005) e Psicoticismo (Aluja-Fabregat, Torrubia-Beltry, 1998), e di aspetti cosiddetti "normali", come la Coscienziosità (Richardson, Abraham, 2009) e l'Apertura Mentale (O'Connor, Paunonen, 2007).

Altri studi evidenziano associazioni tra autostima, globale e specifica, e successo scolastico (D'Amico, Cardaci, 2003; Pepi *et al.*, 2006; Valentine *et al.*, 2004; Vermigli *et al.*, 2001; Whitesell *et al.*, 2009) anche se rimane controverso il dibattito sull'entità, natura e direzione di tale legame (Baumeister, *et al.*, 2003). Pochi gli studi che si sono occupati dell'analisi del legame del rendimento scolastico con i fattori di personalità e l'autostima. A tale scopo a 185 soggetti (101 m, 84 f) di età media pari a 12.48 anni ($DS = 1.00$) di una scuola secondaria di primo grado sono stati somministrati: scheda informativa per la raccolta dei dati socio-demografici e dei voti scolastici; Big Five Questionnaire Children (BFQ-C) (Barbaranelli *et al.*, 1998) per la valutazione delle caratteristiche di personalità; Test di Valutazione Multidimensionale dell'Autostima (TMA) (Bracken, 1992) per la valutazione dell'autostima.

I voti scolastici sono risultati correlati significativamente sia con i fattori di personalità sia con alcune dimensioni dell'autostima. Inoltre, è emersa, dall'analisi della regressione lineare, l'importanza dell'Apertura Mentale (BFQ-C) ($Beta = .411, p \leq .001$), della scolarità del padre ($Beta = .211, p \leq .001$) e del vissuto scolastico (TMA) ($Beta = .194, p \leq .01$) sui voti. Tali variabili spiegano insieme circa il 24.5 % della varianza nel rendimento scolastico. Ulteriori interessanti differenze sono emerse tra maschi e femmine per le caratteristiche di personalità, l'autostima e le loro influenze sui voti.

I risultati, sottolineando la natura multidimensionale della performance scolastica, richiamano la necessità di adottare approcci complessi nella realizzazione di interventi per affrontare le difficoltà di rendimento dello studente.

Abstract

Personality characteristics have been seen to be correlated with academic results and are sometimes described as their predictors. There is evidence in favour of the role of potentially pathological aspects of the personality on academic performance: Neuroticism (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003), Extroversion (Petrides *et al.*, 2005) and Psychoticism (Aluja-Fabregat, Torrubia-Beltry, 1998). Similar evidence has also been seen for some so-called “normal” aspects like Conscientiousness (Richardson, Abraham, 2009) and Openness to experience (O’Connor, Paunonen, 2007).

Other studies have shown an association between global and specific self-esteem and academic success (D’Amico, Cardaci, 2003; Pepi *et al.*, 2006; Valentine *et al.*, 2004; Vermigli *et al.*, 2001; Whitesell *et al.*, 2009) although the measure, nature and direction of this association is still debated (Baumeister, *et al.*, 2003). There are not many studies which examine the link between academic achievement, personality traits and self-confidence. To undertake such a study 185 subjects (101 m, 84 f) with an average age of 12.48 years ($DS = 1.00$) from a first level secondary school were assessed by: a general information form to gather socio-demographic information and data regarding academic results, the Big Five Questionnaire - Children (BFQ-C) (Barbaranelli *et al.*, 1998) for evaluation of their personality traits and the Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) (Bracken, 1992) for evaluation of self-esteem.

The academic results correlated significantly both with personality traits and with some dimensions of self-esteem. Moreover, an analysis of linear regression brought to light the importance on academic marks of Openness to experience (BFQ-C) ($Beta = .411, p \leq .001$), educational level of the father ($Beta = .211, p \leq .001$) and academic self-esteem (MSCS) ($Beta = .194, p \leq .01$). Together these variables explain about 24.5% of the variance in academic achievement. Further interesting differences were seen between males and females for personality traits, self-confidence and their influence on achievement.

The results, stressing the multidimensional nature of academic performance, indicate a need to adopt complex approaches for undertaking action addressing students’ difficulties in academic achievement.

Ricevuto ottobre 2011

Accettato dicembre 2011

PROGETTI

Presentazione del progetto

INSTALL

(Innovative Solutions To Acquire Learning to Learn)

www.installproject.eu – install.sinapsi@unina.it

ERASMUS Multilateral Project, Social Inclusion in Higher Education Lifelong Learning Programme.



