

PREMESSA.....	5
INTRODUZIONE.....	7
CAPITOLO 1	14
PREMESSE TEORICHE.....	14
1.1. ADOLESCENZA E SCUOLA.....	15
1.1.1. <i>Gli orizzonti dell'adolescenza.</i>	15
1.1.2. <i>Il ruolo dell'esperienza scolastica.</i>	20
1.1.3. <i>I licei psico-sociali.</i>	23
1.2. I COSTRUTTI TEORICI	27
1.2.1. <i>Il coping.</i>	27
1.2.2. <i>Benessere soggettivo e benessere psicologico.</i>	35
1.2.3. <i>Il clima.</i>	46
1.2.4. <i>Le credenze epistemologiche.</i>	49
CAPITOLO 2	61
1. STUDIO DELLA PSICOLOGIA E ACQUISIZIONE DI STRATEGIE DI COPING ADATTIVO.....	61
2.1. INTRODUZIONE	62
2.3. GLI STRUMENTI DI MISURA.....	66
2.4. IPOTESI	68
2.5. METODO.....	72
2.6. RISULTATI	73
2.6.1. <i>La struttura del CASQ.</i>	73
2.6.2. <i>Effetti del genere e dell'età.</i>	76
2.6.3. <i>Effetti dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.</i>	77
2.7. DISCUSSIONE.....	81
CAPITOLO 3	84
2. STUDIO DELLA PSICOLOGIA NELLA SCUOLA SUPERIORE E BENESSERE PSICOLOGICO	84
3.1. INTRODUZIONE	85
3.2. IL RUOLO DELL'ETÀ E DEL GENERE	86
3.3. GLI STRUMENTI DI MISURA.....	87
3.4. IPOTESI	89
3.5. METODO.....	91
3.6. RISULTATI.....	92
3.6.1. <i>La struttura del PWB.</i>	92
3.6.2. <i>Effetti del genere e dell'età.</i>	93
3.6.3. <i>Effetti dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.</i>	94
3.7. DISCUSSIONE.....	97
CAPITOLO 4	101
3. IL CLIMA SCOLASTICO E GLI EFFETTI DEL TIPO DI INDIRIZZO SU COPING E BENESSERE	101
4.1. LO STUDIO DEL CLIMA SCOLASTICO.....	102
4.2. GLI STRUMENTI DI MISURA.....	106
4.3. IPOTESI	108
4.4. METODO.....	110
4.5. RISULTATI	113
4.5.1. <i>Le dimensioni del clima.</i>	113
4.5.2. <i>Differenze di clima tra licei.</i>	114
4.5.3. <i>Il ruolo del clima come mediatore degli effetti dell'indirizzo di studio e della classe frequentata sulle strategie di coping.</i>	115
4.5.4. <i>Il ruolo del clima come mediatore degli effetti dell'indirizzo di studio e della classe frequentata sul benessere.</i>	118
4.5.5. <i>Clima scolastico e strategie di coping.</i>	122
4.5.6. <i>Clima scolastico e benessere.</i>	124
4.5.7. <i>Il rapporto tra coping e benessere.</i>	126
4.5.8. <i>Analisi del modello.</i>	126

4.6. DISCUSSIONE.....	127
CAPITOLO 5.....	134
4. EFFETTI DELL'INDIRIZZO DI STUDIO SULLE CREDENZE EPISTEMOLOGICHE.....	134
5.1. ADOLESCENZA E CREDENZE EPISTEMOLOGICHE.....	135
5.2. ESPERIENZA SCOLASTICA E CREDENZE EPISTEMOLOGICHE.....	137
5.3. LE DIFFERENZE DI GENERE.....	140
5.4. GLI STRUMENTI DI MISURA.....	141
5.5. IPOTESI.....	143
5.6. METODO.....	146
5.7. RISULTATI.....	147
5.7.1. <i>La struttura delle credenze epistemologiche</i>	147
5.7.2. <i>Effetti dell'età e del genere</i>	148
5.7.3. <i>Differenze nelle Credenze Epistemologiche sulla base dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.</i>	
.....	149
5.8. DISCUSSIONE.....	156
CONCLUSIONI.....	159
BIBLIOGRAFIA.....	170

PREMESSA

Molte sono le persone che vorrei ringraziare per aver contribuito alla realizzazione di questo lavoro. Innanzitutto vorrei menzionare il prof. Battistelli, per avermi incoraggiato a lavorare in questo ambito di ricerca e ad accettare, in un'epoca caratterizzata da uno specialismo a volte esasperato, i rischi connessi con l'obiettivo di lavorare, allo stesso tempo, su un ventaglio ampio ed articolato di tematiche psicologiche, nel tentativo di cogliere il senso globale di un fenomeno. Un ringraziamento speciale deve essere rivolto anche alla prof. Cicogna, per avermi proposto di affrontare questo tema di ricerca e stimolato a riprendere gli studi.

Ho ricevuto aiuto concreto ed incoraggiamento a lavorare al mio progetto anche dalla Prof. Hofer, del Middlebury College, dalla prof. Seiffge-Krenke dell'Università di Mainz, dalla Prof. Ryff dell'Università del Wisconsin, dal prof. De Polo dell'Università di Bologna, che mi hanno fornito con grande disponibilità i testi originali degli strumenti di misura da loro elaborati o validati. Una menzione speciale va anche rivolta al prof. Newstead, dell'Università di Plymouth, ed al prof. Nick Hammond, dell'Università di York, per avermi accolto presso i propri atenei ed avermi fornito preziosi stimoli intellettuali

Vorrei ricordare inoltre gli studenti del Liceo Laura Bassi di Bologna, del Liceo Torricelli di Faenza, del Liceo Ariosto di Ferrara, del Liceo Cevolani di Cento per aver collaborato compilando i diversi questionari che sono stati utilizzati, gli insegnanti che mi hanno accolto nelle classi con gentilezza ed i dirigenti scolastici di queste scuole per la disponibilità dimostrata. Con una certa sorpresa ho constatato che anche gli studenti dei licei classici, scientifici e linguistici erano particolarmente interessati alle tematiche affrontate. Per questo in molte classi ho speso con piacere il tempo che rimaneva dopo la somministrazione a parlare con i ragazzi. Diverse volte mi hanno riferito che la semplice compilazione del questionario, in quanto contenente domande riguardanti il vissuto personale, era stata utile per conseguire una maggiore chiarezza interna.

Un ringraziamento particolare va anche alla mia amica e collega Marina Parma, che ha collaborato nella raccolta dati nella scuola in cui entrambi prestiamo servizio e mi ha fornito un aiuto concreto con spunti e riflessioni che hanno facilitato una comprensione più profonda e al tempo stesso più distaccata ed obiettiva dell'esperienza professionale che ci accomuna.

Non può mancare, in questa sede, un ringraziamento alle persone legate a me, come si usa dire, da vincoli d'affetto, che hanno dovuto in qualche convivere con il travaglio di questo progetto, e mi hanno saputo sostenere per la sua realizzazione.

INTRODUZIONE

L'idea iniziale del progetto di ricerca svolto nel corso del dottorato nasce probabilmente dalla mia esperienza professionale di insegnante di psicologia e di formatore di insegnanti, e forse, ancora prima, da quella di studente di scuola superiore. Il mio interesse per la psicologia risale agli anni del liceo, quando ho avuto come insegnante, per qualche tempo, una cultrice, divenuta in seguito docente universitaria, di questa disciplina. In quel periodo la psicologia non faceva parte del curriculum scolastico e delle teorie psicologiche si parlava, in modo affrettato, solo nei corsi di filosofia dell'ultimo anno. I discorsi concernenti questa disciplina, che comparivano di frequente nelle lezioni di questa docente, stimolata anche dalla curiosità di molti allievi, e le letture pomeridiane di testi psicologici nelle biblioteche, erano vissuti come un'esperienza speciale e affascinante, ma irrimediabilmente separata dal contesto scolastico. A quel tempo mi sembrava impossibile che i due momenti potessero coincidere, perché ero fermamente convinto che a scuola potessero essere trasmesse esclusivamente conoscenze estranee agli interessi personali e lontane dall'esperienza quotidiana.

Successivamente, da insegnante di psicologia, ho conservato l'idea di una certa difformità della disciplina dal discorso scolastico tradizionale, sostenuto in questo anche dalle aspettative degli studenti, dal loro desiderio di essere ascoltati e di dire la propria in modo creativo su argomenti che spesso li toccavano personalmente. Con il tempo ho maturato la convinzione che la pratica dell'insegnamento di questa disciplina, condotta sulla base di un setting professionale rigoroso, senza indulgere alla tentazione di svolgere ruoli di tipo diverso, come quello del counselor o, peggio, del terapeuta, potesse avere ripercussioni estremamente positive sul processo di crescita personale. In questo modo poteva essere data una risposta efficace alle esigenze poste da un nuovo modello di scuola, attento, per usare il linguaggio di Pietropolli Charmet (2000) sia al ruolo sociale che a quello affettivo di studente.

Questa nuova prospettiva impone di considerare la scuola non più solo "come luogo di trasmissione e costruzione di conoscenza, ma anche come sede in cui sperimentare le nuove competenze cognitive, affettive, relazionali che emergono in questo periodo e chiedono di essere considerate ed ascoltate" (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002, p. 105)

In particolare mi sembrava quanto mai necessario fornire allo studente adolescente qualche strumento per costruirsi un'idea realistica delle strutture psichiche e del loro funzionamento, una sorta di "schema psicologico", analogo allo schema corporeo, più complesso ed adeguato rispetto a quello derivante dalle teorie della mente e dalle psicologie ingenuie che vengono costruite indipendentemente dalla partecipazione a percorsi di educazione formalizzati. Durante l'adolescenza aumenta l'interesse per queste conoscenze, sia per il loro valore intrinseco, sia per il rapporto funzionale che le lega alla costruzione del sé. Come osserva Battistelli (1994), in questa fase la struttura del sé si modifica radicalmente, e tende ad essere imperniata

principalmente sulle caratteristiche psicologiche, mentre nella prima adolescenza viene posta maggiore attenzione ai cambiamenti somatici. L'interesse per il mondo interno e la tendenza a riflettere sull'attività riflessiva che l'io esercita sul sé ha indotto questo autore a parlare di iperpsicologismo, in analogia con l'iperformalismo che si registra nei processi di pensiero.

Del resto anche la richiesta esplicita degli studenti della maggior parte delle classi di incrementare il peso della disciplina nel curriculum scolastico riscontrata nella mia pratica professionale conferma l'esistenza di questo bisogno, in genere sottovalutato o ignorato dalle autorità scolastiche e dagli organi decisionali. Mentre la necessità di fornire un sostegno all'adolescente nell'acquisizione di conoscenze biologiche funzionali ad una corretta rappresentazione del corpo e del suo funzionamento, e di costruire le basi per l'adozione di strategie adeguate per il mantenimento del benessere fisico, è stata generalmente riconosciuta, molto poco è stato fatto, sul piano educativo, per formare negli allievi un background di conoscenze psicologiche basate su dati scientifici. Lo studio dei possibili effetti dell'educazione in campo psicologico svolge quindi un ruolo strategico per poter valutare, sulla base di dati di fatto, l'opportunità di procedere su questa strada.

Da queste considerazioni è nata l'esigenza di verificare attraverso un'indagine empirica alcune delle possibili ricadute dei processi di insegnamento-apprendimento della psicologia confrontando i percorsi degli studenti che frequentano indirizzi scolastici nell'ambito dei quali questa disciplina è caratterizzante con quelli degli altri licei.

Poiché in Italia la formazione in campo psicologico a livello secondario è prevista solo nell'ambito di indirizzi di studio di carattere sperimentale (Licei Psico-Sociali) e non esistono riflessioni formalizzate di qualsivoglia natura sul tema, un'analisi su base empirica di alcuni dei possibili effetti di tale innovazione è quanto mai necessaria.

Inoltre chiedersi a che cosa serve la psicologia nell'ambito del processo di crescita e di apprendimento, implica inevitabilmente un ragionamento di tipo epistemologico di carattere più generale sulle caratteristiche di questa disciplina, con particolare riferimento al significato dei contenuti, alla specificità dei processi attraverso i quali la conoscenza psicologica si costruisce e può essere trasmessa, e alla condivisione di alcuni valori, spesso impliciti, riguardanti il ruolo della soggettività e delle relazioni nei contesti di insegnamento-apprendimento.

La ricerca si è focalizzata sia sul versante della crescita personale, attraverso lo studio dello sviluppo delle strategie di coping di tipo adattivo e del benessere psicologico, sia su quello più strettamente cognitivo, prendendo in esame le modificazioni delle credenze epistemologiche riguardanti la psicologia tra gli studenti che la studiano a scuola. La duplice direzione dello sguardo trae la sua origine anche nel fatto che, come si è già osservato, esiste una concordanza crescente nel ritenere che l'azione educativa dovrebbe operare su due versanti chiaramente

distinti anche se inevitabilmente interconnessi: quello della preparazione culturale e quello della formazione di una personalità adeguata.

A questo proposito occorre tenere presente che nelle società evolute di tipo occidentale l'esperienza scolastica tende ad acquisire sempre maggior centralità nello spazio di vita dell'adolescente, sia come fonte di identità, stima di sé e supporto nel processo di socializzazione, sia come fonte di stress, in quanto il processo di individuazione e la realizzazione personale dipendono in misura sempre maggiore dalle valutazioni formali compiute dalla scuola (Pombeni, 1997). Pertanto la domanda che gli adolescenti fanno all'istituzione scolastica è divenuta più ampia e complessa rispetto al passato. Le aspettative ora riguardano sia la possibilità di accrescere il proprio patrimonio culturale, sia quella di vivere un'esperienza positiva sul piano umano e relazionale.

L'individuazione degli ambiti specifici sui cui focalizzare la ricerca è avvenuta, sia attraverso la riflessione su informazioni di carattere informale e qualitativo, sia sulla scorta di considerazioni di carattere teorico.

L'idea di un possibile effetto dell'apprendimento della psicologia sulla modulazione delle strategie di coping e dei livelli di benessere è stata messa a fuoco nella fase esplorativa della ricerca attraverso l'esame delle risposte fornite da studenti italiani ed inglesi a domande aperte relative alla ricaduta dell'apprendimento di questa disciplina sul piano formativo.

L'ipotesi di una connessione tra studio della psicologia in ambito scolastico da un lato, e strategie di coping e benessere psicologico dall'altro, è stata formulata anche sulla base dei risultati di numerose ricerche che hanno evidenziato l'effetto positivo sulla crescita personale e sull'adattamento di programmi di formazione psicologica nelle scuole esplicitamente diretti a questo scopo, e di considerazioni teoriche relative al ruolo alle conoscenze e al modo di procedere della psicologia, sia da un punto di vista generale che nella pratica dell'insegnamento (Frydenberg, 2002, Jackson, 1989).

Il rapporto tra apprendimento della psicologia e progressiva adozione di strategie di coping di carattere adattivo viene sostenuto sulla base di diverse ragioni.

Nella prospettiva transazionale di Lazarus e Folkmann (1984) il fronteggiamento efficace dello stress non dipende unicamente dalle risorse individuali o dalla rilevanza oggettiva dello stimolo stressante, ma piuttosto dalle valutazioni di questi elementi e degli esiti delle transazioni operate dal soggetto.

L'acquisizione di conoscenze in campo psicologico costituisce un vantaggio evolutivo, sia perché fornisce elementi informativi utilizzabili nel monitoraggio interno e nella gestione delle interazioni con l'ambiente, sia perché crea le premesse per la costruzione della fiducia epistemica, cioè della credenza nella conoscibilità e controllabilità del mondo interno. Inoltre

l'atto dell'apprendere contenuti psicologici, in una certa misura, richiede lo sviluppo di capacità introspettive. Come sostiene Battacchi (2006), il sapere psicologico può difficilmente prescindere da una comprensione che lo riporti ad un quadro di senso soggettivo, attraverso il quale il soggetto confronta la congruità della teoria con la possibilità di descrivere i processi interni, sperimentati o immaginati. Altri possibili elementi sono costituiti dall'acquisizione di capacità empatiche e relazionali, e dal diverso stile di insegnamento dei docenti di psicologia. Una maggiore attenzione alla dimensione relazionale, alla partecipazione degli studenti, e la preferenza per modalità didattiche di tipo interattivo, possono rappresentare elementi decisivi, in grado di modificare il clima di classe, e creando in questo modo le premesse sia per l'apprendimento di stili di coping adattivo e che per il raggiungimento di livelli più elevati di benessere.

Per quello che riguarda l'ambito cognitivo la scelta dello studio del rapporto tra esperienza formativa ed evoluzione delle credenze epistemologiche è motivata dall'esigenza di privilegiare le dimensioni più stabili e rilevanti dell'apprendimento rispetto a quelle meno stabili e strutturanti riguardanti i contenuti disciplinari. La letteratura sull'argomento, nella rassegna fornita da Mason (2001), mostra che esiste una tendenza evolutiva generale delle concezioni epistemologiche. Con il crescere dell'età e l'allungamento dell'esperienza educativa è più probabile che vengano abbandonate le concezioni ingenuie, secondo le quali la conoscenza scientifica rappresenta qualcosa di certo, univoco ed immodificabile e sicuramente ottenibile, la cui fonte principale è costituita dall'autorità, ad una concezione di carattere costruttivistico, che considera le teorie come provvisorie e discutibili, ed ammette la possibilità di mettere in discussione il patrimonio scientifico sulla base di nuovi punti di vista. In questo quadro il rapporto tra esperienza personale e discorso scientifico appare centrale, così come il riferimento agli orizzonti sociali della ricerca.

Questa seconda concezione, che mette in risalto il ruolo giocato dal soggetto nella costruzione sociale del sapere, non rappresenta un esito necessario ed universale dello sviluppo, ma un'acquisizione legata al raggiungimento del giudizio riflessivo, che consente al soggetto di trovare soluzioni plausibili a problemi mal definiti, privi di una soluzione definitiva (King e Kitchener, 1994), o del pensiero post-formale, che secondo Kramer (1989) rappresenta una forma di pensiero adattivo, in grado di fare i conti con gli aspetti contraddittori e complessi della realtà.

Poiché, come sostiene la Hofer (2006), le credenze epistemologiche hanno un carattere contestuale, non solo nel senso che si declinano in relazione ai diversi domini disciplinari, ma in quanto si costruiscono sulla base delle interazioni sociali che si realizzano in contesti determinati, è presumibile che particolari percorsi formativi possano produrre esiti differenziati.

L'ipotesi che viene fatta a questo proposito è che sulla concezione epistemologica degli studenti dei Licei Psico-Sociali agiscano due fattori contrastanti: da un lato la tendenza a riconoscere maggiori credibilità ed autorevolezza al sapere psicologico, e dall'altro la progressiva tendenza ad accettare il carattere problematico, transazionale, plurale delle conoscenze e dei procedimenti necessari per il suo conseguimento per effetto dell'apprendimento della disciplina.

Naturalmente non era possibile, né forse massimamente interessante, isolare gli effetti dell'insegnamento - apprendimento della psicologia, dalla situazione concreta in cui esso avviene, e dall'insieme di fattori collegati, nei contesti educativi, all'inserimento di questa disciplina, anche se sono state utilizzate alcune procedure statistiche per individuare il peso dei diversi fattori in gioco. Pertanto, nonostante nel testo ricorra spesso il concetto di "apprendimento della psicologia", bisogna precisare che, in senso strettamente operativo, la variabile indipendente è costituita dall'indirizzo di studio seguito dagli studenti, che implica l'opportunità, o meno, di studiare a scuola la psicologia come disciplina caratterizzante.

Come si è visto, i temi sono stati affrontati sotto una prospettiva comune, ma appartengono ad ambiti diversi.

Nel primo capitolo che contiene anche alcune considerazioni introduttive sull'adolescenza e sulla scuola, vengono presentati da un punto di vista teorico generale i diversi costrutti al centro delle ricerche svolte. I capitoli secondo, terzo e quarto sono dedicati alla presentazione degli studi riguardanti il coping, il benessere ed il clima, mentre il quinto affronta il tema dello sviluppo delle credenze epistemologiche.

Tutti e quattro gli studi realizzati presentano un'impostazione metodologica comune nella verifica delle ipotesi principali. Si tratta di disegni 2 X 2, di carattere trasversale, in cui le variabili indipendenti sono rappresentate dal curriculum scolastico e dall'anzianità di corso. Il curriculum scolastico è stato definito sulla base della presenza o meno della psicologia come disciplina caratterizzante. Il campione comprende studenti di diversi poli scolastici dell'Emilia-Romagna, all'interno di ciascuno dei quali sono presenti entrambi gli indirizzi di studio. L'anzianità di corso è stata individuata attraverso due diverse condizioni. Il primo gruppo è costituito dagli studenti del primo anno, il secondo da quelli del biennio finale. Le variabili dipendenti sono costituite dalle strategie di coping, dai livelli di benessere, e dalle concezioni epistemologiche. La misurazione è avvenuta attraverso la somministrazione di questionari contenenti test a risposta chiusa.

L'ipotesi principale dello studio n. 1 (Cap. 2) concerne l'esistenza di un legame tra indirizzo di studio e coping adattivo attraverso il confronto degli stili di coping in prima e nel biennio finale in due gruppi di studenti, il primo appartenente a Licei Psico-Sociali (abbreviati con la sigla LPS), il secondo ad altri Licei (abbreviati con la sigla AL).

Nello studio n. 2 (Cap. 3) l'ipotesi riguarda il raggiungimento di livelli di benessere più elevati tra gli studenti Licei Psico-Sociali, all'aumentare dell'anzianità di corso. Per il gruppo di controllo, invece, non si prevede un cambiamento positivo al variare dell'esperienza scolastica.

Lo studio n. 3 (Cap. 4) presenta un carattere peculiare, in quanto ripete i disegni 2 X 2 svolti negli studi precedenti per verificare il possibile ruolo di mediazione svolto da alcune dimensioni del clima scolastico nella determinazione degli effetti sul coping ed il benessere psicologico.

Lo studio n. 4 (Cap. 5) è incentrato sui rapporti tra indirizzo di studio ed epistemologie dominio-specifiche riguardanti la psicologia. L'ipotesi principale è articolata nel modo seguente: si prevede che gli studenti dei Licei Psico-Sociali presentino, complessivamente, una maggior propensione ad attribuire alle conoscenze psicologiche un maggior grado di certezza e stabilità, a credere maggiormente all'autorità scientifica, mostrino una maggior fiducia nel fatto che questa scienza possa fornire risposte agli interrogativi che vengono posti. Inoltre si prevede che, con il procedere dell'apprendimento disciplinare, si verifichi uno spostamento verso concezioni di tipo opposto, connesse ad una visione problematica di tipo costruttivista, in una misura significativamente maggiore rispetto ai coetanei del gruppo di controllo.

CAPITOLO 1

PREMESSE TEORICHE

1.1. ADOLESCENZA E SCUOLA.

1.1.1. Gli orizzonti dell'adolescenza.

L'adolescenza rappresenta una fase dell'esistenza dai confini incerti, che assume caratteristiche peculiari al variare dei contesti in cui viene vissuta. Molti degli sforzi che sono stati compiuti in questo campo, a partire dal lavoro pionieristico di Stanley Hall (1904), erano basati sul presupposto che quest'età potesse essere descritta in modo dettagliato e ricondotta a caratteristiche "naturali", ma l'emergere di dati contrastanti provenienti soprattutto dagli studi di carattere antropologico ha messo in luce la rilevanza dei fattori socio-culturali nella determinazione delle caratteristiche psicologiche di questo periodo. Una riflessione più approfondita ha consentito di inquadrare il fenomeno stesso come un prodotto di cambiamenti strutturali delle società moderne, in particolare di quelli riguardanti la divisione del lavoro, dell'introduzione di un periodo di formazione-istruzione, della formazione di una famiglia di tipo mononucleare, dell'incremento della ricchezza che ha consentito di dilazionare il momento di ingresso nel mondo del lavoro (Palmonari & Sarchielli, 1997).

Anche se in una certa misura il discorso vale per tutte le tappe dell'evoluzione personale identificabili con un'età, è particolarmente evidente che l'adolescenza non rappresenta una fase universale che trova un fondamento unitario nello sviluppo dell'individuo come organismo biologico e sociale, ma costituisce piuttosto il risultato di una costruzione sociale.

L'interdipendenza tra quadro socio-culturale e adolescenza è stata sottolineata soprattutto dalla life-span developmental psychology sviluppatasi nel corso degli anni '60 (Bee, 1994). Tale approccio affronta il tema del cambiamento della persona lungo l'intero arco della sua vita, tenendo conto del rapporto tra gli eventi che formano la sequenza evolutiva con il contesto biologico, storico, sociale e culturale in cui l'individuo si trova ad operare (Bianchi & Di Giovanni, 1996). L'ambiente è un insieme di fonti di influenza di differente natura, di fronte alle quali le persone reagiscono in modo peculiare. La crescita implica l'elaborazione delle determinanti biologiche e ambientali correlate con l'età cronologica, delle influenze culturali caratteristiche di un particolare periodo storico, e degli eventi idiosincratici che segnano ogni esistenza e la differenziano dalle altre.

Tale posizione si può facilmente coniugare con quella assunta dalla prospettiva interazionista, che interpreta il comportamento dell'adolescente come risultato dell'incontro delle caratteristiche

personali di un individuo con determinate situazioni socio-culturali. Lo sviluppo dell'individuo è il risultato di una continua e reciproca influenza tra variabili biologiche, psicologiche e sociali, e le azioni compiute dal soggetto tese a regolarne gli esiti.

Il comportamento e le scelte individuali, a loro volta, vengono adottati sulla base delle valutazioni compiute dal soggetto in ordine al quadro ambientale, alle risorse personali e alle conseguenze prevedibili, attraverso cicli successivi che si modificano sulla base dei feed-back forniti dal sistema e dell'apprendimento.

E' quindi facilmente comprensibile che le particolari connotazioni assunte dal contesto storico-sociale, inteso sia come sfondo generale di una società, sia come ambiente concreto in cui l'adolescente sviluppa le proprie interazioni dirette più significative, costituiscono degli elementi rilevanti del vissuto personale.

Non è questa la sede per tracciare un profilo del fenomeno adolescenziale in termini generali, né in riferimento alle diverse declinazioni che esso assume al variare delle coordinate socio-culturali. Cercheremo invece, dopo aver richiamato alcuni delle caratteristiche e dei problemi principali di questa fase evolutiva, ad indicare alcune delle tendenze emergenti all'interno del nostro contesto culturale, perché rappresentano uno sfondo significativo per collocare i risultati ottenuti e trarne delle conclusioni sensate.

Innanzitutto occorre chiarire che, benché non si possa parlare dell'adolescenza attuale come di una configurazione temporale dai confini precisi, è possibile situarne il punto di partenza nella fase puberale, che si situa, grossomodo, tra i 10 ed i 14 anni, e quello d'arrivo con il raggiungimento della maggiore età (Palmonari, 2001). Nell'ambito del presente lavoro il termine adolescenza designa la fase compresa tra i 14 ed i 18-19 anni, che corrisponde, più propriamente con quello la piena (o seconda) adolescenza. Questo periodo si intende normalmente concluso a 18 anni, con il riconoscimento dei diritti civili. Tuttavia, se ci riferiamo agli studenti di scuola secondaria, non appare del tutto immotivata l'inclusione degli studenti maggiorenni nella fascia adolescenziale, se si tiene conto, da un lato, della rilevanza della scansioni stabilita dai cicli scolastici nella demarcazione delle fasi dello sviluppo e, dall'altro, della generale tendenza della scuola, ed in una certa misura anche della famiglia, a privare questi soggetti del riconoscimento del loro mutato status sociale.

La fase adolescenziale offre l'apertura a nuove prospettive di sviluppo e l'opportunità di acquisire nuove capacità personali e, ma allo stesso tempo rappresenta una fase di destrutturazione dei sistemi di riferimento e degli stili comportamentali acquisiti in precedenza. La crisi degli equilibri personali in diversi ambiti, (da un punto di vista biologico, psicologico, sociale) porta l'adolescente ad avviare un processo attraverso il quale si dirige, non senza momenti di instabilità e di regressione, verso la conquista dell'autonomia e dell'identità adulta.

Il tema dell'identità è stato trattato in primo luogo da Erikson (1950). Secondo quest'autore l'evoluzione individuale avviene attraverso una sequenza di crisi e ristrutturazioni attraverso le quali il soggetto ed integra le esperienze passate, raccordandole con le possibilità e i limiti che l'ambiente di vita gli offre nel presente. L'esito del conflitto costituisce la base dell'esperienza soggettiva di quella determinata fase e costituisce un supporto importante per i cambiamenti successivi (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002).

Il modello elaborato da quest'autore prevede il succedersi otto fasi. Le prime quattro si situano nel periodo dell'infanzia, la quinta, che corrisponde all'adolescenza, Il dilemma fondamentale di questa fase ruota attorno al tema dell'identità. L'adolescente si trova di fronte alla necessità di abbandonare le identificazioni precedenti e a ricercarne altre, più adeguate rispetto alle nuove dimensioni dell'esperienza e alle aspettative sociali, attraverso un lavoro di esplorazione, che lo espone ad una varietà di scelte possibili. In tale situazione le possibilità di sviluppo si muovono nell'ambito della polarità confusione-conquista dell'identità. Attraverso la rinuncia dolorosa alle diverse alternative e la scelta responsabile di una prospettiva di sviluppo coerente, il soggetto costruisce la consapevolezza della propria identità.

L'approccio Eriksoniano, che si situa nell'ambito della psicologia del ciclo di vita ma non tiene adeguatamente conto dell'influenza socio-culturale nella determinazione del vissuto adolescenziale, è stata ripresa ed approfondita da altri autori, come Marcia. Secondo quest'autore, (cit. da Palmonari, 1997), i cambiamenti sul piano biologico, psicologico e sociale che interessano l'individuo nella fase adolescenziale portano alla rottura degli equilibri precedenti, in modo analogo a quanto avviene nel passaggio da uno stadio all'altro dello sviluppo cognitivo descritto da Piaget. Le carte a disposizione del soggetto in questa fase sono costituite dall'esplorazione e dall'impegno, che possono essere giocati in modo variabile a seconda delle fasi e dei percorsi individuali. Anche in questo caso viene prefigurato un esito ottimale della transizione, che consiste l'acquisizione dell'identità attraverso il ricorso equilibrato ad entrambe le strategie.

Un altro punto di vista particolarmente importante e generalmente condiviso è quello che considera l'adolescenza come un periodo caratterizzato dall'esigenza di far fronte a compiti di sviluppo particolarmente delicati ed impegnativi, il cui superamento rappresenta una condizione cruciale per l'adattamento personale e sociale nelle fasi successive della vita. I compiti di sviluppo, secondo Havighurst (1952), riguardano problemi comuni a tutte le culture, ma alcuni di essi si riferiscono ad esigenze che assumono un particolare valore all'interno di determinati contesti culturale.

Pertanto le classificazioni fornite da vari autori, compreso lo stesso Havighurst, non possono essere considerate esaustivi e stabili. I diversi fronti sui quali l'adolescente è impegnato, dal

raggiungimento dell'indipendenza economica a quella emotiva, dalla costruzione di relazioni personali significative al di fuori della famiglia alla scelta responsabile di un sistema di valori autonomo, implicano un percorso verso l'autonomia ed un funzionamento psicologico ottimale.

Se ne può concludere che l'adolescente che ha superato positivamente i compiti di sviluppo essenziali all'interno di un determinato contesto culturale, avrà maggiori possibilità di raggiungere il benessere psicologico derivante dall'equilibrio personale e dall'instaurarsi di relazioni positive con l'ambiente. Secondo la Ryff (1995), la funzionalità psicologica dipende da diversi fattori, come l'autonomia personale e l'autoaccettazione, l'elaborazione di scopi personali per la propria esistenza e la percezione di essere inseriti in un processo di crescita, la capacità di esercitare un'influenza sull'ambiente circostante e di stabilire relazioni positive con gli altri.

Il superamento dei compiti di sviluppo e la conquista di un'identità personale, e le sollecitazioni derivanti dall'intensificarsi delle richieste ambientali richiedono al soggetto di affinare le proprie abilità di coping, cioè di costruirsi un repertorio di strategie per fronteggiare le difficoltà derivanti da questo processo. Si tratta di risposte che, prese in sé, possono apparire più o meno funzionali, ma che possono assumere un valore particolarmente adattivo in relazione alla flessibilità con cui il soggetto è in grado di calibrare il loro uso alle diverse fonti di stress che si presentano. Anche modalità apparentemente disfunzionali, come l'isolamento emotivo ed il ritiro, possono rappresentare un vantaggio per il soggetto se rappresentano risposte temporanee a difficoltà particolarmente impegnative rispetto alle risorse attualmente disponibili in un determinato momento.

Il periodo adolescenziale si caratterizza per il senso di particolare incertezza, precarietà e contraddittorietà dell'esperienza. Diversi autori, soprattutto di orientamento clinico, hanno sottolineato come questa sensazione di indeterminatezza ed impotenza costituisca, da un lato un elemento costante del vissuto adolescenziale, ma faccia intravedere l'esistenza di problemi di natura diversa, che trascendono il livello individuale. Anche senza condividere l'idea affascinante, anche se ingenua e semplicistica, del parallelismo tra evoluzione individuale ed evoluzione sociale, occorre riconoscere che alcuni dei dilemmi dell'adolescenza scaturiscono da tensioni, contraddizioni e problemi non risolti sul piano sociale (Benasyag & Schmit, 2006). La vita dell'adolescente, ma anche quella dell'adulto inserito a pieno titolo nel contesto sociale è segnata da doppie ingiunzioni difficilmente componibili. Basti pensare alla richiesta di essere autonomi ed intraprendenti, e allo stesso tempo di accettare la dipendenza e di conformarsi alle regole esistenti, o alla schizofrenia nei discorsi mediatici tra la retorica del sacrificio e della produttività e l'esaltazione dell'impulsività emotiva e dell'edonismo consumistico. La situazione di blocco che ne deriva ha portato gli autori a definire l'adolescenza come "epoca delle passioni

tristi”, cioè come una fase della vita caratterizzata dal senso di impotenza, perché alla tensione verso la crescita non corrispondono adeguate possibilità di autorealizzazione.

Negli ultimi decenni il cambiamento delle condizioni sociali nel mondo occidentale e l'inasprirsi di spinte contraddittorie più o meno sotterranee ha reso più drammatico ed incerto l'orizzonte adolescenziale, e più problematico il raggiungimento di un adattamento efficace con l'ambiente. Per questo alcuni autori (Vegetti Finzi & Battistin, 2001; Pietropolli Charmet, 2000) hanno parlato di una nuova adolescenza, marcata in modo ancor più netto dal senso di incertezza.

A questo proposito Benasayag e Schmit (ibidem) osservano che la situazione è paragonabile a quella che si è determinata dal punto di vista ambientale. L'inquinamento e l'alterazione di delicati equilibri compromettono la salute di migliaia di persone, così come la crisi sociale mette a rischio le possibilità di crescita equilibrata per soggetti particolarmente sensibili e vulnerabili come gli adolescenti. Alcuni fenomeni sociali emergenti, come le crescenti precarietà economica ed incertezza valoriale, ed il sentimento di sfiducia e disorientamento che esse veicolano, rendono ancora più arduo il tentativo di costruirsi un'identità adulta ed il superamento dei compiti di sviluppo. A ciò si deve aggiungere la crisi del concetto di autorità ed il venir meno di ideologie catalizzanti, in grado di fornire una rappresentazione coerente e rassicurante della realtà. Benasayag e Schmit (ibidem) parlano di patchwork ideologico per dare un'idea di come l'universo mediatico e l'ambiente sociale pongano l'adolescente di fronte ad una varietà di modelli e di significati spesso contrastanti. Anche per questo la transizione adolescenziale assume connotati specifici in relazione agli ambienti culturali e ai fattori relazionali attivi per ciascun adolescente ed appare più sensato parlare dell'esistenza di una pluralità di adolescenze più che di un percorso unitario (Palmonari, 2001).

Per riassumere in termini più chiari, la società attuale presenta in forme concrete per tutti gli attori sociali un orizzonte privo di riferimenti sicuri, significati condivisi, soluzioni coerenti e percorribili. In questo modo il disorientamento “fisiologico” dell'adolescenza assume connotati più drammatici ed espone i soggetti al rischio del disagio e del fallimento delle traiettorie di transizione all'età adulta. L'esito del percorso è fortemente influenzato dalle caratteristiche del contesto e dalla disponibilità di risorse ambientali, soprattutto in ambito familiare. Anche la famiglia sembra però essere meno in grado di fornire un sostegno adeguato, per la sua minore coesione e stabilità (Zani, 1997). Inoltre il supporto affettivo tende ad assumere negli ultimi decenni un carattere di maggiore ambivalenza, e porre l'adolescente di fronte a tensioni contrastanti. A questo proposito Pietropolli Charmet (2000) segnala l'emergere nelle famiglie dei “nuovi” adolescenti di una contraddizione tra il clima morbido, accogliente ed invischiante che le caratterizza e l'esigenza di emancipazione psicologica. Anche per questo motivo la scuola è investita di nuovi ruoli, connessi allo sviluppo personale degli studenti.

1.1.2. Il ruolo dell'esperienza scolastica.

La scuola rappresenta senza dubbio un elemento centrale del vissuto adolescenziale nelle civiltà occidentali, non fosse altro perché in Italia, come in altri paesi, la prima parte del percorso formativo secondario superiore è obbligatorio, e solo una minima parte dei ragazzi vive la transizione adolescenziale al di fuori del contesto scolastico.

L'esperienza scolastica è connessa al superamento di compiti di sviluppo fondamentali. La conquista dell'identità si gioca soprattutto su questo terreno, visto che le scelte scolastiche influenzano in grande misura le possibilità di inserimento nel mondo adulto (Pombeni, 1997). Pietropolli-Charmet (2000) osserva inoltre che il ruolo di studente è l'unico effettivamente disponibile a quest'età, nel senso che è l'unico dotato di un riconoscimento generale e di una connotazione sociale positiva. La vita scolastica costituisce una prova di difficile e non scontata soluzione, ma al tempo stesso offre al soggetto adolescente la possibilità di costruire un'immagine positiva di se stesso e delle proprie competenze attraverso il confronto sociale. Sono soprattutto le interazioni con gli insegnanti e con i compagni a fornire elementi di riflessione per la costruzione di una concezione di sé adeguata. Il successo scolastico, sia nei suoi aspetti informali, come l'integrazione ed la valorizzazione, che implicano possibilità di empowerment del soggetto, sia in quelli formalizzati, come la quantificazione dei risultati ottenuti, svolgono una funzione strategica nella costruzione del e del proprio progetto di vita (Guichard, 1987, citato da Palmonari.).