INSTALL, *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn*. È questo il nome del neonato progetto europeo che vede coinvolto, in qualità di capofila, il Centro di Ateneo SInAPSi (Servizi per l’Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti Universitari) della Federico II, ed è coordinato da chi scrive.

Al consorzio partecipano altre quattro università in qualità di partner: la Aarhus University, della Danimarca, il cui rappresentante è Willy Aastrup; la NUIM University, dell’Irlanda, rappresentata da Una Crowley; l’Universidad de Seville, della Spagna, rappresentata da Joseph Gonzalez Monteagudo; la NSPSPA, della

Romania, rappresentata da Dan Stanescu.

Il progetto, all’interno del *LifeLong Learning Programme*, risponde all’action dell’*ERASMUS Multilateral project*, per la submission della Social Inclusion in Higher Education. Esso si rivolge agli studenti universitari con lo scopo di prevenire il fenomeno del drop out, mirando al contempo a migliorare la qualità stessa del percorso formativo universitario.

L’impresa cui risponde è, quindi, duplice; da un lato la tensione ad offrire agli studenti universitari nuove competenze spendibili nel percorso formativo e lavorativo, modelli innovativi di insegnamento e di apprendimento che fungano da sostegno nell’acquisizione di competenze chiave. In sostanza, una formazione più flessibile che si ispiri a concetti quali equità ed eccellenza, in linea con le richieste della Commissione Europea.

Dall'altro, prevenire fenomeni di drop-out attraverso percorsi innovativi di mediazione narrativa; il fine sarà quello di consentire agli studenti svantaggiati di cogliere appieno i benefici dell'istruzione superiore in una prospettiva di apprendimento permanente. Il percorso di mediazione narrativa mira a sviluppare e potenziare la *Learning to Learn key competence*.

Questa competenza, una delle 8 competenze chiave e la prima competenza degli assi di cittadinanza, è quella ampiamente riconosciuta come fondamentale nel favorire l'adattamento ai contesti e l'inclusione partecipata nel mondo della formazione e del lavoro. Questa competenza «comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili. [...] Ciò implica [...] la capacità [...] di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. [...] Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli serve sia per il processo di apprendimento sia per poter gestire gli ostacoli ed il cambiamento.»¹

Nel contesto universitario, la competenza dell'imparare ad imparare si traduce in una competenza allo studio che coinvolge l'insieme della persona, fa da sfondo a tutte le attività di apprendimento e si declina in un saper studiare, fondato su di un insieme di saperi e di capacità guidati ed integrati da un saper come fare. Tale competenza rientra nell'ambito delle competenze di ordine superiore o meta, fondate sulla possibilità di sviluppare consapevolezza del come si conosce e del come intervenire per ottimizzare il proprio processo conoscitivo in ragione di scopi. Per sviluppare tale competenza è necessario attivare un processo di riflessivo di mentalizzazione sul proprio percorso formativo (Allen, Fonagy, 2008), ovvero un processo volto a comprendere le ragioni del proprio ed altrui comportamento e ad agire conseguentemente nel contesto in maniera intenzionale sentendosi protagonista delle proprie azioni. In ambito formativo, il processo riflessivo di mentalizzazione consente al soggetto in formazione di vedersi e di riconoscersi all'opera, integrando dimensioni emotive, cognitive e sociali che attraversano l'esperienza formativa per orientarle strategicamente. Mentalizzare significa, in altri termini, essere consapevoli dei propri ed altrui stati mentali (pensieri, credenze, emozioni, desideri, motivazioni) ed, in ragione di ciò, di riconoscere, elaborare e regolare le emozioni che attraversano il processo di apprendimento, di utilizzare strategicamente operazioni cognitive che riguardano gli stati mentali (descrivere, interpretare, dedurre, riflettere, anticipare, ricordare, codificare, ecc) e di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri (Fonagy et al, 1997; Twemlow, S., Fonagy, P. 2006).