L'esperienza scolastica assume un ruolo fondamentale nello sviluppo personale, sia per lo spazio preponderante che occupa nella vita quotidiana degli adolescenti, sia la molteplicità delle dimensioni psicologiche che essa chiama in causa, anche se l'immagine più diffusa di quest'istituzione è centrata quasi esclusivamente sul piano dell'apprendimento cognitivo. Molti altre acquisizioni appaiono sono influenzate fortemente dalle caratteristiche e dagli esiti del processo educativo. Alcune di queste, come l'autonomia, l'autostima e l'accettazione di sé sono collegate al tema dell'identità. Altre invece risultano collegate al superamento di altri compiti di sviluppo, come l'acquisizione di competenze relazionali e di capacità di gestione-controllo dell'ambiente. Se guardiamo alla lista dei compiti di sviluppo fornita da Havighurst (1952), che comprende, tra gli altri, la preparazione verso un'occupazione, lo sviluppo di una coscienza civica, l'acquisizione di un sistema personale di valori, l'indipendenza emotiva dai genitori, ben difficilmente si potrà affermare l'estraneità di questi temi dal vissuto scolastico. Non dobbiamo

tuttavia dimenticare che l'istituzione scuola opera in modo esplicito ed intenzionale per l'acquisizione di competenze sul piano cognitivo, anche se l'identificazione degli obiettivi reali in questo campo non è immediata. A questo proposito è stata richiamata la distinzione tra curriculum ufficiale e curriculum nascosto (Strodtbeck, 1971). Inoltre gli obiettivi variano notevolmente a seconda dei contesti e delle rappresentazioni condivise dagli attori che vi operano (Carugati & Selleri, 2001). Ad esempio l'importanza attribuita all'acquisizione delle conoscenze o alle competenze metacognitive varia grandemente sulla base dei diversi indirizzi di studio, e dei contesti di classe. Di conseguenza le possibili acquisizioni di quello che è stato definito pensiero post-formale non rappresentano un esito necessario della formazione in ambito scolastico, anche se ci sono molti riscontri della rilevanza di quest'ultimo fattore (Mason, 2001). Lo stesso discorso può essere applicato allo sviluppo delle credenze epistemologiche più sofisticate, che rappresentino una conquista esclusiva ma non necessaria dei soggetti che hanno vissuto una scolarizzazione prolungata.

In definitiva se si considerano l'ampiezza, la rilevanza e la reciproca connessione delle "sfide" che si giocano in questo ambito, non è sbagliato sostenere che il superamento della fase formativa in sé costituisce un importante compito di sviluppo.

I fattori che possono facilitare o viceversa ostacolare un esito positivo di questo percorso sono diversi. In primo luogo occorre considerare che le sollecitazioni poste dalla scuola costituiscono una potenziale fonte di stress. Secondo l'ottica interazionista proposta da Lazarus e Folkman (1984) quando tali richieste assumono un livello ottimale, nel senso che sono modulate sulle risorse personali ed ambientali degli allievi, sono in grado di stimolare performance positive e garantire livelli elevati di successo, mentre se ci si allontana da questa posizione si corre il rischio di sotto-utilizzare il potenziale degli allievi, o, viceversa, di incrementare i tassi di abbandono. A questo proposito Carugati e Selleri (2001) hanno richiamato il concetto vigotskiano di zona di sviluppo prossimale, estendendone il significato anche al rapporto tra azione educativa e sviluppo personale dello studente. Quando questa distanza assume connotati realistici, ci sono maggiori probabilità che lo studente sperimenti sentimenti di auto-efficacia e consolidi strategie adeguate di fronteggiamento delle difficoltà. Gli apprendimenti relativi alle strategie di coping svolgono un ruolo cruciale, perché la capacità di utilizzarle in modo adattivo è trasferibile ad altri campi di esperienza e di attività.

Ogni contesto scolastico può differire dagli altri in misura rilevante sotto diversi aspetti, come il tipo di cultura che lo informa, gli stili educativi e le attività svolte in classe. La configurazione di tali fattori può rappresentare un'importante risorsa in grado di influenzare gli esiti dell'esperienza formativa. Secondo Hargreaves (1995) la cultura scolastica è riconducibile a quattro grandi categorie. La cultura "tradizionale" è fortemente centrata sui risultati ed

caratterizzata da una bassa coesione sociale. La cultura della sopravvivenza è segnata da un clima di passività, scarso coinvolgimento e povertà relazionale. La cultura della “crescita”, al contrario, è caratterizzata da una forte tensione verso l’innovazione e la competenza, clima competitivo ed elevata coesione. Infine la cultura del benessere è centrata sul vissuto personale degli alunni. Le relazioni sono intense e positive, ed il clima è rilassato ed accogliente. Anche se prime due culture costituiscono un terreno meno favorevole allo sviluppo personale e cognitivo rispetto alle ultime, la situazione ottimale, difficilmente riscontrabile nella realtà è rappresentata da un’integrazione della cultura della crescita con quella del benessere, in grado di contemperare l’attenzione per la persona con il perseguimento dei risultati.

La cultura scolastica è strettamente connessa agli stili educativi. Vegetti Finzi e Battistin (2000), sulle orme di Lewin, individuano tre diversi stili. Quello autoritario è caratterizzato dalla serietà e dall’impegno, ma si distingue anche per la scarsa sensibilità alla personalità dell’allievo e per la rigidità nell’applicazione di regole burocratiche. Le valutazioni sono verdetti quasi inappellabili che difficilmente offrono allo studente la possibilità di un recupero e di salvaguardare la propria autostima. Lo stile permissivo, al contrario, è insofferente per ogni regola, ed evita imposizioni di qualsiasi tipo. Le valutazioni non sono basate su criteri selettivi, ma agli allievi non sono forniti gli stimoli necessari per migliorare i propri risultati. Casualità e confusione rappresentano i tratti caratteristici della vita di classe.

Il docente autorevole è in grado di stabilire e far rispettare alcune regole essenziali per il raggiungimento degli obiettivi scolastici, attraverso la loro condivisione e la contrattazione con la classe. I ragazzi vengono ascoltati sono riconosciuti nella loro soggettività, ma l’insegnante non evita le responsabilità che derivano dal proprio ruolo. Le valutazioni hanno soprattutto un carattere formativo, in quanto il loro significato è legato prevalentemente alla necessità di avere feed-back realistici sull’andamento del processo di insegnamento-apprendimento. Secondo Damon, citato da Carugati e Selleri (2001), l’autorevolezza deriva da tre atteggiamenti professionali: l’imparzialità, la sincerità e la responsabilità. Appare abbastanza evidente che queste qualità hanno a che vedere con la personalità dell’insegnante ed il suo livello di maturità ed equilibrio, ma risentono, al tempo stesso del percorso formativo in senso lato, che include sia le fasi istituzionali sia l’apprendimento in ambito lavorativo. Alcune ricerche (ad es. Petter, 1999; Prandini, 2001) hanno messo in luce come l’esistenza di una motivazione intrinseca sia cruciale per l’acquisizione delle competenze in campo educativo. Petter (ibidem) sottolinea anche che il docente deve essere dotato, oltre che di buone basi culturali, di competenze psicologiche e didattiche. Le abilità in campo psicologico risultano strategiche nella gestione della comunicazione e delle relazioni interpersonali, quelle pedagogico didattiche nella

conduzione di attività efficaci rispetto agli obiettivi sul piano cognitivo e compatibili con le esigenze di crescita personale.

I contesti di classe differiscono grandemente rispetto alla struttura del discorso, intesa come modalità comunicativa e conversazionale, e alle attività prevalenti. In genere le interazioni in classe possono seguire uno schema del tipo IRV (Inizio dell'insegnante, Risposta dello studente, Valutazione) ed avvenire secondo una prospettiva di tipo diadico, secondo la quale l'insegnante considera la classe non come gruppo ma come somma di rapporti duali (Mehan, 1979). Il possesso di competenze psicologiche e metodologiche più elaborate può consentire all'insegnante di rispondere in modo non valutativo, riformulando la produzione dello studente. In questo modo il discorso rimane aperto e viene riproposto alla classe come gruppo interagente. Pontecorvo (1999) propone un modello di insegnamento non direttivo, basato sull'ascolto e le risposte contingenti dell'insegnante come mezzo più adeguato per stimolare il ragionamento e lo sviluppo di procedure epistemiche da parte dei discenti.

La valorizzazione della classe come gruppo costituisce una premessa più favorevole all'acquisizione di capacità metacognitive e di competenze autonome di ricerca. Pontecorvo (ibidem) sostiene, sulla base dei risultati di una ricerca effettuata da Girardet e Fasulo, che il lavoro di gruppo e la discussione di classe offrono l'opportunità agli allievi di lavorare come una comunità scientifica in miniatura capace di giungere a conclusioni fondate nella soluzione di un problema e, al tempo stesso di aumentare il livello di creatività. Anche Mason (1999), facendo riferimento sia alla prospettiva costruttivista che all'approccio socio-culturale di matrice vygotskiana, attribuisce ai processi di carattere intersoggettivo che si svolgono in classe la funzione di facilitare l'organizzazione delle strutture di pensiero. Del resto molte delle ricerche poste in rassegna da Vianello (1999) mostrano che le possibilità di collaborazione e di coinvolgimento offerte dalle attività dell'insegnante sono collegate a livelli più elevati di profitto e all'acquisizione di competenze sociali. Il progresso sul piano delle abilità sociali e delle life skill costituisce l'esito "naturale" dell'insegnamento interattivo, ma risultati maggiormente definiti su questo piano possono essere raggiunti se, come ha dimostrato Jackson (citato da Pombeni, 1997), la scuola si pone intenzionalmente questo obiettivo e predispone attività finalizzate al suo raggiungimento.

1.1.3. I licei psico-sociali.

A partire dai primi anni '90 la scuola superiore italiana ha istituito indirizzi di studio di carattere psico-sociale, in cui la psicologia rappresenta una disciplina cardine per l'intero corso di studi.

Non si tratta di un indirizzo unico, ma di una gamma abbastanza ampia di indirizzi liceali di carattere sperimentale, denominati Licei Psico-Sociali, (LPS nel testo) che hanno sostituito in tutto il territorio nazionale l'istituto magistrale. La psicologia è presente nei curricula secondari di altri paesi occidentali, ma con modalità del tutto diverse.

Il paese in cui la introduzione dei corsi di psicologia nelle scuole è avvenuta più precocemente sono gli Stati Uniti, essi erano presenti in alcune scuole già dalla fine del secolo diciannovesimo. Attualmente si stima, sulla base delle indicazioni dell'APA che gli studenti che studiano psicologia a livello secondario siano intorno alle 800-900.000 unità, e che gli insegnanti siano più di 12.000 (Ernst & Petrossian, in 1996). I corsi, il cui contenuto rientra, in linea di massima negli argomenti di psicologia generale, sono collocati nell'ultimo anno di corso e durano un solo semestre. Alcuni di essi, denominati Advanced Placement Psychology Courses, vengono svolti da insegnanti certificati dalle università e consentono di acquisire crediti nel percorso accademico. La psicologia gode di crescente popolarità nel paese e per questo viene studiata sia a livello secondario che all'università anche da molte persone interessate a specializzarsi in un settore professionale diverso.

Nel Regno Unito la disciplina è stata introdotta a livello secondario in tempi molto più recenti (1969), anche se attualmente è diffusa in modo paragonabile a quanto avviene negli Stati Uniti. Il sistema inglese prevede il livello secondario, che termina a 16 anni e un segmento successivo, denominato A level, che termina con un esame il cui risultato è essenziale per l'ammissione all'Università. Mentre nella scuola secondaria si studia un ampio spettro di discipline di base, l'A level consente allo studente di scegliere 3 o 4 discipline sulla base dei propri interessi e del proprio progetto di studio. Attualmente la psicologia è al terzo posto nelle preferenze degli studenti dopo inglese e matematica. Dati forniti dall'Association of Teachers of Psychology (2006) indicano in circa 150.000 gli studenti che seguono i corsi del primo anno (As level) e in una cifra pari alla metà quelli che completano anche il secondo anno.

Anche nel Regno Unito i programmi di studio comprendono prevalentemente temi di psicologia generale, svolti secondo modalità diverse sulla base del curriculum scelto dalla scuola.

In molti altri paesi europei, come la Danimarca, l'Estonia, l'Islanda la psicologia trova qualche spazio nella scuola superiore, ma come materia opzionale che occupa uno spazio estremamente ristretto. Anche in Finlandia, dove la disciplina è obbligatoria per tutti, il curriculum le riserva non più di 40 ore nell'intero arco della scuola superiore.

L'insegnamento della psicologia nella scuola italiana presenta alcune peculiarità. Il nostro paese è l'unico in cui la disciplina viene insegnata nell'intero arco del corso di studi, dai 14 ai 19 anni. I corsi, che hanno un monte ore annuo che va dalle 60 alle 120 ore includono, oltre che temi di psicologia generale, settori disciplinari di carattere specialistico. I primi due indirizzi ad essere

stati istituiti sono il “Liceo Pedagogico-Sociale” and “Liceo Socio-Psico-Pedagogico”. Il primo presenta alcuni elementi di continuità con il precedente Istituto magistrale, in quanto privilegia il versante educativo. Il secondo è invece finalizzato a fornire una preparazione di base in campo psico-sociale.

Entrambe le scuole sono articolate in un biennio e in un triennio. I piani di studio del biennio includono i principali temi di psicologia generale, (percezione, memoria, linguaggio, motivazione, apprendimento), mentre nel triennio “Triennio” prevede alcune aree fondamentali (Psicologia dello sviluppo, dell’Educazione, Sociale e delle Comunicazioni di Massa) ed altre di carattere complementare (Psicologia clinica, del Lavoro, del Pensiero e della Personalità). Le finalità principali di questi Licei, contenute nei Programmi elaborati dalla Commissione Brocca nel 1989, sono quelle di fornire strumenti elementari per comprendere la personalità ed il suo sviluppo, e di fornire una panoramica generale dei diversi approcci di ricerca, nonché dei possibili campi di applicazione della conoscenza psicologica. professionale. Per quello che riguarda il metodo di insegnamento, viene raccomandato agli insegnanti di far fare agli studenti qualche esperienza di ricerca empirica, anche se, nella pratica, questo suggerimento spesso non viene seguito (Prandini, 2001). Negli ultimi anni è stato istituito un nuovo indirizzo, il Liceo delle Scienze Sociali”. Questa scuola è rivolta principalmente agli studenti interessati a scegliere un percorso universitario in questo ambito. In questo caso la psicologia costituisce la disciplina cardine all’interno di un contenitore curricolare, denominato Scienze Sociali, che ha uno spazio di 6 ore settimanali. I piani di studio ed i contenuti variano notevolmente da scuola a scuola, per effetto dell’autonomia scolastica, ma in genere fanno riferimento ai programmi Brocca. Le attività previste nel documento istitutivo di questa sperimentazione includono, oltre alle lezioni frontali, la ricerca sul campo e l’effettuazione di brevi stage all’interno dei servizi sociali. Almeno un’ora di lezione settimanale è condotta in maniera congiunta con un altro insegnante della classe.

Benché il 92% degli studenti liceali ritiene che questa disciplina dovrebbe essere inserita nel curriculum di base della secondaria, anche considerando le scuole professionali, la percentuale di studenti che affronta nel proprio percorso secondario lo studio della psicologia non è superiore al 15% (Prandini, ibidem).

Facendo un calcolo basato sul rapporto numerico tra docenti e studenti nei LPS, tenendo conto del peso percentuale di questi indirizzi nella scuola superiore, è possibile stimare che gli insegnanti di psicologia siano all’incirca 2000 in tutto il paese . Nella maggior parte dei casi essi sono impegnati anche nell’insegnamento di altre discipline, in particolare della filosofia e non hanno scelto spontaneamente di svolgere questo insegnamento. In genere questi docenti posseggono una laurea in Filosofia o Pedagogia, con una media di 4 esami in campo psicologico,

oppure una laurea o specializzazione in Psicologia (15 % del totale). Negli ultimi anni l'introduzione del corso di Specializzazione obbligatorio per l'insegnamento ha avuto il merito di rinforzare le conoscenze e le competenze psicologiche di questi insegnanti.

Gli obiettivi perseguiti nell'insegnamento risentono della diversa formazione e motivazione dei docenti (Prandini, *ibidem*). Gli insegnanti della vecchia generazione, che presentano un minor livello di identificazione con questo campo disciplinare, tendono a considerare la psicologia come una materia umanistica, mentre i docenti più giovani sono maggiormente orientati verso il versante scientifico e sono più interessati allo sviluppo di competenze applicative e di ricerca.

1.2. I COSTRUTTI TEORICI

1.2.1. Il coping

Il costrutto del coping in tempi recenti ha conosciuto una notevole fortuna sia dal punto di vista teorico che dell'applicazione in campi di ricerca a volte molto distanti tra di loro, ma la sua storia è relativamente breve e risale agli ultimi decenni del secolo scorso. Questo aiuta a spiegare il fatto che, in questo campo esista ancora una certa frammentazione delle posizioni teoriche, mentre i tentativi di integrazione e di sintesi tra i diversi modelli non sono ancora in grado di fornire un quadro di riferimento condiviso. Naturalmente tali difficoltà nascono anche da altre ragioni, legate alla natura stessa del costrutto e alla sua "sensibilità" a fattori di ordine culturale e contestuale.

Una definizione classica di coping che spesso viene richiamata in letteratura è quella fornita da Lazarus e Folkmann (1984). Secondo questi autori il coping consiste in un insieme di comportamenti "finalizzati al fronteggiamento delle situazioni di stress determinate da un eccesso di richieste" provenienti dall'ambiente o dal soggetto stesso, che superano rispetto le risorse disponibili o percepite come disponibili. Un'altra studiosa che si è occupata a lungo di questo problema, Erica Frydenberg, (2000) sottolineando come tali strategie abbiano "siano funzionali all'adattamento, alla padronanza, alla difesa o alla soluzione realistica di un problema", mette in luce come tali risposte possano essere caratterizzate da un livello variabile di intenzionalità e consapevolezza.

Nella storia della psicologia può essere identificato un costrutto che, pur presentando delle differenze sostanziali, per molti aspetti precorre quello del coping. Il concetto di meccanismo di difesa, elaborato da Anna Freud ed ampiamente sviluppato in ambito psicoanalitico, come fanno notare Zani e Cicognani (1999), presenta delle importanti analogie con quello di strategia di fronteggiamento. Gli studi compiuti secondo una prospettiva psicodinamica hanno messo in luce due aspetti del problema che, mutati mutandis, sembrano avere rilevanza anche nello studio del coping.

Un primo elemento è costituito dal fatto che ogni individuo si orienta verso un numero ristretto di strategie difensive, che possono essere ricondotti ad uno stile personale (Shapiro, 1969). Inoltre è possibile ragionare sul valore adattivo di ciascun meccanismo di difesa, come di ogni specifica strategia di fronteggiamento messa in atto dal soggetto. Infine si può osservare che il protrarsi nel tempo del ricorso ad un certo meccanismo di difesa è connesso alla configurazione

di strutture nevrotiche, come del resto la rigidità nell'uso delle strategie di coping comporta un rapporto disfunzionale con l'ambiente e uno svantaggio per l'individuo.

Un importante elemento di distinzione tra i due costrutti è legato al fatto che il coping rappresenta una modalità conscia di comportamento. Tuttavia occorre tenere conto del fatto che in tempi recenti la riflessione teorica (Skinner et al., 2003) ha sottolineato come sia più corretto parlare di grado variabile di consapevolezza in relazione alle singole strategie, alle caratteristiche dei soggetti, ai contesti di riferimento e alle specifiche interazioni che si svolgono tra i vari elementi che entrano in gioco nella gestione di una evento fonte di stress.

In ogni caso i meccanismi di difesa hanno a che fare con la gestione di conflitti inconsci, il cui permanere costituisce la premessa di una possibile evoluzione verso patologie psichiche strutturali. Pertanto il loro valore adattivo, come si è già accennato, è legato al carattere transitorio della risposta e nella possibilità di diminuire momentaneamente l'ansia, mentre il comportamento di coping rappresenta una modalità "normale" e funzionale di fronteggiamento delle difficoltà di vita quotidiane, ed il suo valore adattivo risiede nella capacità di salvaguardare le risorse psichiche del soggetto e/o di facilitarne la soluzione del problema.

Il costrutto di coping ha raggiunto progressivamente una propria autonomia attraverso fasi successive (Zani, Cicognani, 1999). Un passaggio importante è costituito dalla focalizzazione della ricerca e della riflessione teorica sulle strategie comportamentali che ricalcavano il funzionamento di meccanismi di difesa di tipo adattivo. In seguito sono state considerate esclusivamente le strategie consapevoli, ed è stato escluso ogni possibile riferimento ai fenomeni di carattere inconscio.

Un altro concetto vicino a quello di coping è la resilienza. I costrutti in parte si sovrappongono, ma rispondono a due prospettive diverse. Quando si parla di resilienza l'obiettivo è focalizzato sull'esito del processo: con questo concetto ci si riferisce alla capacità di recupero del soggetto in situazioni di difficoltà in una determinata situazione. Il risultato dipende sia dalle strategie di coping, sia dall'apporto fornito da altri fattori rilevanti, come, ad esempio la disponibilità di reti sociali, il supporto familiare e la presenza di servizi sociali. Il coping ha invece a che vedere con gli stili di risposta che contraddistinguono la persona all'interno del contesto di vita (Frydenberg, 2000).

E' necessario precisare, inoltre, che il concetto di coping si riferisce alla gestione delle situazioni che producono stress, incluse le fonti di disagio o pressione presenti negli eventi ordinari della vita quotidiana, mentre la resilienza riguarda, per definizione, le esperienze di stress acuto e prolungato, le situazioni-limite e di carattere drammatico (ad esempio la povertà economica, la perdita di un familiare, conflitti armati, gravi infermità, ecc.).

I paradigmi teorici

L'attenzione e l'interesse per il fenomeno del coping nasce nell'ambito degli studi sugli effetti dello stress. Entrambi i termini sono di origine inglese. Il primo significa, letteralmente, fare fronte, tenere testa, coprire. "I can't cope with everything" significa, letteralmente, non posso fare fronte a (coprire) tutto. Il termine stress deriva dalla fisica, ed indica la reazione di un certo materiale quando subisce una sollecitazione di tipo meccanico. Il concetto è stato poi ripreso in ambito medico-biologico, attraverso l'applicazione di una supposta analogia con il mondo dei viventi.

L'idea di fondo era che anche per gli organismi viventi si potesse parlare dell'esistenza di reazioni, questa volta di carattere fisiologico ed in funzione adattiva, alle pressioni provenienti dall'ambiente fisico. Tale punto di vista consentiva di interpretare la variazione di alcuni parametri corporei (ad es. l'aumento della pressione e la produzione di ormoni), come la risposta più adeguata, dal punto di vista fisiologico e comportamentale, per il recupero dell'equilibrio iniziale, e di valutarne i possibili contraccolpi di carattere patologico e disfunzionale, nei casi in cui si verificava una persistenza prolungata di sollecitazioni sovradimensionate.

Inizialmente anche in ambito psicologico il concetto è stato ricevuto un'accezione simile, per indicare il processo di carattere omeostatico attraverso il quale l'individuo reagisce alle richieste ambientali, riportando l'organismo all'equilibrio fisiologico iniziale (Selye, 1956). A seconda della portata della richiesta, gli esiti prevedibili potevano variare grandemente. In alcune condizioni la reazione del soggetto poteva avere successo ed aumentarne le risorse (in questo caso si parlava di eustress) o, al contrario, essere inadeguata e portare ad effetti controproducenti (distress). Anche in questi primi studi si sottolineava come il prolungarsi dell'esposizione a richieste ambientali eccessive potesse portare a conseguenze negative assai rilevanti e alla formazione di vere e proprie patologie (Selye, 1991). In ogni caso la spiegazione del fenomeno era fondamentalmente imperniata sul ruolo giocato dalle variabili di tipo ambientale.

Successivamente si sviluppò una visione più complessa ed attenta alla dimensione soggettiva del fenomeno. Il modello multifattoriale diede meno importanza alle caratteristiche delle fonti di stress presenti nell'ambiente, e attribuì un ruolo cruciale alle caratteristiche della persona. Secondo questa prospettiva, che cominciò a diffondersi negli anni Settanta, occorreva abbandonare una rappresentazione della reazione dell'individuo in termini puramente fisiologico-meccanici, e tenere conto degli aspetti più propriamente psicologici, come i pensieri, i comportamenti e le emozioni.

Quest'ultimo approccio, che può essere definito come di tipo disposizionale, in quanto si focalizza sulle caratteristiche della persona, condivide con gli approcci di tipo situazionale, che si concentravano sulle caratteristiche delle fonti di stress, una spiegazione semplificata, monodimensionale, del fenomeno, imperniata sul rapporto diretto tra la due variabili.

In tempi più recenti si sono fatti strada modelli più articolati, di stampo interazionista, che si hanno cercato un'integrazione delle caratteristiche personali e delle sorgenti di stress all'interno del quadro processuale più ampio delle transazioni tra l'individuo con l'ambiente.

La prospettiva fenomenologico - transazionale, proposta da Lazarus e Folkman (1984), costituisce la prima teorizzazione di questo tipo, ripresa successivamente da molti altri autori. Secondo questo approccio il coping non va visto immediatamente come una risposta prevedibile sulla base dell'intensità o della qualità dello stress, ma piuttosto come un processo dinamico di azioni e reazioni fra persona e contesto, in cui assumono particolare rilievo i fattori di tipo sociale e relazionale, e le valutazioni, o appraisals, compiute dall'individuo.

Nel modello elaborato da questi autori il soggetto compie valutazioni cognitive in diversi momenti del processo di interazione tra l'individuo e l'ambiente. La prima valutazione riguarda la fonte dello stress. La lettura di questo dato ambientale può tradursi nell'individuazione di una possibile sollecitazione, di una minaccia, o di un evento neutrale. Successivamente il soggetto compie una valutazione delle risorse sociali e personali disponibili per fronteggiare il problema, sulla base delle quali si costruisce una risposta intenzionale. Il terzo momento riguarda la valutazione degli esiti, che a sua volta può portare ad una ridefinizione della minacciosità della fonte di stress, e delle potenzialità del soggetto di fronte ad essa, in un processo circolare in cui si verificano continui processi di feed-back tra individuo ed ambiente. Il modello, all'interno del quale la valutazione assume un ruolo centrale, si ispira in modo evidente ed esplicito alla teoria del campo di Lewin (1936). Per questo alcuni autori hanno parlato anche di approccio fenomenologico-cognitivo (Frydenberg, 2000).

I modelli teorici di tipo transazionale si distinguono tra loro per particolari sottolineature teoriche o per l'attenzione ad aspetti specifici del fenomeno. Faremo in questa sede un breve cenno alle proposte teoriche più rilevanti, sulla base della rassegna svolta da Zani e Cicognani (1999), con il semplice scopo di evidenziare gli aspetti più rilevanti per la nostre ipotesi di ricerca, senza la pretesa di una presentazione esaustiva dei vari modelli disponibili.

Una formulazione teorica di particolare interesse per l'adesione ad una concezione di tipo olistico è quella proposta dalla Dohrenwend (1978). Il contributo fornito da questa autrice ha il merito di mettere in risalto il ruolo dell'ambiente sociale e di alcuni fattori particolari che assumono rilievo nella formazione degli stili di coping nell'adolescenza.

L'individuo viene studiato all'interno di un sistema globale che comprende interazioni a livelli diversi. La prospettiva olistica considera sia i fattori di tipo macro-sociale, come il livello politico, sia i processi micro-sociali, come i processi di formazione-istruzione, che, come abbiamo visto, risultano centrali nell'esperienza dell'adolescente. I primi influenzerebbero significativamente le situazioni ambientali, i secondi le caratteristiche psicologiche della persona. Insieme determinerebbero le caratteristiche della situazione stressante. Come abbiamo accennato, il modello attribuisce un ruolo fondamentale alle variabili soggettive (ad es. i valori, le aspirazioni personali, ecc.) nella determinazione dei risultati del processo di coping. Secondo tale approccio le risorse disponibili dipenderebbero anche dal sostegno fornito dalle agenzie sociali, come la scuola e la famiglia, e dalla comunità nel suo complesso.

Il modello elaborato da Moos e Schaefer (1993), che si ispira ad ottica di tipo interazionista, considera sia i fattori interni sia quelli esterni come fonte di stress. In questa prospettiva anche le fasi di crisi e di transizione rappresentano sollecitazioni psico-sociali particolarmente impegnative. Secondo tale impostazione l'adolescenza deve essere considerata come un periodo segnato da pressanti richieste connesse con le attese sociali relative al processo di crescita.

La particolare rilevanza delle situazioni di crisi è stata segnalata anche da Holahan e Moos (1987). Secondo questi autori, tali transizioni dovrebbero essere viste in modo tendenzialmente positivo, come opportunità di apprendimento nell'uso delle strategie di coping e di maturazione. Inoltre le strategie più adatte al superamento delle difficoltà connesse con il processo di crescita dipenderebbero essenzialmente dal ricorso al coping attivo e al sostegno sociale.

Anche l'approccio socio-contestuale di Berg et al. (1998) attribuisce grande rilievo alle abilità sociali possedute dal soggetto, e pone l'accento sul ruolo di sostegno sociale come importante risorsa ai fini di un fronteggiamento efficace delle difficoltà. L'adozione di specifiche modalità di coping avviene attraverso valutazioni che il soggetto può compiere in modo individuale, senza necessariamente tenere conto del punto di vista altrui, ma che in genere si strutturano sulla base delle interazioni sociali, attraverso la condivisione ed il confronto. In questa chiave la scelta di una particolare strategia non è legata a tratti disposizionali o di personalità, ma è piuttosto il risultato di un processo dinamico che chiama in causa sia le caratteristiche personali che quelle del contesto.

Le dimensioni del coping.

La definizione delle dimensioni del coping rappresenta un problema aperto, al quale molti studiosi hanno cercato di dare soluzione. Alcuni autori, come la Skinner ed i suoi collaboratori

(2003) hanno lavorato in una prospettiva di metanalisi per individuare strutture di tipo sovraordinato capaci includere ogni tipo di classificazione prodotta, ma il modello ottenuto risulta particolarmente macchinoso e scarsamente utilizzabile se non come base per una discussione critica dei diversi approcci teorici. Questi autori hanno avuto il merito di evidenziare come le strade principali seguite dai ricercatori per individuare le dimensioni fondamentali del coping sono costituite dal metodo induttivo e da quello deduttivo.

Il ricorso al metodo induttivo comporta, almeno in partenza, la rinuncia alla proposta di un modello teorico esplicito. In genere si ricorre a liste di controllo contenenti il maggior numero possibile di descrizioni di modi di coping ottenute attraverso materiali e di intervista, focus group, pareri di esperti, ecc., che vengono sottoposte a procedure statistiche (principalmente l'analisi fattoriale esplorativa). In seguito il materiale viene organizzato e categorizzato in modo logicamente coerente, e sottoposto ad ulteriori verifiche.

Il punto di forza di questo approccio è rappresentato dalla possibilità di essere aderenti ai comportamenti concreti e alle rappresentazioni mentali reali dei soggetti. Tuttavia questo vantaggio è più che controbilanciato dalla disparità riscontrabile tra i sistemi di classificazione ottenuti, che risultano divergenti sia in ordine al numero che alla tipologia delle dimensioni individuate. Altri rilevanti problemi, come osservano Skinner et al. (ibidem), concernono la definizione di un significato univoco per le categorie, la loro omogeneità funzionale e la possibilità di applicazione di tali costrutti in contesti diversi da quelli di origine. In definitiva, le strategie di tipo induttivo non sono in grado da sole di permettere la costruzione di un'utile tassonomia del coping, ma forniscono il materiale di base con il quale qualsiasi sistema di organizzazione concettuale si dovrebbe confrontare.

I metodi di tipo deduttivo seguono invece prioritariamente il criterio dell'ordinamento razionale. Si tratta in primo luogo di identificare sulla base di ragionamenti di carattere teorico alcuni principi di ordine superiore attraverso le quali organizzare le categorie di base. Tale procedura si distingue per la maggior coerenza sul piano concettuale e per la possibilità di costruire categorie ben definite. Tuttavia le classificazioni ottenute in questo modo risultano spesso arbitrarie e non esaustive.

L'approccio di tipo deduttivo ha avuto maggior diffusione e fortuna rispetto a quello induttivo nel panorama della ricerca. Le ragioni di tale successo sono forse legate al fatto che tali costruzioni presentano una struttura più semplice, organizzata e comprensibile rispetto agli altri e offrono la possibilità di un'applicazione più estesa a contesti diversi. Per questo motivo i modelli più conosciuti sono stati ottenuti sulla base di paradigmi teorici di carattere logico, più che dall'analisi di materiale grezzo.

Un esempio di classificazione di tipo deduttivo è rappresentato dalla distinzione tra coping di approccio e coping di evitamento proposta da Roth e Cohen (1986) e ripresa da altri studiosi con denominazioni diverse. Questi autori si riferiscono al fatto che gli individui possono, a seconda dei casi, affrontare il problema o ad allontanarsene dal punto di vista cognitivo, emotivo e comportamentale. La preferenza stabile verso l'una o l'altra strategia implica conseguenze positive o negative in termini di adattamento e salute mentale (Seiffge-Krenke, 2000).

E' bene notare, per meglio circostanziare l'affermazione precedente, che in riferimento al breve periodo ed a particolari fonti di stress, anche le strategie di evitamento possono risultare adattive (Frydenberg, 2000). Per ogni modalità di coping possiamo chiederci in quale misura essa comporti l'avvicinamento ed il confronto con la fonte di stress, anche se il significato di alcuni comportamenti, senza altre informazioni relative al contesto in cui si situano, si presta ad interpretazioni di segno opposto.

Altri autori classificano il coping non tanto sulla base della funzionalità psicologica del soggetto, quanto piuttosto sulla base delle conseguenze del processo. L'importanza della distinzione tra coping adattivo e disfunzionale è testimoniata dal fatto che tali criteri sono presi in considerazione dalla maggior parte dei modelli strutturali che parlano in maniera esplicita stili adattivi e disfunzionali (Frydenberg & Lewis, 1993).

Si tratta di un tema molto importante dal punto di vista teorico, ma al tempo stesso estremamente controverso. Anche in questo caso un problema di difficile soluzione è legato alla definizione della valenza delle singole modalità di coping. Inoltre il problema dell'efficacia è scarsamente determinato, perché non esiste sufficiente accordo tra gli studiosi circa i possibili criteri di riferimento (breve/lungo termine; benessere soggettivo; soluzione del problema; adattamento sociale, ecc.) (Zani & Cicognani, 1999). Infine occorre tenere presente che gli esiti del processo di coping sono legati ad una pluralità di fattori, alcuni dei quali non sono legati alle caratteristiche del soggetto, ma rimandano alle risorse presenti nel contesto di vita.

Una distinzione ormai divenuta classica e quasi universalmente accettata è quella proposta da Folkman e Lazarus (1980) tra coping centrato sul problema e coping centrato sull'emozione. In questo caso il criterio di classificazione non si basa sugli esiti della strategia, ma piuttosto sulla modalità di funzionamento psichico. Queste categorie mantengono un valore soprattutto dal punto di vista logico, perché nella realtà concreta, entrambe le direzioni possono intrecciarsi nel comportamento di coping di un individuo.

Un modo alternativo di classificazione è stato fornito da Band e Weisz (1998). Secondo questi autori modi di coping devono essere classificati sulla base dello schema d'azione sotteso, più che in riferimento alla funzione psichica chiamata in causa o all'esito del processo. Ciò che deve

essere considerato non è il comportamento in sé, ma la motivazione sottostante ed il significato che assume per il soggetto e (Skinner et al., 2003).

Il modello è basato sulla distinzione tra controllo primario, che include le strategie volte a modificare la situazione, come il problem-solving e l'azione strumentale, e controllo secondario, che comprende quelle volte all'adattamento alla situazione, come la rielaborazione cognitiva e l'accettazione del problema. Questi stessi schemi d'azione sono stati classificati da altri autori (ad es. Brandstädter e Renner, 1990) ricorrendo ai termini oggi generalmente più accettati e diffusi, di assimilazione e accomodamento.

La letteratura offre un ventaglio assai vasto di distinzioni concettuali rilevanti dal punto di vista della comprensione dei comportamenti di coping, ma molte di esse risultano problematiche dal punto di vista della definizione operativa. Skinner et al. (2003) osservano che distinzioni di questo tipo (ad es. strategie dirette vs. indirette, individuali vs. sociali, ecc.) non permettono di comprendere tutte le concrete modalità di coping e non possono costituire categorie univoche ed omogenee che si escludono mutuamente.

Per tali ragioni questi studiosi ritengono preferibile dare forma ad un modello onnicomprensivo di tipo gerarchico che combini il metodo induttivo con quello deduttivo. Un lavoro di rassegna estremamente preciso e completo ha consentito a Skinner e collaboratori di costruire un modello organizzato su tre livelli di categorie. Tale classificazione è stata ottenuta attraverso l'analisi comparativa delle teorie che proponevano un'organizzazione complessiva delle modalità di coping (con l'inclusione sia dei comportamenti concreti ricavabili dalle checklist, sia dei loro raggruppamenti in categorie di ordine superiore) testata empiricamente.

I tre livelli gerarchici individuati con tale metodo sono rappresentati dai semplici raggruppamenti di item, che costituiscono la base della piramide, dalle categorie di ordine inferiore, e dalle strutture sovraordinate di tipo empirico, che rappresentano il vertice. Queste ultime, denominate anche famiglie di coping, comprendono dodici categorie, la cui consistenza è stata verificata anche attraverso l'analisi fattoriale confermativa. Alcune di esse assumono presentano un carattere di maggior generalità per la loro presenza nella maggior parte dei modelli teorici. Si tratta essenzialmente della ristrutturazione cognitiva, del problem-solving, della ricerca di sostegno, della distrazione e della fuga.

Anche il gruppo di Tap et al. (1997) dell'Università di Toulouse ha lavorato alla costruzione di una struttura di carattere sovraordinato, che presenta, tuttavia, caratteristiche dimensionali più semplici. Il modello è stato definito "strategico" in quanto le categorie proposte, ricavate anche in questo caso da un'ampia rassegna di letteratura, sono determinate sia dalle strategie di base adottate dal soggetto per difendere la propria identità e costruire il proprio futuro, che si fondano essenzialmente sul controllo, sul sostegno sociale, sul ritiro e sul rifiuto. Ogni strategia può

essere declinata in ambiti diversi (cognitivo, emotivo, comportamentale). Ne risulta un modello composto da 12 dimensioni, che ha consentito di dare forma ad una nuova scala di misurazione. Questo modello teorico ha il pregio di avere mostrato una buona tenuta nel confronto con la realtà empirica. Infatti la stabilità e la coerenza delle dimensioni individuate sono state confermate più volte in contesti diversi.

1.2.2. Benessere soggettivo e benessere psicologico.

Il tema del benessere in ambito psicologico ha ricevuto un'attenzione variabile nel tempo. Benché nella riflessione freudiana già fossero presenti riferimenti a questo problema, esso è stato trascurato per lungo tempo dalla maggior parte degli studiosi. Anche se è lecito supporre che molti psicologi non fossero indifferenti a questo tema, quello che è certo gli sforzi principali sul piano teorico e della ricerca sono stati spesi generalmente in altre direzioni. Inoltre anche quando il problema è stato affrontato, in molti casi, l'approccio prevalente ha seguito un'impostazione "negativa", attraverso la trattazione dei fenomeni patologici e disfunzionali responsabili della perdita del benessere.