In altri termini, quello che si cercherà di fornire agli studenti sarà una competenza trasversale, flessibile e utilizzabile in diversi contesti; è un po' come offrire loro una

1 GU L 394/13 del 30.12.2006, p. 16.

cassetta degli attrezzi ben fornita, pronta a rispondere ad ogni esigenza che il contesto pone. Di fronte ad ogni nuova esperienza, infatti, abbiamo bisogno di un certo equipaggiamento per affrontare l'impatto. Con ciò si intende un bagaglio di buone esperienze che sia in grado di aiutarci di fronte alle nuove esigenze. Un attrezzo, che crediamo quindi indispensabile e che crediamo utile inserire nella nostra cassetta, è proprio una competenza flessibile come quella del *Learning to Learn*.

Per quanto riguarda il target, INSTALL si rivolge a quegli studenti universitari, di età compresa tra i 18 ed i 25 anni, che sono in ritardo con gli esami nel passaggio dal primo al secondo anno universitario. Tale periodo viene descritto in letteratura come uno dei periodi più critici in cui il ritardo accumulato può portare ad abbandonare gli studi prematuramente (Araque, Roldán, Salguero, 2009). Altro criterio per selezionare il target è quello dello svantaggio. Il progetto, infatti si rivolge a quegli studenti che sono in ritardo in una particolare fase del loro percorso e che, al contempo, possono essere definiti *disadvantaged student* (Van Bragt, Bakx, Bergen, Croon, 2011).

La domanda ora è come. Come dare la possibilità agli studenti di assumere, plasmare e dunque fare propria questa competenza?

È qui che entrano in gioco ciò che si è definito “Innovative Solutions to Acquire...”.

Al fine di sostenere lo sviluppo di una competenza riflessiva/di mentalizzazione della propria esperienza formativa è stata messa a punto una metodologia innovativa fondata sulla narrazione. La letteratura nazionale ed internazionale sulla narrazione (Smorti, 1994; Freda, 2008; Hermans, 2001; Murray, 2000) ne riconosce, infatti, una funzione potenziante il processo riflessivo di mentalizzazione. La stessa mentalizzazione prende la forma di una narrazione, orale o scritta che sia, in quanto il soggetto è continuamente impegnato a creare storie a proposito dei suoi ed altrui stati mentali (Allen, Fonagy, op.cit.). La narrazione, quindi, è un attivatore e un promotore di processi riflessivi nel momento in cui viene utilizzata in una continua alternanza tra processi narrativi e processi meta-narrativi o di riflessione sulla narrazione. Tale alternanza promuove la transizione da sequenze narrative descrittive degli eventi verso sequenze narrative riflessive in cui il soggetto utilizza il narrare per riflettere sul proprio essere nell'esperienza. Ciò avviene attraverso il ricorso al dispositivo del “gruppo narrativo” che attiva ed amplifica le potenzialità riflessive insite nella narrazione, le capacità ad affrontare problemi complessi e a costruire conoscenza attraverso l'esperienza (Freda, op.cit.).

Nello specifico del progetto INSTALL, la metodologia formativa adottata, che è stata definita *Narrative Mediation Path*, si avvale di un dispositivo narrativo di gruppo volto alla promozione e/o al potenziamento della competenza dell'imparare ad imparare. I *NMP* prevedono l'utilizzo di diversi strumenti narrativi, mediati dalla scrittura e dalla iconografia, ciascuno dei quali volto ad attivare e a coinvolgere differenti canali discorsivi (visivo, verbale e corporeo). Il riferimento a canali diversi è dettato sia dalla necessità di usare stimoli che abbiano una differente efficacia nei

vari momenti del percorso formativo (es. gli stimoli visivo-iconografici sono meno invasivi e, quindi, preferibilmente utilizzabili nella fase iniziale del training rispetto a quelli scritti), sia dai diversi interlocutori con cui sarà effettuato il percorso (es. per alcuni soggetti il canale verbale è quello attraverso cui ci si riesce ad esprimere con meno inibizioni; per altri, invece, è quello visivo ad elicitare più facilmente l'espressione del proprio Sé formativo).

I *NMP* consistono in un percorso formativo condotto in piccoli gruppi di 15/25 studenti e sono organizzati in otto incontri articolati in quattro moduli. Ogni modulo è fondato su una medesima sequenza metodologica che prevede: la presentazione di un input narrativo; la costruzione narrativa dell'esperienza attraverso i diversi canali discorsivi; un meta discorso narrativo di gruppo intorno alla narrazione proposta; la ricostruzione narrativa dell'esperienza.