Le ragioni di questa deriva, che ha percorso larga parte della pur breve storia della psicologia, risiedono probabilmente nell'imbarazzo a trattare un tema che per lungo tempo era stato dominio esclusivo della filosofia, della religione, e delle altre discipline umanistiche, e che sembrava problematico affrontare con una metodologia ispirata ai freddi criteri sperimentali. Prendendo questa strada si sarebbe rischiato di compromettere l'incerto e non ancora ben definito statuto scientifico della disciplina, già sottoposto a pesanti critiche per la non conformità rispetto ai canoni delle scienze naturali. Anche quando la psicologia clinica ha cominciato ad occuparsi della perdita della salute mentale, il riferimento al benessere è stato nella maggior parte dei casi implicito. In questa prospettiva, in cui la patologia era costituita da una diminuzione dello stato di benessere di base, normale dell'individuo, ci si è concentrati prevalentemente su ciò che veniva sottratto, senza definire esplicitamente che cosa si intendeva per benessere personale. Sebbene appaia evidente quanto l'efficace e del tutto sensata definizione di Freud del benessere mentale come capacità dell'individuo di amare e lavorare, risulti perlomeno sommaria e frettolosa rispetto al contributo fornito dallo stesso autore nello studio delle nevrosi, questo discorso critico non deve riguardare solo la psicoanalisi. Esistono tuttavia autori in ambito clinico che, pur occupandosi prevalentemente delle cause della sofferenza mentale, hanno cercato di identificare le condizioni e le caratteristiche di uno stato mentale positivo. Quest'ultimo concetto non coincide con "la naturale salute mentale" dell'individuo sano, ma

costituisce piuttosto l'esito favorevole di un percorso problematico che l'individuo dispiega in tutto il corso della propria esistenza. Rientrano in questa categoria i concetti di individuazione fornito da Jung (1921), di autorealizzazione descritto da Maslow (1973), di maturità elaborato da Allport (1961). Tali teorie, in modo più o meno esplicito, hanno costituito in seguito una base importante per la definizione di alcune teorie del benessere inteso come funzionamento psicologico positivo.

Anche nell'ambito della ricerca l'approccio dominante fino agli '60 è stato costituito dagli studi riguardanti la mental health, una traduzione, sul piano psicologico, del concetto medico di salute. Il tema dominante di questi studi, la cui tradizione è tutt'altro che interrotta, era costituito sia dall'individuazione dei fattori eziopatogenetici che di quelli protettivi e preventivi, in grado di allontanare o recuperare la salute psicologica di base, che veniva in genere considerata una condizione normale dell'individuo definita perlopiù implicitamente e priva di una sua connotazione in termini positivi. Del resto in un ambito disciplinare affine, quello della medicina, il modello tradizionale di studio e di cura, che così profondamente ha influenzato il procedere della psichiatria ed in una certa misura della stessa psicologia, il tema del benessere è perlomeno trascurato. L'individuo viene visto quasi unicamente nella sua dimensione corporea, di funzionalità fisiologica, mentre gli aspetti psicologici sono al più considerati un elemento di disturbo nei processi tecnico-riparativi che è compito del medico mettere in atto. Solo negli ultimi decenni anche in ambito medico si sono sviluppati approcci alternativi, più attenti alla dimensione relazionale e alla qualità della vita come parametro sulla base del quale attuare le decisioni e gli interventi. A questo approccio medico è corrisposto il concetto di Health psychology, che concepisce la salute in modo più ampio come benessere complessivo della persona nel suo contesto socio-ecologico. In questo quadro l'interesse si sposta dall'assenza di malattia al sentimento soggettivo di benessere e alla capacità di agire della persona, in linea con la definizione di salute proposta dall'OMS, che parla di benessere fisico, mentale, sociale. Tuttavia nella pratica sanitaria corrente il concetto di qualità della vita rimanda in genere a parametri di tipo oggettivo, e senza tenere conto di come gli effetti dell'intervento medico possano essere valutati ed incorporati nel vissuto del soggetto.

In ambito sociologico, a cominciare dagli anni '70, si è cominciato ad occuparsi del benessere secondo una prospettiva che, pur discostandosi dall'identificazione immediata di questo concetto con il reddito, rimaneva ancorata all'esame di fattori perlopiù di natura materiale. Il corrispondente concetto di qualità della vita si riferiva infatti ad indicatori di tipo oggettivo, e solo successivamente fu posto il problema del rapporto tra questa dimensione e quella della percezione/valutazione delle condizioni di vita nelle comunità che si intendeva studiare. Anche

oggi, tuttavia, per una logica probabilmente legata all'economia di ricerca, gli studi centrati su aspetti materiali conservano un'importanza di primo piano nel lavoro sociologico.

Così una grande mole di studi in ambito psicologico e nelle altre scienze dell'uomo si sono occupati di tematiche che presupponevano un riferimento implicito al benessere senza che ne fosse riconosciuta l'importanza e definita la natura al livello della soggettività, dimenticando che, fatta salva la legittimità ed il significato di tutte le prospettive, risulterebbe difficile parlare sensatamente di benessere prescindendo dal vissuto soggettivo.

La domanda banale con la quale ci si saluta "Come stai?" rimanda al problema della natura del benessere, che ha ricevuto ampia trattazione fin dall'antichità in campo umanistico e nella riflessione filosofica, dove il tema della felicità collegato a quello del piacere e della virtù occupa uno spazio particolare. Le teorie edonistiche dell'antichità, che hanno un importante esponente in Aristippo della scuola cirenaica, sostengono che la felicità consiste nella ricerca del piacere, inteso come godimento sensibile ed immediato, considerato il fine della vita umana. Le concezioni di tipo eudemonistico si propongono invece di individuare principi teorici e regole di vita che consentano all'uomo di raggiungere la felicità. La riflessione socratica invece è coerente con l'orientamento eudemonistico della filosofia greca classica, secondo il quale il benessere non ha a che vedere con il piacere dei sensi, ma piuttosto con le conquiste sul piano morale. Per Socrate la virtù si identifica con la conoscenza, solo chi è virtuoso è felice, cioè solo l'azione virtuosa conforme al bene è portatrice a lungo andare di una felicità che scaturisce dalla più elevata perfezione morale che l'uomo consegue e lo rende migliore. Anche Platone respinge la tesi della felicità legata al piacere e la ritiene invece connessa alla virtù. Per Aristotele la felicità si fonda sulla vita virtuosa.

Epicuro, pur fondando la felicità sul piacere, rifiuta il perseguimento del godimento immediato e stabilisce criteri di scelta che devono guidare l'uomo nella ricerca della felicità. Anche per la scuola stoica di Zenone il fine dell'uomo è la ricerca della felicità, che però viene definita in termini negativi, come liberazione dalla sofferenza e dal turbamento (atarassia).

Solo con Hume, nell'età moderna, la felicità comincia ad acquisire una dimensione sociale, qualcosa che deve essere perseguito da tutti gli uomini, o perlomeno per il maggior numero possibile di persone, in quanto il benessere individuale è legato a quello collettivo. Kant respinge l'etica eudemonistica e vede l'azione morale come sforzo per superare le inclinazioni sensibili e per imporre il dominio della ragione sugli istinti. L'uomo non può realizzare nella vita terrena il sommo bene, sintesi di virtù e felicità, ma attraverso l'agire morale può rendersi autonomo e libero, comprendendo la propria dignità di essere umano. In definitiva nel pensiero filosofico (ed ovviamente anche nella tradizione religiosa) risulta prevalente una concezione secondo cui la felicità non coincide con la piacevolezza delle sensazioni, ma dipende dal modo in cui

l'individuo conforma il proprio agire ad alcuni principi e regole di vita virtuose e salutari, anche se non mancano pensatori che sostengono l'importanza della ricerca del piacere attraverso le sensazioni.

Quando negli anni '60 del secolo scorso si cominciò a considerare il benessere come un costrutto psicologico autonomo e dotato di una sua propria rilevanza, il riferimento dominante fu consonante con questo secondo punto di vista, nel senso che il benessere veniva definito sulla base delle valutazioni che il soggetto forniva su di sé, prescindendo da una sua definizione in termini di funzionamento psicologico positivo. Nello studio classico di Bradburn (1969), ripreso poi da Heady e Wearing (1991) il benessere veniva infatti considerato sotto tre dimensioni: la soddisfazione del soggetto, l'affetto positivo e l'affetto negativo. La soddisfazione del soggetto rappresenta un elemento cognitivo e consiste nella valutazione della congruità della situazione dell'individuo con i propri scopi, bisogni, aspettative, mentre l'affect rimanda al piano delle emozioni, senza coincidere con esse.

L'affect può essere meglio definito come un'esperienza dell'individuo che costituisce il substrato delle emozioni della vita quotidiana, e che si differenzia dai tratti temperamentali e di personalità per la sua relativa variabilità rispetto alle transazioni ambientali prolungate (Zani & Cicognani, 1999). La qualificazione di affect positivo e negativo non risiede nella valutazione dell'adeguatezza psicologica dell'emozione, ma piuttosto nella sua piacevolezza/spiacevolezza. Il benessere consiste nella sua percezione soggettiva: include tutte le valutazioni riguardanti la qualità dell'esperienza nei suoi diversi aspetti e non può essere ridotto alla pura dimensione della piacevolezza, in quanto dipende dal raggiungimento dei propri scopi in diversi ambiti. Vale la pena osservare a questo proposito che tutte le dimensioni considerate in questo paradigma, comprendono un livello cognitivo (soddisfazione di vita) e la valutazione di un dato emotivo (l'affect). Si tratta, in altre parole, di rappresentazioni dei propri stati interni dal punto vista emozionale, ben lontane e distinte dai fenomeni che li originano. Tutto ciò ha inevitabili ripercussioni sull'interpretazione delle misurazioni basate essenzialmente su strumenti del tipo self-report, che colgono essenzialmente il livello rappresentativo, ma non consentono di fare inferenze sicure sui fenomeni ai quali le rappresentazioni si riferiscono.

Tutti gli approcci in cui il benessere viene definito nei termini di una esperienza interna del soggetto vengono anche classificati come teorie del benessere soggettivo, mentre quelli che si sforzano di individuare i criteri di un funzionamento psicologico ottimale alla base della sensazione positiva vengono chiamate teorie del benessere psicologico (Zani & Cicognani, 1999). Una distinzione analoga è stata proposta da Ryan e Deci (2001), che parlano, a questo proposito, di teorie edonistiche ed eudemoniche. Le prime si basano sul concetto di emozione piacevole derivante dal soddisfacimento dei bisogni individuali e sociali, mentre le seconde

distinguono tra sentimento soggettivo e benessere. Quest'ultimo è fondato sulla corrispondenza tra il raggiungimento da parte dell'individuo della soddisfazione dei suoi bisogni psicologici fondamentali, indipendentemente dalla piacevolezza immediata che ne deriva. Si potrebbe anche dire che mentre le teorie edonistiche non si pongono esplicitamente il problema di chiarire che cosa è e cosa determina il benessere, e si basano sul criterio della valutazione soggettiva, le altre propongono un modello di funzionamento psicologico in grado di spiegare l'origine del benessere e dei sentimenti soggettivi che lo accompagnano.

Il termine eudemonia è stato introdotto da Waterman (1993), che riprendendo il significato etimologico del termine (genio, inclinazione individuale), ha proposto una definizione del benessere come realizzazione dell'individuo. In questo quadro il semplice raggiungimento di obiettivi generalmente considerati positivi non costituisce di per sé motivo di felicità. Occorre piuttosto che le persone vivano in accordo con il proprio demone, cioè siano congruenti con i propri valori più profondi ed olisticamente coinvolti in quello che stanno facendo. Tale condizione permette loro di sentirsi pienamente vivi ed autentici e di condurre un'esistenza conforme alla propria intima natura, cioè di raggiungere quella che Waterman chiama espressività personale (PE).

Anche Ryff (1989; 1991; 1995) e Ryff & Singer (1998, 2000) criticano la definizione del benessere come semplice raggiungimento del piacere, e lo identificano piuttosto come ricerca dell'attualizzazione del proprio potenziale personale, che si dispiega in sei diverse ambiti: autonomia, crescita personale, autoaccettazione, scopo nella vita, padronanza ambientale, relazioni positive con gli altri. Ciascuna dimensione viene definita dall'autrice in modo articolato. L'Autonomia consiste nell'essere determinati ed indipendenti, capaci di regolare e valutare il proprio comportamento sulla base di regole e valori personali, e di resistere all'influenza sociale; L'Accettazione di sé si manifesta attraverso un atteggiamento positivo verso se stessi ed il proprio passato. Il soggetto è in grado di riconoscere i diversi aspetti di sé, sia positivi che negativi, incluse le proprie emozioni. Il Controllo Ambientale concerne la gestione attiva dell'ambiente circostante, attraverso un buon utilizzo delle risorse disponibili e la capacità di modificarlo sulla base dei propri bisogni e valori. La Crescita personale è legata alla consapevolezza del proprio processo di sviluppo e all'apertura a nuove esperienze che consentono l'espressione delle proprie potenzialità. Lo Scopo nella vita consiste nell'essere guidati da obiettivi consapevoli ed intenzionali che fanno riferimento ad un sistema di valori e convinzioni personali, che affonda le proprie radici nell'esperienza passata. Avere Relazioni positive con gli altri vuol dire intrattenere relazioni interpersonali soddisfacenti, improntate sulla fiducia e l'affetto e possedere capacità di empatia, intimità e calore.

Ciascuna area è definita sia in termini teorici che operazionali, e le misurazioni effettuate su questa base hanno avuto importanti riscontri concreti, che hanno dimostrato, per esempio, la rilevanza del benessere così definito oltre che nella promozione della salute mentale, nella variazione di parametri fisiologici funzionali alla salute fisica. Ryan e Deci (2001; 2002) hanno proposto la teoria dell'autodeterminazione (SDT) che riprende sia il concetto di eudemonia, sia la prospettiva teorica della Ryff.

Secondo questi autori il processo di autorealizzazione origina dalla tendenza spontanea dell'uomo a dedicarsi a tre bisogni psicologici di base, riguardanti l'autonomia, la competenza e le relazioni sociali, la cui soddisfazione è funzionale alla crescita personale, all'integrazione sociale, al benessere (inteso come soddisfazione di vita e salute mentale), alla vitalità e alla congruenza con se stessi. L'attenzione che viene posta a questi bisogni varia tra culture ed individui, ma gli effetti sul benessere soggettivo sono universali.

Quanto al rapporto tra benessere percepito (soggettivo) ed eudemonico (psicologico), occorre dire che è stretto, ma non biunivoco. Mentre uno stato soggettivo segnato da un affect positivo non implica necessariamente un benessere sostanziale in termini di autorealizzazione personale, gli individui che riescono a raggiungere quest'ultima condizione sperimentano stati emozionali positivi corrispondenti a ciò che Rogers (1974) ha definito processi di valutazione organismica. La considerazione all'interno del modello del livello dell'affect, come conseguenza del benessere che deriva dalla soddisfazione dei bisogni psicologici di base, differenzia la Self Determination Theory dalla teoria della Ryff, che identifica immediatamente il benessere con la soddisfazione di tali bisogni. Tale paradigma presenta il limite non offrire un proprio apparato di definizioni operazionali e di strumenti di misura da utilizzare, ma offre il vantaggio di fornire un quadro più organico della dinamica del benessere e delle sue articolazioni soggettive.

Prospettive teoriche.

Il costrutto del benessere si situa in una posizione intermedia tra il livello delle emozioni e quello dei tratti stabili di personalità. Tuttavia le posizioni teoriche variano nel collocare questa dimensione tra i due estremi. Un consolidato filone di ricerca, partendo dal presupposto che il benessere costituisca una sorta di correlato della personalità, ha cercato di evidenziare in particolare quali tratti ne potessero costituire dei buoni predittori. In particolare alcune teorie del benessere soggettivo sostengono che alcune caratteristiche di personalità con possibili radici genetiche, come l'estroversione e il nevroticismo, misurate dal Big Five, determinino una tendenza permanente a

sperimentare affects positivi o negativi (DeNeve & Cooper, 1998). Altri studi evidenziano il ruolo di altre dimensioni più sensibili a fattori ambientali, come l'apertura all'esperienza, la gradevolezza e la coscienziosità (Diener & Lucas, 1999). Alcuni autori hanno cercato di fornire una spiegazione più dettagliata di questo rapporto, mettendo in luce come la stabilità del benessere dipende dalla modalità dominante con cui gli individui costruiscono i propri eventi di vita, inclusa la preferenza a frequentare persone con livelli di benessere congruenti con il proprio. Anche le ricerche svolte nell'ambito delle teorie eudemoniche hanno fornito riscontri del legame tra alcuni tratti di personalità come l'estroversione e la coscienziosità ed alcune aree funzionali del soggetto come l'Autoaccettazione, il Controllo ambientale e lo Scopo nella vita (Schmutte e Ryff, 1997).

Il punto cruciale è rappresentato dal fatto che, secondo le teorie della personalità, i tratti determinano la struttura del sé e, conseguentemente, le rappresentazioni relative alle proprie competenze, mentre secondo la teoria social cognitiva (Bandura, 1977) sono queste ultime che orientano e sorreggono le varie disposizioni. In altre parole valutazioni e rappresentazioni organizzano le disposizioni personali, guidano le transazioni ambientali ed influenzano la percezione del benessere soggettivo.

Sulla base di quest'approccio alcuni studi hanno messo in luce il ruolo giocato dai patterns percettivi caratteristici del soggetto, come la tendenza a filtrare gli eventi di vita in modo positivo o negativo (Diener, 1984), o gli stili attribuzionali, che possono o meno rinforzare l'autostima e le potenzialità del soggetto. Inoltre la maggior o minor distanza che separa sé ideale da sé reale condiziona grandemente il livello di benessere: aspettative inappropriate costituiscono una fonte di frustrazione permanente e di tensione psicologica (Goldwurrn, 1995). Un altro fattore rilevante è costituito dal locus of control. Secondo Taylor e Brown (1988) la tendenza all'internalità, le aspettative di successo e l'ottimismo si accompagnano a livelli più elevati di benessere percepito. Caprara, et al. (2002) hanno messo in luce l'importanza di alcune convinzioni collegate al locus e agli stili attribuzionali come le credenze relative alla self-efficacy nell'area emotiva ed in quella delle relazioni interpersonali. Il senso di autoefficacia è un costrutto multidimensionale che si esplica in vari domini ambientali, come la scuola, il lavoro e la famiglia.

Una diversa prospettiva di ricerca può essere individuata nello studio del rapporto tra benessere ed emozioni. Diener e Lucas (2000) sostengono che il benessere percepito è strettamente legato al segno delle emozioni e alla loro frequenza, più che alla loro intensità. Altri studi hanno cercato di evidenziare il ruolo delle emozioni specifiche, come rabbia, paura, tristezza, sull'affect (Diener, 1994).

Secondo l'approccio del "benessere psicologico", invece, la qualità e la frequenza delle emozioni non costituisce di per sé un elemento determinante; è piuttosto l'appropriatezza della reazione emotiva, rispetto agli eventi di vita, a renderla funzionale al benessere psicologico. Pertanto anche emozioni negative come il dolore derivante dal lutto possono costituire un elemento di costruzione del benessere in senso eudemonico. In secondo luogo certi stili percettivi e di coping basati sulla negazione e la repressione delle emozioni spiacevoli, presentano un carattere disadattivo e tendono a produrre, a lungo termine, conseguenze negative anche a livello dell'affect (DeNeve & Cooper, 1998). Alcuni contributi di ricerca dimostrano che il coping ed il benessere sono collegati. Elliot e Sheldon, per esempio (1997) hanno fornito evidenze del rapporto diretto tra orientamento all'evitamento e malessere. Secondo Gonzales Barrón et al. (2006) il rapporto non è unidirezionale, ma reciproco, nel senso che il coping efficace produce effetti positivi sull'adattamento, e questi, a loro volta, fungono da feed-back rispetto alle strategie utilizzate. In particolare Seiffge Krenke (1993; 1995) ha sottolineato il ruolo adattivo del coping attivo, contrapposto al ritiro. Tuttavia, nonostante l'importanza del tema, le ricerche in questo campo sono ancora scarse.

La concezione eudemonica attribuisce valore alle emozioni positive solo se esse derivano dal processo di autorealizzazione del soggetto (Ryan & Deci, 2001). Pertanto anche il ruolo attribuito agli eventi di vita, pur non essendo trascurato, appare limitato, in quanto il focus non è tanto sul segno delle emozioni che essi possono generare, ma piuttosto sulla funzionalità del soggetto nella loro valutazione e gestione. Il modello transazionale di Lazarus & Folkman (1984) offre una prospettiva più ampia secondo la quale le sollecitazioni che provengono dall'ambiente esterno sono mediate dalle valutazioni-percezioni della persona rispetto agli eventi, dalle risorse disponibili per il loro fronteggiamento e dalle particolari strategie di coping messe in atto. Ciò implica un ruolo attivo, e variabile nel tempo, del soggetto nell'interazione con l'ambiente, piuttosto che l'accettazione dell'idea di un rapporto stabile tra caratteristiche di personalità, categorie di eventi e risposte comportamentali.

Le ricerche svolte nell'ambito della psicologia della salute (Zani & Cicognani, 2000) forniscono efficaci dimostrazioni del fatto che, anche nel caso di patologie particolarmente gravi che, a lungo andare, si ripercuotono sull'affect, il benessere presenta una notevole variabilità e un'evoluzione non lineare nel tempo. Secondo le autrici tali caratteristiche possono essere comprese e spiegate efficacemente facendo ricorso ad una ricostruzione sistemica del quadro delle transazioni dell'individuo con l'ambiente.

Un ulteriore elemento di spiegazione risiede nel fatto che, in questa prospettiva, non ha senso delineare una gerarchia universale di scopi e valori, così come sostenuto da Maslow (1973) e da Ryan & Deci (2001), ma occorre piuttosto riferirsi alla loro configurazione all'interno di ciascun

individuo. A questo proposito Emmons (1986) osserva che ogni persona è guidata da strivings, cioè vettori che organizzano le motivazioni individuali all'interno di direttrici ricorrenti. La congruenza e la coerenza del sistema di scopi, il loro grado di concretezza e di realismo costituiscono un fattore importante di benessere. La dimensione motivazionale consente anche di dare conto del rapporto non univoco tra attività e benessere. A questo riguardo Csikszentmihalyi (1975) propone un modello in cui il coinvolgimento dell'individuo in attività collegate agli interessi personali produce uno stato soggettivo ottimale definito flow (flusso di coscienza).

Benessere e contesto sociale.

Abbiamo visto come, in una prima fase, soprattutto in ambito sociologico si sia manifestata la tendenza ad identificare il benessere con la presenza di alcuni indicatori di tipo socio-strutturale. Il carattere riduttivo di tale punto di vista è apparso presto evidente, per lo scostamento a volte notevole tra vissuto soggettivo e condizioni sociali. Non si può tuttavia negare che il benessere psicologico, così come quello fisico, dipendono, oltre che da fattori individuali, da fattori di tipo sociale, sia perché le interazioni sociali influenzano praticamente tutti i fattori interni sopra richiamati, sia perché il benessere sociale e relazionale costituisce una delle componenti di esso (Ryff, 1995).

Occorre innanzitutto precisare che la definizione stessa di benessere è culturalmente determinata: all'interno di ogni cultura i soggetti valutano il proprio stato di benessere sulla base di criteri il cui significato risulta comprensibile in riferimento alla visione del mondo che la caratterizza. Ciò risulta maggiormente comprensibile se si tiene conto del fatto che ogni società fornisce agli individui una struttura di valori e di scopi, che orientano e danno significato al comportamento (Cantor & Kihlstrom, 1989). Da questo punto di vista condotte simili possono essere valutate in modo molto diverso all'interno di culture differenti. Del resto abbiamo già avuto modo di osservare che le strategie impiegate dai soggetti per affrontare le difficoltà e i patterns comportamentali seguiti per il raggiungimento degli scopi risentono in larga misura di variabili di tipo culturale.

Nello studio psicologico del benessere la ricerca ha cercato di valutare il ruolo sia dei fattori contestuali di tipo oggettivo, come il reddito, sia della qualità delle esperienze sociali del soggetto. In questo campo gli studi che si sono sforzati di ricostruire la dinamica delle interazioni tenendo conto dei filtri cognitivi del soggetto, piuttosto che di identificare semplici associazioni tra aspetti materiali e livello soggettivo, si sono dimostrati più efficaci.

Un tema ricorrente nella ricerca è rappresentato dal ruolo svolto dal reddito. Nell'ambito degli approcci centrati sull'affect tale tema è stato esaminato in termini puramente empirici, per

evidenziare un possibile legame tra ricchezza benessere. Tuttavia esistono molte prove del fatto che la ricchezza non è di per sé rilevante, come recitano alcuni noti proverbi popolari. Ryan & Deci (2001) riportano i dati di una rassegna non pubblicata secondo la quale non sono stati riscontrati livelli di felicità più elevati nelle nazioni più ricche né fra i ceti più ricchi all'interno della stessa nazione. Inoltre aumenti di ricchezza a livello personale o globale non comportano crescita del benessere, mentre l'aspirazione alla ricchezza comporta malessere.

Altre studi realizzati nelle nazioni più povere mostrano invece l'esistenza di una correlazione tra reddito individuale e benessere nelle nazioni più povere (Diener & Diener, 1995). Tale dato risulta immediatamente comprensibile nell'ambito dell'approccio edonico, che tiene conto principalmente della soddisfazione di vita e dell'affect. Spiegazioni più articolate ricorrono al concetto di confronto sociale e al ruolo dei fattori cognitivi. Ciò che sarebbe determinante non è rappresentato dal reddito in sé, ma dalla povertà o ricchezza percepita attraverso il confronto con le persone appartenenti al proprio contesto di vita. In questo modo un aumento generalizzato del reddito non produce benessere, perché non altera i termini di questo confronto.

Kanheman (2006) a questo proposito sostiene inoltre che in molti casi il reddito aggiuntivo viene speso in bene voluttuari, che provocano soddisfazione nell'immediato, ma ben presto sono soggetti al fenomeno dell'assuefazione. Inoltre quest'autore osserva che, in genere, l'aumento di ricchezza viene ottenuto a spese della libertà di utilizzare il tempo secondo i propri desideri, che è la fonte più importante di felicità personale. In altre parole uno sbilanciamento personale verso le acquisizioni di tipo materiale può comportare un depotenziamento dell'investimento delle aree di azione più direttamente implicate nel processo di autorealizzazione personale.

Nella prospettiva eudemonica si può comunque ipotizzare, all'opposto, che la maggior ricchezza offra opportunità più elevate di autonomia e libertà di azione per l'individuo nel perseguimento dei propri interessi e delle proprie aspirazioni anche di tipo ideale.

Le ricerche svolte seguendo entrambe le prospettive evidenziano, in ogni caso, la mancanza di un effetto automatico del reddito sul benessere. Il legame, secondo Ryan & Deci (2001) è debolmente positivo, e fa leva essenzialmente sul ruolo che il denaro ha nel rendere accessibili strumenti e risorse necessari per la crescita personale.

Se si passa ad esaminare la posizione dell'individuo all'interno del contesto sociale, molti studi hanno messo in luce l'importanza per l'individuo dell'assunzione dei diversi ruoli sociali. La prospettiva socio-interazionista, ha messo in luce il legame tra ruoli e identità, alle quali corrispondono regole di vita, copioni e percorsi esistenziali, in grado di proteggere dal rischio dell'insorgenza di patologie psicologiche, più frequenti nelle situazioni caratterizzate da indeterminazione ed anomia. Pertanto la quantità ed il peso dei ruoli ricoperti contribuiscono a rafforzare l'identità individuale, incrementando il sentimento di benessere.

Un'ipotesi alternativa attribuisce la responsabilità dell'effetto sul benessere non tanto ai ruoli in sé, piuttosto il loro grado di coerenza ed appropriatezza. Ad esempio gli studi sulle conseguenze psicologiche della disoccupazione hanno evidenziato come la perdita del posto di lavoro non si traduca automaticamente in una fonte di disagio per le donne, in quanto la situazione comporta l'eliminazione del conflitto tra il ruolo familiare e lavorativo. Analogamente in contesti rurali la disoccupazione produce conseguenze meno drammatiche sui lavoratori maschi rispetto a quanto avviene in ambito cittadino, in quanto molti di loro sono impegnati sia come lavoratori dipendenti che come conduttori agricoli (Prandini, 1983).

Alcune caratteristiche dell'ambiente sociale che appaiono particolarmente rilevanti per il benessere dell'individuo sono costituite dal livello di sostegno e dalla rete di relazioni disponibili. Molti studi mettono in luce l'influenza positiva esercitata dal senso di comunità, inteso come percezione consapevole di appartenere a un'entità significativa e calda, a un "noi" dotato di connotazioni identitarie definite. In particolare Pretty et al. (1996) sottolineano che il clima della comunità di residenza e di quella scolastica costituiscono dei predittori del benessere soggettivo. L'essere in relazione costituisce un elemento fondamentale per il mantenimento di uno stato soggettivo positivo, in quanto risponde ad un bisogno umano fondamentale (Baumeister e Leary, 1995). Esistono molti esempi in letteratura dell'importanza delle relazioni in generale, e soprattutto di quelle più strette in ambito familiare ed amicale (Argyle, 1987). D'altra parte la solitudine è associata a sentimenti di malessere e di insoddisfazione (Lee & Ishii-Kuntz, 1987; Prezza et al, 2001).

Le possibilità di contatto sociale e di avere compagnia rappresentano un fattore di per sé positivo, ma è soprattutto la loro qualità a produrre un effetto (Nezlek, 2000). Ciò che risulta determinante è la possibilità di ottenere attraverso tali relazioni un valido supporto nella vita quotidiana. Il lavoro di Reis et al., (2000) ha messo in luce che il fatto di essere impegnati in relazioni significative, di poter dialogare in modo profondo e sentirsi compresi è determinante ai fini del benessere personale. Resta comunque aperto il problema dei fattori che incidono sulla "ricchezza relazionale", visto che essa può dipendere sia da fattori sociali che da fattori relativi all'esperienza individuale.

A questo proposito la Frydenberg (2002) sostiene che un fattore derivante dalla storia individuale, lo stile di attaccamento, influenza notevolmente la qualità dei rapporti sociali. I soggetti che mostrano di possedere un attaccamento sicuro, sarebbero favoriti, perché tale modalità facilita la costruzione di relazioni basate sulla fiducia e l'intimità. Vale la pena ricordare infine, che l'idea di una sostanziale stabilità dei modi di attaccamento è stata di recente messa in discussione da autori che hanno sostenuto la tesi di una sua significativa evoluzione sulla base delle interazioni sociali e dell'esperienza (La Guardia et al., 2000). Anche in questo caso, dunque, appare più

efficace l'adozione di un punto di vista che tenga conto del carattere bidirezionale del rapporto tra caratteristiche individuali ed esperienza sociale.

1.2.3. Il clima

Il termine clima è usato abbastanza di frequente nella vita quotidiana, ma anche nel linguaggio comune il concetto a cui si riferisce appare di difficile definizione, per il suo carattere impalpabile, privo di un referente chiaro ed immediatamente distinguibile. Eppure a chiunque capiti di mettere piede in un luogo di lavoro o in un'istituzione difficilmente potrà sfuggire, fin dal primo momento, una qualità caratteristica di quell'ambiente, che si ricava da un insieme di elementi in qualche modo concordanti, anche se appartenenti a domini diversi. Ad esempio, entrando in una scuola potremo essere colpiti dal maggiore o minore vociare degli allievi, dalla presenza dei bidelli e del loro modo di muoversi, dall'interesse che viene dedicato all'estraneo, dalla pulizia delle pareti, dalla gestione della luce solare ed artificiale, dalla dislocazione di funzioni ed attività, dal modo di relazionarsi, degli insegnanti, del preside o degli allievi.

La risposta emotiva della persona si basa su una specifica qualità percettiva dell'ambiente organizzativo che permette di riconoscerlo immediatamente, rilevarne le variazioni nel tempo e di distinguerlo da altri. Il clima non si riduce ad una dimensione di positività/negatività dell'emozione suscitata, ma è il risultato di una rielaborazione più o meno consapevole di diversi elementi presenti nel contesto, che conduce alla sua identificazione in termini sostanziali, in modo più concreto e potremmo dire, iconicamente rappresentabile. Infatti il linguaggio che utilizziamo per descrivere il clima di un certo ambiente ricorre prevalentemente ad immagini, descrizione di azioni e sensazioni soggettive: “è un posto dove ti puoi rilassare”, “se inciampi, li sono disposti a darti una mano per tirarti su” “se perdi un colpo c'è sempre qualcuno che ti sta con il fiato sul collo”, “parli con tutti, ma nessuno mette il naso nelle tue cose, ciascuno va per la sua strada”, “è un ambiente caldo, accogliente”, “senti che non ti puoi fidare di nessuno”, ecc.

Resta tuttavia arduo fornire un quadro completo e preciso di che cosa intendiamo comunemente per clima. L'analogia tra il concetto di clima in ambito psico-sociale ed il concetto di clima atmosferico aiuta a mettere in luce il fatto che ci troviamo di fronte ad un costrutto complesso, di carattere pluridimensionale, dai confini sfumati e difficilmente categorizzabile, composto da diversi fattori interagenti tra loro secondo dinamiche complesse e non immediatamente individuabili un modo distinto e lineare.

Proprio per la ricchezza e l'eterogeneità dei fattori che influenzano e compongono il clima, e l'incertezza dei confini del fenomeno, anche la sua definizione operativa in ambito scientifico

risulta problematica. In particolare non esiste chiarezza ed univocità di posizioni su che cosa esso sia (l'oggetto) né su quale sia lo sguardo (la prospettiva disciplinare) in grado di coglierlo in modo più soddisfacente. Si tratta indubbiamente di un concetto di confine, in quanto determinanti e componenti del clima possono essere letti sia da un punto di vista soggettivo che strutturale. Inoltre se consideriamo il clima secondo una terza prospettiva, di tipo interazionista, non potremo evitare di osservare che il sistema di relazioni e di retroazioni in cui esso è inserito riguarda sia variabili di ordine oggettivo, sia di tipo psicologico. Per fare solo qualche esempio nel sistema di interazioni dobbiamo comprendere sia le risorse economiche, gli spazi architettonici, gli strumenti di comunicazione, sia gli stili comunicativi, le percezioni e le rappresentazioni .

Il concetto di clima è stato introdotto di recente nelle scienze sociali e la sua origine è legata essenzialmente agli studi in ambito organizzativo ed aziendale (Moos, 1974; Schneider, 1975; Quaglino, (1990). Nella prospettiva sociologica il clima viene inteso come il tono sociale ed emotivo che caratterizza un'organizzazione lavorativa (Chiari, 1994). Una caratteristica importante che esso possiede è la relativa stabilità nel tempo (Anderson, 1988), anche se esso tende modificarsi almeno in parte in tempi medio-lunghi.

In ambito psicologico la ricerca in questo campo ha seguito un percorso tutt'altro che univoco e lineare. Nonostante la rilevanza del concetto come espressione del momento della soggettività nelle organizzazioni e il forte interesse determinato dalle sue implicazioni pratiche, i contributi di ricerca sono ancora quantitativamente limitati e si concentrano prevalentemente nel settore della psicologia del lavoro e degli studi relativi all'efficienza aziendale. Da un punto di vista generale i primi studi sul clima si collocano negli anni 60 e 70, ma solo negli anni 80 si è avuta una elaborazione più articolata sulla base di specifici orientamenti teorici. L'interesse per i climi scolastici è più recente: nasce negli anni '70, anche se la maggior parte degli studi si concentra in anni molto recenti (Sellström & Bremberg, 2006).

Secondo Moran e Volkwein (1992) si possono individuare quattro diverse prospettive teorico-disciplinari nello studio del clima, che si situano in posizioni caratteristiche rispetto al ruolo attribuito ai fattori strutturali e ai processi psico-sociali nella strutturazione del significato delle variabili di ordine ambientale istituzionale, ed organizzativo.

Esistono innanzitutto due orientamenti che tendono a ridurre il problema ad un'unica dimensione. Si tratta dell'approccio strutturale, che considera il clima come una variabile dipendente dagli aspetti oggettivi della struttura organizzativa, e dell'approccio "perceptivo", che considera il clima come una mera percezione dei soggetti che danno vita all'organizzazione. In quest'ultima prospettiva le variabili di ordine psicologico, come gli atteggiamenti, gli stili

comunicativi e di leadership, e le modalità del processo decisionale agiscono come fattori determinanti nel processo di rappresentazione psicologica del clima.

Anche l'approccio interattivo si focalizza sulla percezione a livello individuale, ma considera il clima come il risultato della combinazione sistemica tra le caratteristiche della persona e le interazioni sociali che si verificano in un determinato contesto.

L'approccio culturale costituisce un'estensione di quello precedente, in quanto prende in considerazione anche le reciproche modificazioni tra individuo e cultura organizzativa, attraverso la mediazione delle interazioni sociali e degli aspetti istituzionali. La cultura costituisce un denominatore dell'organizzazione di carattere più stabile, che include anche il livello ideologico e dei valori di riferimento.

Sia l'approccio interattivo che quello culturale si rifanno alla prospettiva ecologica, che ha le sue radici nella teoria di Lewin (1935), e in contributi di autori come Murray e Moos (1974).

Ad essa ha significativamente contribuito il modello di "sviluppo-nel-contesto" elaborato da Bronfenbrenner (1979). Questo autore sottolinea come l'influenza del contesto operi a livelli concentrici, ciascuno dei quali è caratterizzato da un diverso grado di prossimità rispetto all'individuo e da maggiori o minori possibilità di interazione sistemica. Il primo cerchio è costituito dal microsistema, che include qualsiasi contesto di esperienza immediata del soggetto, in cui si dispiegano le interazioni dirette con gli altri individui coinvolti. Un esempio di questo ambiente è costituito dall'esperienza scolastica dell'adolescente nell'ambito della classe frequentata.

L'insieme delle connessioni tra i microsistemi ai quali un individuo partecipa, il cui livello di coesione ed integrazione risulta determinante per lo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità dell'individuo costituisce il mesosistema si intende. Ad esempio i rapporti scuola famiglia rappresentano un ambito di livello superiore rispetto ai due microsistemi in cui l'individuo agisce attraverso interazioni dirette.

L'esosistema è rappresentato da contesti e istituzioni che influiscono direttamente su micro e mesosistema, ai quali l'individuo non necessariamente accede in modo diretto. Un esempio di tali setting è costituito dagli organi collegiali nella scuola.

Il macrosistema è costituito dall'organizzazione sociale e dall'ambiente culturale a cui appartiene la persona, alla cui costruzione contribuiscono i livelli precedenti. Occorre tuttavia tenere presente che il macrosistema opera sui sistemi di ordine inferiore e sull'individuo, ma quest'ultimo non può agire direttamente per modificarlo.

L'influenza dei diversi sistemi sull'individuo è più incisiva nelle prime fasi di sviluppo, in infanzia ed in adolescenza. Sono soprattutto le interazioni interpersonali sperimentate all'interno dei microsistemi a condizionare gli esiti dell'evoluzione personale, a stimolare l'acquisizione di

competenze e a favorire il cambiamento. Come Santinello (2002) sintetizza efficacemente, nella prospettiva ecologica di Bronfenbrenner “il tempo, il contesto ed il processo di interazione diventano le componenti chiave per comprendere i cambiamenti nelle varie fasi della vita di individui e di gruppi di persone”.