- **Modulo Metaforico**, il cui fine è quello di ottenere una rappresentazione condensata e sintetica dell'esperienza, nonché favorire la conoscenza del gruppo, attraverso proverbi e motti tipici del bacino culturale del contesto. La scelta di ogni partecipante verrà esposta verbalmente e a seguito dei racconti individuali si aprirà il discorso del gruppo.
- **Modulo Iconografico**, in cui ad ogni partecipante verranno date delle vignette raffiguranti delle situazioni specifiche del percorso formativo universitario. L'utilizzo del canale iconografico permetterà di analizzare l'esperienza ad un livello diacronico promuovendo, inoltre, la riflessione sul proprio essere in azione.
- **Modulo Mediato dalla Scrittura**. Ai partecipanti verrà chiesto di scrivere della loro esperienza attraverso la narrazione di un *low-point*, un *high-point* e di un *decisional turning point*. Tali consegne narrative permettono di mostrare come ogni partecipante affronta momenti critici della propria esperienza, mettendo in luce le competenze che mettono in atto per affrontarle.
- **Modulo Corporeo**, in cui si propone la tecnica della scultura che può essere definita come la rappresentazione simbolica di un sistema; in questo modo relazioni, sentimenti, cambiamenti possono essere rappresentati e sperimentati simultaneamente veicolando una rappresentazione simbolica e non verbale inerente il proprio futuro.

Si può evincere, da questa breve descrizione dell'impianto metodologico, che l'utilizzo di questi moduli combinati tra di loro e soprattutto la loro applicazione nell'ambito della formazione, non ha precedenti. In questo consiste il carattere innovativo che si vuole dare al progetto. Mettere a punto, validare e modellare l'impianto metodologico non a caso è uno delle prime *Deliverable* di *INSTALL*. Da questo punto di vista risulta una grande risorsa la possibilità di confrontarsi con realtà europee diverse. Non a caso, con i nostri partner, durante il primo meeting, il *kick off*, tenutosi a Napoli il 26 ed il 27 ottobre 2011, si è molto discusso sulla necessità di calare il

progetto all'interno dei diversi contesti, ognuno caratterizzato da norme specifiche. Conoscere gli ordinamenti universitari, se si prevedono o meno CFU, quali sono i criteri per definire uno studente in ritardo o fuori corso, quale il metro di valutazione del rendimento universitario. Il progetto si rivolgerà a 200 studenti, 40 per ciascun partner; studenti che, secondo i criteri stabiliti dal partenariato prima dell'intervento, possono essere definiti in ritardo nel loro percorso universitario.

INSTALL, inoltre, prevede all'interno del piano della *Dissamination*, la possibilità di diffondere i propri risultati e le proprie ricadute sia nei contesti nazionali dei vari partner, sia all'interno della Comunità Europea più allargata, per un totale di 40000 contatti.

In conclusione, rinnoviamo l'appuntamento a quando i tempi saranno maturi per condividere con voi non solo un'idea ed il suo battesimo, ma anche la sua realizzazione.

Ad Maiora!

Maria Francesca Freda

Riferimenti bibliografici

- Allen, J. A., Fonagy, P., (2008). *Mentalization-Based Treatment*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Araque, F., Roldán, C., Salguero, A. (2009). "Factors influencing university drop out rates", in *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Fonagy, P., Target, M. (1997). "Attachment and reflective function: Their role in self-organization", in *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Hermans, H. J. M. (2001). "The dialogical self toward a theory of personal and cultural positioning", in *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Murray, M. (2000). "Levels of Narrative Analysis in Health Psychology", in *Journal of Health Psychology*, 5(3), 337-347.
- Freda M. F. (2008), *Narrazione e intervento in psicologia clinica. Costruire, pensare e trasformare narrazioni tra Logos e Pathos*, Napoli: Liguori Editore.
- Smorti, A., (1994). *Il pensiero narrativo*, Firenze: Giunti Editore.
- Twemlow, S., Fonagy, P. (2006) "Transforming violent school system into non-violent mentalizing systems: an experiment in schools, in *Handbook of Mentalization Based Treatment* ed. J. Allen & P. Fonagy. West Sussex: John Wiley & Sons, pp. 289-306.
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A.W.E.A., Bergen, T.C.M., Croon, M.A. (2011). "Looking for students' personal characteristics predicting study outcome", *Higher Education*, 61, 59-75.