La partecipazione dell'individuo alle relazioni all'interno dei contesti di maggior prossimità (micro e mesosistema) ed il senso di appartenenza sono il fondamento della vita di comunità. Mentre in passato l'appartenenza ad una comunità, definita perlopiù su base territoriale, costituiva una caratteristica “naturale” della vita sociale, nelle società contemporanee caratterizzate da condizioni di vita più spersonalizzate, il bisogno di comunità è ancora fortemente presente ma in larga misura insoddisfatto. Inoltre attualmente le possibilità di dare una risposta a questa domanda si realizzano all'interno di formazioni sociali in larga misura slegate dal territorio.

A questo proposito Amerio (2000) sostiene che, accanto alla dimensione localistico-territoriale imperniata sulle caratteristiche fisiche, culturali e storiche del luogo in cui l'individuo risiede, oggi assumono maggiore risalto la dimensione relazionale e quella della partecipazione alla vita pubblica, che sono largamente svincolate da questi fattori. La conseguenza concreta di questo mutamento è che un individuo che condivide spazi territoriali contigui possano avere riferimenti primari a comunità diverse, determinate dall'inserimento lavorativo o dalla vita scolastica.

Altre dimensioni rilevanti del clima, oltre al senso di comunità e alla qualità delle relazioni, sono costituite dall'efficienza organizzativa, dagli stili operativi e dalla valutazione delle risorse e delle opportunità presenti nel contesto.

1.2.4. Le credenze epistemologiche

Uno degli aspetti caratteristici della conoscenza psicologica, per un verso problematici e per l'altro affascinanti, è costituito dal suo livello di “trascendenza” rispetto all'oggetto di studio, o per dirla in un altro modo dal fatto che essa si distingue per la distanza che la separa dal piano dell'oggettività. Parlando di questo tema, Battacchi (2006) osserva che mentre per le scienze naturali, che forniscono delle teorie riguardanti il mondo esterno, il grado di trascendenza è pari a 1, nell'ambito delle scienze psicologiche esso assume un valore 2, in quanto esse hanno come oggetto non la realtà ma piuttosto il modo in cui la rappresentiamo, o un valore 3, nel momento

in cui vengono esaminate le rappresentazioni mentali, altrimenti dette teorie della mente, attraverso le quali le persone si fanno un'idea dei processi psicologici.

Uno studio psicologico delle credenze epistemologiche, cioè delle rappresentazioni del soggetto riguardanti la conoscenza umana in un determinato ambito rientrano a pieno titolo in questo livello. Ma se lo sguardo si restringe alle credenze epistemologiche che hanno come oggetto la psicologia, dobbiamo addirittura ipotizzare l'esistenza di un livello di trascendenza 4. Se non fosse troppo complicato, potremmo dire che si tratta dello studio delle rappresentazioni che gli individui si costruiscono della natura e del modo di procedere di una scienza, la psicologia, che ha come oggetto sia le rappresentazioni della realtà che le teorie riguardanti tali rappresentazioni. La macchinosità e l'astrattezza della formulazione richiesta sono evidenti; a ciò si aggiunge il fatto che la definizione stessa del costrutto "Credenze epistemologiche" appare problematica, sia per la diversa interpretazione relativa alla sua natura e struttura, sia per la sua collocazione all'interno della realtà psichica. La complessità dell'orizzonte corrisponde ad una notevole eterogeneità dei risultati provenienti dalla ricerca empirica. In questo campo, come sottolinea Sternberg (1989), nella maggior parte dei casi conclusioni formalmente diverse possono tuttavia risultare tra di loro compatibili, se si ha cura di spostare l'accento dalla direttrice indicata dalla divergenza delle prospettive teoriche e di leggere i risultati ottenuti tenendo conto del peso esercitato dalle specificità metodologiche di ogni contributo. Spesso si tratta, come aggiunge Limón (2006) della creazione di false dicotomie o di controversie per definizione irrisolvibili, dotate di senso ma scarsamente produttive, in quanto, nella loro formulazione più logicamente coerente, implicano l'esclusione dello sguardo da aspetti rilevanti della realtà. In altre parole potremmo affermare che, anche in questo caso, siamo di fronte alle vistose conseguenze dell'adozione di concetti estremamente polarizzati e dell'unilateralità dei punti di vista, favorita dal carattere complesso e multidimensionale del fenomeno studiato, e dalla sua inestricabile connessione con diversi livelli del funzionamento psichico. A tali distinzioni faremo riferimento più avanti non tanto con lo scopo di approfondire e dirimere le questioni sollevate dai diversi studiosi, quanto piuttosto di fornire gli elementi essenziali per comprendere le direzioni in cui si è avviata la ricerca.

Occorre innanzitutto chiarire che il termine credenza, come sottolinea Mason (2001) implica alcune differenze rispetto al piano della pura conoscenza. Se seguiamo la definizione proposta da Abelson (1979), il concetto di credenza rimanda richiama quello di visione del mondo e la possibilità di concezioni alternative della realtà, quasi mondi possibili, impregnate di dati e rappresentazioni provenienti dall'esperienza concreta e dotate di una connotazione affettiva, mentre il concetto di conoscenza include il riconoscimento di una soggettività vincolata al criterio della consensualità, e dell'esistenza di un comune oggetto di riferimento.

La nascita della riflessione epistemologica è relativamente recente, in quanto i primi studi di condotti da Perry risalgono agli anni 50 e '60, mentre è solo a partire dagli anni '90 che questo filone di ricerca acquista consistenza.

Sulle ragioni di tale ritardo è possibile fare delle ipotesi, alle quali accenniamo solo brevemente. Innanzitutto occorre tenere presente che la psicologia è una scienza particolarmente giovane, quindi si può comprendere che i primi sforzi conoscitivi siano stati dedicati a costruire le fondamenta, vale a dire a comprendere i livelli corrispondenti al grado 2 della trascendenza, nei termini sopradescritti. Al consolidamento del piano delle conoscenze doveva anche corrispondere una piena legittimazione epistemologica della disciplina, che a tutt'oggi non si può dire definitivamente compiuta. Il disagio provato da molti psicologi rispetto al problema epistemologico appare legato, come afferma Inghilleri (2004) al "timore che la concretezza, il rigore e la forza dimostrativa della ricerca empirica venissero compromessi da una teorizzazione dietro la quale si vede rispuntare il volto dell'astratta riflessione filosofica". Per anni la psicologia ha dovuto difendersi dagli attacchi esterni, che ne mettevano in discussione la validità dal punto di vista conoscitivo, e al tempo stesso cercare un'integrazione tra orientamenti dissonanti, le cui assunzioni preliminari presentavano il carattere della mutua esclusione. A questo proposito, di recente (Mc Carthy, 2005) si è parlato del ruolo critico rappresentato per decenni dal fattore P, inteso, ovviamente, come Psychology, ma anche come Possibilità (of knowledge) e Plurality (of views). Il sapere psicologico deve essere considerato come un campo aperto, dove è sempre possibile l'adozione di nuove prospettive, che possono coesistere con quelle precedenti senza che si verifichi un'integrazione dei diversi spunti di vista in un modello di ordine superiore, come è accaduto nelle scienze naturali. Ad esempio in fisica la teoria della relatività non ha soppiantato i modelli di conoscenza elaborati fino a quel momento, ma ha trovato per essi una nuova collocazione.

Solo con il graduale venir meno della pretesa di dare risposte definitive ed univoche alle questioni sollevate da approcci indipendenti e conflittuali, e l'accettazione di questi elementi problematici come dati costitutivi dell'epistemologia psicologica, l'accostamento a questo tema come studio di una folk-epistemology (Hofer, 2004), da affiancare a quello di una folk-psychology è divenuto possibile.

La psicologia ha affrontato il problema delle rappresentazioni epistemologiche riguardanti il proprio ambito disciplinare in anni molto recenti, ma anche le ricerche aventi come oggetto le epistemologie scientifiche in generale sono state intraprese con un notevole ritardo.

Le prime ricerche, che risalgono agli anni 50 e 60, trattano il tema delle conoscenze epistemologiche all'interno di prospettive di ricerca focalizzate sui rapporti tra sviluppo ed istruzione scolastica. Come riferisce Mason (2001), nell'ambito della sua rassegna sul tema, il

contributo pionieristico di ricerca fornito da Perry (1968) si colloca all'interno degli orizzonti della psicologia dell'educazione, ed è diretto principalmente ad individuare le tappe normative dello sviluppo degli studenti americani sul piano etico e cognitivo, all'interno ad un ambiente accademico pluralistico sia dal punto di vista sociale che culturale. Secondo il modello fornito da quest'autore, il processo di sviluppo implica il passaggio attraverso quattro tappe fondamentali organizzate gerarchicamente in una sequenza definita: dualismo, molteplicità, relativismo ed impegno nel progredire.

Nella posizione iniziale, che si caratterizza per una visione dualista della conoscenza, è contemplata unicamente la nozione di verità in opposizione a quella di falsità ed errore. Nella posizione successiva, della molteplicità, il soggetto acquisisce la consapevolezza dell'esistenza di problemi dalla soluzione incerta, o per l'insufficiente sviluppo della conoscenza, o per il fatto che si tratta di questioni sulle quali è possibile unicamente l'espressione di opinioni. Il passaggio alla posizione relativistica implica l'accettazione dell'idea della complessità e del carattere contestuale e contingente della conoscenza. L'ultimo passaggio è caratterizzato dall'impegno del soggetto nel far fronte al carattere relativistico di molti problemi, ricercando soluzioni realistiche ed equilibrate. In questa fase si fondono sia elementi di ordine etico e cognitivo: al soggetto sarebbe chiesto uno sforzo nel superamento del relativismo, attraverso un modo di porsi che richiama la posizione kantiana nei confronti del problema morale. Di fronte all'incertezza derivante dalla molteplicità dei punti di vista, alla complessità dei problemi e ai dubbi relativi al fondamento delle assunzioni, si deve evitare di cedere alla tentazione dello scetticismo assoluto, ed occorre ricercare piuttosto risposte provvisorie, ma sensate e ragionevoli, al problema della conoscenza.

La costruzione di Perry ha il merito di focalizzare l'attenzione sulle rappresentazioni epistemologiche, ma al tempo stesso presenta il limite di una definizione non rigorosa ed unidimensionale dei vari stadi, in particolare dell'ultimo, che includono elementi di ordine affettivo-emozionale e morale accanto a quelli di ordine cognitivo.

Tale categorizzazione costituisce tuttavia una pietra miliare all'interno di questo campo di ricerca, ed è stata impiegata da molti altri studiosi allo scopo di porre in relazione l'evoluzione delle credenze epistemologiche con altre variabili, come lo sviluppo cognitivo e le caratteristiche di personalità.

Approcci e modelli

Un importante filone di ricerca può essere identificato nel tentativo di spiegare i cambiamenti sul piano delle epistemologie personali sulla base dell'evoluzione delle strutture cognitive. Caratteristiche di tale approccio sono la ricerca di una sequenza di stadi, la tendenza a trascurare il problema della pluridimensionalità delle credenze epistemologiche ed il ruolo svolto dai fattori contestuali.

Un secondo approccio, definito da Limón (2006) come “sistema delle credenze”, si è concentrato invece sulla struttura ed articolazione delle credenze epistemologiche, trascurando il problema della loro formazione ed evoluzione.

Un terzo approccio, quello delle risorse epistemologiche, si caratterizza invece per la ricerca di un'integrazione tra le due prospettive precedenti. Secondo questo punto di vista, lo sviluppo cognitivo costituisce una fonte per l'arricchimento delle risorse epistemologiche a disposizione del soggetto. Al tempo stesso si riconosce che tali acquisizioni e loro possibile attivazione sono sensibili ai caratteri dell'esperienza e del contesto. Questi ultimi elementi possono anche spiegare le diverse declinazioni delle credenze nell'ambito di domini particolari, identificabili con aree dell'expertise o in ambiti determinati di conoscenza disciplinare.

Un contributo particolarmente rilevante nell'ambito del primo approccio, quello “evolutivo”, è stato fornito da Baxter Magolda (1992), che, utilizzando una metodologia di tipo qualitativo e in uno studio di carattere longitudinale, si è occupata dell'evoluzione del modo di conoscere, un costrutto molto ampio che comprende sia le rappresentazioni della scienza che il procedere della conoscenza in ambito educativo. Secondo l'autrice in questi diversi ambiti è rintracciabile un'evoluzione coerente e sequenziale, in cui sono riconoscibili 4 modalità. La prima, denominata conoscere “assoluto”, implica la fiducia nella possibilità di ricevere sempre dall'autorità risposte certe agli interrogativi scientifici. Il modo di conoscere “transizionale” è caratterizzato dalla perdita di tale certezza e dall'utilizzo delle interazioni personali per la ricerca dell'informazione. Il modo “indipendente” comporta una crisi definitiva della fiducia nell'autorità, che può essere messa in discussione sulla base dell'esperienza personale. Infine il modo di conoscere “contestuale” consiste nella capacità di costruirsi un punto di vista personale fondato sul confronto della teoria con la pratica e sullo scambio dialettico con le posizioni altrui. Come si può facilmente notare, la vicinanza tra i modi di conoscere e le posizioni di Perry sono evidenti. Il modello di Baxter Magolda si caratterizza per il tentativo di ricondurre ad una base comune le credenze epistemologiche e le interpretazioni del processo di apprendimento in ambito scolastico da parte dei suoi protagonisti.

Un altro modello che si iscrive nelle coordinate dell'approccio evolutivo è quello del pensiero riflessivo, fornito da King e Kitchener (1994). Il pensiero riflessivo, come puntualizza Mason (2001), si differenzia da quello critico, in quanto quest'ultimo consiste essenzialmente nella

capacità di arrivare a soluzioni logiche e coerenti di problemi ben definiti, attraverso l'applicazione di criteri e regole chiare. Esistono tuttavia molti problemi mal strutturati, la cui elaborazione richiede l'assunzione di punti di vista non stabiliti a priori, l'integrazione di elementi discordanti sia da un punto di vista oggettivo che delle possibili interpretazioni, ed un continuo confronto con la realtà per l'individuazione di soluzioni plausibili e ragionevoli, anche se prive di una certezza assoluta che le metta al riparo da ogni possibile critica e revisione. I tradizionali quesiti scolastici in ambito matematico sono buoni esempi di problemi ben definiti, mentre la scelta e costruzione di un percorso formativo diretto all'inserimento occupazionale possono essere un esempio di problema mal strutturato che deve essere affrontato attraverso il giudizio riflessivo. Secondo queste autrici la capacità mentale di affrontare quest'ultimo tipo di problemi trova una propria corrispondenza nelle rappresentazioni riguardanti le possibilità di conoscenza scientifica.

L'evoluzione della cognizione epistemica avviene in un arco di tempo che va dall'adolescenza all'età adulta attraverso una sequenza di tre livelli principali, articolati in stadi qualitativamente diversi ed organizzati in modo gerarchico. Il livello pre-riflessivo è caratterizzato dalla credenza nella certezza e semplicità della conoscenza. In questo quadro la verità delle cose ha un carattere immediato, e non richiede una vera e propria giustificazione, o al massimo, quella dell'autorità. Il livello successivo, quello quasi-riflessivo, comporta la piena consapevolezza del carattere incerto della conoscenza, la cui giustificazione può essere ottenuta attraverso prove idiosincratiche, riferite a criteri aventi validità per un soggetto o in un determinato contesto. Nel livello riflessivo, infine, la conoscenza viene attribuita all'impiego di un procedimento razionale. La sua giustificazione deriva dal confronto tra interpretazioni alternative e dall'esame della loro congruenza con i dati di fatto nella loro estensione disponibile. Le conoscenze hanno pertanto, come nello schema di Baxter Magolda, un carattere di validità ed affidabilità, ma non di assolutezza.

Si presuppone inoltre che il posizionamento del soggetto all'interno del percorso evolutivo sia univocamente determinabile, e che le caratteristiche del pensiero riflessivo si applichino in modo coerente ai diversi ambiti di conoscenza, in modo relativamente indipendente dall'esperienza e dal contesto.

Anche il contributo di Kuhn (1999) si iscrive nell'ambito dell'approccio evolutivo. In particolare quest'autrice si occupa del rapporto tra le capacità argomentative e lo sviluppo della comprensione epistemologica. Le capacità argomentative consistono nella competenza del soggetto ad applicare i criteri logici e coerenti del pensiero critico all'esame della validità delle conoscenze disponibili, che si basa essenzialmente sulla coordinazione tra punto di vista soggettivo ed oggettivo.

Lo scopo del modello, che prevede il succedersi di 4 livelli gerarchicamente ordinati, è quello di fornire un quadro dello sviluppo della comprensione epistemologica (che comprende in sé sia il dominio accademico che l'esperienza comune) dall'infanzia fino all'età adulta e di confrontare tale evoluzione con i progressi registrabili sul piano delle competenze argomentative.

Nel primo livello, quello del realismo, il soggetto crede nell'oggettività della conoscenza, che viene accettata in quanto pienamente corrispondente alla realtà. Nella fase successiva, quella dell'assolutismo, si ritiene che esistano sia asserzioni valide, sia asserzioni erranee o false. Il confronto con la realtà, che costituisce il criterio di validità, implica già in questo stadio la padronanza del pensiero critico. Nel livello molteplicista si arriva a riconoscere il carattere soggettivo del sapere, che viene rappresentato come una opinione della cui fondatezza appare impossibile decidere. Infine il livello valutativo implica la capacità di esaminare secondo criteri logici e parametri oggettivi il grado di validità delle asserzioni, che sono considerate giudizi sempre perfettibili e criticabili, la cui funzione è quella di aiutarci a meglio comprendere la realtà.

L'autrice ha riscontrato anche empiricamente una maggiore frequenza delle abilità argomentative nei livelli più avanzati dello sviluppo della comprensione epistemologica (Kuhn et al. 2000). Il modello ammette la presenza di differenze legate allo specifico dominio di conoscenza, ma non attribuisce uno ruolo particolare al contesto.

Diversi sono gli autori che hanno seguito l'approccio del "sistema delle credenze". In questa sede ci limiteremo a Schommer e a Buehl, per la loro particolare rilevanza in questo campo di ricerca.

L'importanza del contributo della Schommer è legata anche al fatto che ha cercato, come vedremo nel paragrafo dedicato a questo tema, di fornire una risposta concreta al problema della misurazione di un costrutto ambiguo ed interpretato in modo molteplice. Secondo quest'autrice (Schommer & Aikins, 2004), le credenze epistemologiche costituiscono un sistema indipendente dal contesto. che si articola in cinque dimensioni: fonte, certezza e organizzazione della conoscenza, nonché controllo e la velocità nell'acquisizione della stessa. Anche se i rapporti tra evoluzione delle credenze e sviluppo cognitivo non vengono chiariti, si sostiene che i livelli più elevati e sofisticati delle rappresentazioni epistemologiche favoriscono l'acquisizione delle capacità di pensiero di ordine superiore. Il sistema delle credenze ha un carattere generale e si applica ai diversi domini disciplinari in modo coerente.

Buehl e Alexander (2001; 2006) pur essendo interessate a delineare la struttura del sistema delle credenze epistemologiche, propongono un modello dinamico ed aperto, in cui si tiene conto delle interazioni con l'esterno. Secondo queste autrici le concezioni della conoscenza fanno parte di un sistema più ampio ed articolato di rappresentazioni, che, a loro volta, sono influenzate dal

contesto socio-culturale, secondo una prospettiva teorica molto vicina a quella di Vygotskij (1934). Pertanto l'evoluzione scientifica stessa e la trasmissione educativa dei modelli di conoscenza socialmente elaborati costituiscono la base per la definizione delle credenze più adeguate. Ad esempio il carattere pluralista e dialettico delle teorie scientifiche nella scena contemporanea trova un proprio corrispettivo negli stadi più evoluti delle credenze epistemologiche, quando il soggetto, in mancanza di verità certe e definitive, è consapevole della necessità di valutare criticamente l'appropriatezza di ciascuna asserzione sulla base di criteri coerenti e del confronto con la realtà.

Le credenze epistemologiche derivano, come abbiamo visto, da sistemi di ordine superiore, ma sono influenzate dall'expertise e dal contesto. Esse presentano un carattere multidimensionale e multistratificato, in cui coesistono il livello generale e quello relativo ai singoli domini. Anche la motivazione personale all'apprendimento costituisce un veicolo importante per l'affinamento delle conoscenze in un particolare dominio epistemico.

Nell'ambito dell'approccio delle "risorse epistemologiche" i contributi più significativi, come indicato da Limón (2006), sono stati forniti da Louca e Hofer.

Le risorse epistemologiche costituiscono, secondo Louca et al. (2004), delle unità specializzate e raffinate (fine-graned) della struttura cognitiva. Potremmo dire, azzardando una metafora culinaria, che si tratta di piatti elaborati e sofisticati, i cui ingredienti di base devono essere aggregati utilizzando alcuni utensili (le strutture cognitive) in fasi successive e attraverso procedimenti complessi. Quello che si ottiene è un piatto unico, una combinazione idiosincratca, le cui caratteristiche dipendono sia dalle qualità ambientali (contesto) sia dall'influenza di ricette tipiche (cultura). Per questi motivi non è possibile individuare una scala di sviluppo universale delle credenze epistemologiche, che devono essere studiate tenendo conto del ruolo svolto dall'expertise e dal contesto. Le credenze epistemologiche, a loro volta, svolgono un ruolo significativo nell'apprendimento scientifico in ambito scolastico. La differenza tra concezioni naive ed evolute, così come quella tra concezioni infantili ed adulte non può essere descritta solo in termini quantitativi, ma piuttosto in termini strutturali (complessità, organizzazione, dipendenza dal contesto). In particolare le credenze degli adulti si declinano in modo significativamente diverso a seconda degli ambiti disciplinari.

La Hofer (2000; 2004) sostiene che l'evoluzione e configurazione delle credenze epistemologiche dipendono sia da fattori di tipo maturativo, legati all'età, sia da fattori intrinseci alle credenze stesse, che presentano un modello prevedibile. Lo sviluppo delle strutture cognitive e la gerarchia delle credenze epistemologiche presentano forti analogie ed un notevole grado di coerenza: in entrambi i sistemi si può riscontrare una progressione da strutture semplici e scarsamente adattative ad altre più sofisticate e congruenti rispetto all'esigenza di fare i conti

con la molteplicità e l'incertezza. I sistemi di credenze comprendono due grandi aree, centrate l'una sulla natura della conoscenza, l'altra sul processo necessario per conseguirla. Nella prima area possono essere individuate due dimensioni: la certezza della conoscenza e la semplicità della conoscenza.

La certezza della conoscenza si riferisce ad un continuum di significato che va da una visione rigida, duale, assolutista della verità, ad una più flessibile in cui la conoscenza è vista come il risultato di un processo e degli sforzi per raggiungerla.

La semplicità della conoscenza si può configurare come la variazione tra una rappresentazione della conoscenza come una accumulazione di fatti discreti e chiaramente identificabili, ad una in cui il valore dei concetti ha un carattere relativo e contestuale.

L'area del processo della conoscenza comprende la dimensione della fonte della conoscenza, che può essere esterna, basata sull'autorità, od interna basata sull'esperienza personale, e la dimensione della giustificazione della conoscenza. Quest'ultimo aspetto si riferisce al modo attraverso il quale il soggetto procede alla valutazione delle conoscenze. I criteri possono essere costituiti dall'opinione degli esperti o dall'evidenza fattuale e dall'esperienza.

Le diverse dimensioni epistemologiche sono fortemente sensibili ai dominî disciplinari, ma costituiscono un sistema dalla struttura coerente ed organizzata. E' bene precisare che per quest'autrice non si tratta di pure teorie, ma di cognizioni situate nella pratica ed attivate, innescate in modo peculiare da ogni contesto. In questo modo risulta possibile dare conto dell'apparente incongruenza tra rappresentazioni fornite dalla stessa persona in situazioni diverse, quando agisce sulla base della configurazione concreta delle proprie motivazioni, aspettative ed esperienze.

Nodi teorici e prospettive di ricerca

Abbiamo visto come nel campo delle epistemologie esista un ventaglio molto ampio di modelli che integrano elementi diversi in modo complesso. Molte delle questioni affrontate non hanno trovato risposte definitive e sono tuttora oggetto di discussione. Altre sono state chiarite sufficientemente, anche se non esiste un'interpretazione univoca cui riferirsi. In questa sede accenneremo brevemente solo a quelle più rilevanti, senza la pretesa di darne un quadro approfondito ed esaustivo.

Un problema di carattere preliminare riguarda il livello di consapevolezza implicato dalle credenze epistemologiche. Se si ricorre al costrutto della credenza, appare necessario ammettere che ci troviamo di fronte a rappresentazioni consapevoli o potenzialmente consapevoli ed

esplicitabili. Se invece questo tema viene affrontato in una prospettiva più ampia, che comprende in generale le teorie metacognitive del soggetto, diventa possibile tenere conto anche di epistemologie non consapevoli, che orientano l'attività cognitiva. A questo proposito si può parlare dell'esistenza di teorie implicite (Dweck & Leggett, 1988) o di "teorie tacite" (Schraw e Moshman, 1995), che l'individuo non è sempre in grado di individuare e riferire, ma che influenzano fortemente l'apprendimento o l'elaborazione delle informazioni. Questi ultimi due autori contemplano anche il livello delle teorie informali, caratterizzate da frammentarietà e consapevolezza parziale, e teorie formali, pienamente consapevoli, integrate ed esplicite.

E' abbastanza evidente che l'uscita da questo tipo di dilemma richiede una definizione precisa del costrutto che si intende analizzare. Lo studio delle credenze epistemologiche, intese nel senso ristretto di rappresentazioni della natura e del modo di procedere di un oggetto sociale, la scienza, induce ad esaminare empiricamente ciò che è accessibile alla coscienza, in quanto la loro formazione richiede interazioni sociali ed elaborazioni cognitive complesse che implicano il passaggio attraverso questo livello, ma ciò non appare necessario se ci riferiamo solo alle strutture che regolano l'acquisizione della conoscenza in sé.

Un secondo problema, quello dell'esistenza di epistemologie specifiche per ogni dominio di conoscenza, sembra essere stato almeno in parte risolto. Molte ricerche, come osserva la Hofer (2006), hanno evidenziato il fatto che le credenze riguardanti le possibilità della scienza in generale e quelle riferite ai singoli domini, differiscono in modo significativo, pur presentando degli elementi di connessione. Restano tuttavia alcune questioni da chiarire.

In primo luogo occorre notare che la definizione stessa di dominio, termine utilizzato indifferentemente da molti autori per indicare l'esperienza comune, l'apprendimento informale, o un settore disciplinare, presenta notevoli ambiguità. Una possibile soluzione, che proposta da Hofer (2000, 2006), Muis et al. (2006) ed adottata nel presente lavoro, è quella di restringere lo sguardo ai domini accademici (discipline), in quanto rappresentano elementi più coerenti, integrati e definiti di conoscenze e di procedure conoscitive.

Inoltre non appaiono del tutto chiari i rapporti tra credenze generali e specifiche e quale punto di partenza debba essere assunto per studiare questi diversi livelli. Alcuni autori sostengono un approccio del tipo bottom-up (Wineburg, 1991, Op't Eynde et al., 2006,) secondo il quale le credenze che il soggetto costruisce in riferimento a domini particolari a costituiscono la base per la costruzione di quelle di carattere trasversale. Secondo l'approccio top-down, invece, occorre studiare le variazioni dalle rappresentazioni relative alle singole discipline a partire da modelli epistemologici generali. Le ricerche svolte seguendo quest'ultima impostazione (Buehl & Alexander, 2006) hanno avuto il merito di evidenziare l'esistenza di alcune dimensioni generali delle credenze ed una loro relativa coerenza attraverso i diversi domini. Tuttavia, a ben guardare,

le conclusioni che si raggiungono sul piano teorico sono in questo caso strettamente connesse alle procedure di ricerca e ai presupposti sulle quali si fondano. In particolare la scelta degli strumenti di misura influisce grandemente sui risultati ottenuti in questo campo. Ad esempio, utilizzando scale più congruenti con il terreno disciplinare prescelto, appare più difficile far emergere elementi di coerenza trans-disciplinare, mentre l'utilizzazione di categorie ampie e scarsamente rende più agevole il rinvenimento di strutture generali.

Una terza questione, come segnala la Hofer (2006), riguarda la possibilità di individuare un modello evolutivo che descriva la maturazione delle credenze secondo una sequenza prevedibile di carattere gerarchico. Come abbiamo visto, gli approcci che hanno seguito lo sviluppo delle strutture cognitive e metacognitive, hanno proposto modelli che presentano, al di là delle differenze di ordine terminologico, alcune caratteristiche comuni.

Gli individui partono da una posizione di soggettivismo egocentrico, in cui manca una teoria della mente e la propria visione del mondo non si distingue dalla realtà. Il passaggio successivo è caratterizzato da un oggettivismo assoluto. Il soggetto si rende conto della distinzione tra mente e realtà, e dell'esistenza di giudizi veri, contrapposti a quelli falsi od erronei. Il carattere soggettivo della conoscenza viene portato all'estremo quando si passa alla posizione della molteplicità: ognuno possiede una visione della realtà il cui valore di verità e di corrispondenza con le cose risulta in definitiva indecidibile. Infine la posizione valutativa consente all'individuo di integrare la soggettività con l'oggettività attraverso il confronto critico delle evidenze fattuali e della coerenza logica del percorso cognitivo. La maggior parte degli autori ammette tuttavia che quest'ultimo stadio non presenta un carattere universale e viene raggiunto da una minoranza di persone, di solito quelle che hanno svolto un percorso di istruzione estremamente prolungato. Quest'ultima osservazione dimostra come il rapporto tra stadi di sviluppo ed età non sia quindi semplice e biunivoco. La relazione con lo sviluppo mentale risulta più stretta nell'infanzia, ed assume maggiore indeterminatezza quando si procede verso l'età adulta.

Nell'approccio del "sistema delle credenze" il problema dell'individuazione di una sequenza evolutiva incontra meno ostacoli, perché l'attenzione è focalizzata sulla struttura della rappresentazione piuttosto che sui rapporti tra evoluzione epistemologica, età e sviluppo cognitivo.

L'approccio delle "risorse epistemologiche" utilizza la terminologia ed i concetti proposti dai diversi modelli evolutivi, ritenendo che possano efficacemente descrivere il livello di complessità e di adattività delle rappresentazioni epistemologiche raggiunte dal soggetto. Le ricerche condotte secondo questa prospettiva sono tuttavia dirette ad evidenziare il ruolo svolto dal contesto di apprendimento e dai dominî di riferimento nell'apprendimento e nell'attivazione delle credenze epistemologiche (Hammer & Elby, 2003). La prospettiva interazionista sottesa a

questo approccio ha portato poi a considerare anche il versante opposto, attraverso lo studio delle ricadute delle conoscenze epistemologiche sullo sviluppo cognitivo, il problem solving, il cambiamento concettuale ed il successo scolastico ed accademico (Mason, 2001).

CAPITOLO 2

1. STUDIO DELLA PSICOLOGIA E ACQUISIZIONE DI STRATEGIE DI COPING ADATTIVO.

2.1. INTRODUZIONE

L'età adolescenziale rappresenta una fase strategica per l'apprendimento e la strutturazione delle strategie di coping. Questo periodo della vita è contrassegnato dall'emergere di richieste pressanti legate al superamento dei compiti di sviluppo rispetto alle quali le modalità di risposta tipiche dell'infanzia appaiono inadeguate.

Si tratta di un periodo critico, contrassegnato sia dalle opportunità che derivano dall'allargamento dello spazio di vita, sia dalle difficoltà che questa transizione comporta. I compiti di sviluppo che l'adolescente si trova ad affrontare riguardano ambiti diversi: il mutamento corporeo e l'emergere della sessualità adulta, la piena acquisizione del pensiero ipotetico - deduttivo, l'espansione degli interessi personali e sociali, l'acquisizione dell'identità. Anche se oggi si tende a dare maggior rilievo alle potenzialità positive di questo periodo, l'adolescenza può essere considerata, in se stessa, un periodo di coping, di adattamento a nuove condizioni personali e sociali, indipendentemente dagli eventi critici e drammatici che possono o meno caratterizzarla. Molti studi recenti si sono infatti mossi in questa direzione, mettendo in luce il ruolo strategico svolto dal superamento delle difficoltà "normative" dello sviluppo per la formazione personale. La prospettiva interazionista si è invece occupata del ruolo giocato dai fattori personali e contestuali in grado di modulare le strategie di coping in adolescenza. L'età rappresenta influisce sicuramente sull'acquisizione del coping, anche se questo processo non può essere considerato di tipo puramente maturativo. Questo spiega, in una certa misura, le osservazioni discordanti provenienti da studi diversi (Mullis & Chapman, 2000).

Il passaggio dalla prima alla seconda adolescenza comporta, secondo la maggior parte degli autori, (Compas et al., 1988, Frydenberg & Lewis, 1999), una maggior frequenza del coping disfunzionale, specialmente per le femmine (Gonzales Barron et al., 2002). Tale risultato, di tipo controintuitivo, si può spiegare con la crescita delle richieste sociali e dell'incertezza che si accompagna al procedere dell'età, e con la relazione generalmente riscontrata tra aumento dello stress e disfunzionalità delle risposte. In altre parole i livelli troppo elevati di stress che spesso si accompagnano alla transizione adolescenziale non consentono ai soggetti utilizzare le strategie più adeguate per farvi fronte.

Alcune ricerche hanno evidenziato l'incremento delle strategie di tipo emozionale e di quelle che puntano ad una riduzione della tensione, ed una riduzione di quelle centrate sul compito, soprattutto per il gruppo femminile (Frydenberg & Lewis, 1991; Frydenberg 2002, Plancherel et al., 1998). Altri studi segnalano l'opposto: gli adolescenti più maturi utilizzano maggiormente il coping attivo (Gamble, 1994).

Sordes et al. (1997) rilevano un aumento, nell'ambito emozionale, della tendenza al controllo e alla ricerca del sostegno e una diminuzione del ritiro mentale e della negazione.

Uno studio di carattere transazionale coordinato da Seiffge-Krenke (1990) non trova non ha rilevato invece cambiamenti significativi con il procedere dell'età.

Il panorama della ricerca non consente quindi di rintracciare tendenze evolutive univoche e coerenti nelle strategie di coping. Una possibile spiegazione di tali difformità può essere individuata nel peso esercitato dalle variabili di tipo ambientale che caratterizzano i diversi contesti di riferimento.

Per quanto riguarda la letteratura presenta risultati più omogenei, anche se non del tutto concordanti. Una tendenza comune delle femmine è la preferenza per alcune strategie caratteristiche, come il ricorso allo sfogo emotivo, all'immaginazione e sostegno sociale. Quest'ultima strategia, per le femmine come per i maschi, tende tuttavia a diminuire col procedere dell'età (Gonzales Barron et al., 2002). I soggetti di sesso maschile mostrano di prediligere maggiormente il coping attivo e di utilizzare, al tempo stesso, strategie basate sulla riduzione della tensione. Tuttavia alcuni autori, come la Frydenberg, (1997) non confermano di tali diversità di stile.

Si può pertanto concludere che età e genere non svolgono ruoli univoci, sia per l'incidenza di variabili contestuali, sia per gli effetti del ricorso da parte dei ricercatori a strumenti di misura eterogenei. Quest'ultimo fattore è, a sua volta, un riflesso dell'insufficiente chiarezza nella definizione del costrutto di coping.

2.2. IL RUOLO DEL CONTESTO

Abbiamo visto come le caratteristiche del percorso adolescenziale siano fortemente influenzate da fattori di tipo sociale ed ambientale. La famiglia, la scuola e la comunità in senso lato contribuiscono in grande misura all'esito della transizione, fornendo, tra l'altro supporto sociale e modelli di riferimento che svolgono un ruolo significativo nell'acquisizione delle strategie di coping.

Alcuni studiosi hanno cercato di mettere in relazione stili relazionali, attaccamento e strategie di coping. Secondo Howard e Medway (2004), che si rifà alla teoria di Bowlby e della Ainsworth, i caratteri specifici dell'interazione con la figura del caregiver producono l'acquisizione di un particolare modalità di adattamento e, sul piano cognitivo, la formazione di modelli di funzionamento interno di sé e degli altri. Tali modelli, centrati sulla disponibilità e responsabilità degli altri, e sul valore del sé, sembrano anche influenzare le relazioni nell'adolescenza e nell'età adulta (Bartholomew & Shaver, 1998). Secondo Seiffge-Krenke (2004) essi agirebbero sulla

valutazione da parte del soggetto delle fonti di stress e delle risposte disponibili, influenzando così l'adozione di stili di coping adattivo o evitante.

Altri studiosi si sono occupati del rapporto tra gli stili parentali in età adolescenziale e coping. Wolfradt et al. (2003) sostengono che una relazione calda e positiva con i genitori costituisce una fonte importante di sostegno sociale che facilita il comportamento di coping. Questa posizione è condivisa anche dalla Seiffge-Krenke (2004) che individua nel supporto familiare un importante elemento adattivo nella risposta allo stress. Altri autori, pur confermando l'importanza del sostegno parentale, sottolineano come che esso non sia di per sé sufficiente a garantire comportamenti funzionali (Shulman, 1993).

Quando passiamo all'esame degli effetti degli specifici stili genitoriali il quadro diventa più complesso.

Mentre esiste un accordo generale nel ritenere lo stile autorevole funzionale all'adattamento dell'adolescente (Lamborn et al., 1991), e potenzialmente pericolosi gli stili autoritario ed indifferente, le posizioni appaiono differenziate rispetto a quello permissivo. Quest'ultimo approccio viene in genere considerato disfunzionale nei manuali rivolti ai genitori, ma i dati provenienti dalla ricerca empirica mostrano che, sebbene risulti meno efficace in termini di benessere ed adattamento rispetto allo stile autorevole, esso svolge un ruolo di protezione rispetto al rischio dell'insorgere di psicopatologie strutturate (Wolfradt et al., 2003).

Un ruolo importante nella formazione delle strategie di coping viene svolto, oltre che dalla famiglia, dall'istituzione scolastica. La maggior parte dei contributi di ricerca si focalizza sugli effetti di programmi speciali, attivati prevalentemente in funzione della prevenzione di disturbi anti-sociali e della condotta, o di promozione del benessere e delle life-skills, senza soffermarsi troppo sull'influenza dell'esperienza scolastica ordinaria nella acquisizione delle abilità di coping, anche se alcuni autori sottolineano come il clima della scuola rappresenti ordinariamente un fattore rilevante in questi processi (Hoy et al. 1991).

Studi recenti sottolineano inoltre il ruolo svolto dall'insegnamento delle life skills (Hansen, 2002; Frydenberg, 2004), delle competenze sociali (Bulkeley & Cramer, 2002) e del pensiero riflessivo (Elias & Kress, 2004) come importanti fattori di implementazione delle abilità di coping nell'ambito di programmi scolastici di educazione alla salute.

Non mancano gli autori che sottolineano la centralità dell'esperienza scolastica in sé, sia come fonte rilevante di stress, sia come opportunità per l'acquisizione di risorse di coping adattivo (Prezza & Santinello, 2002; Seiffge-Krenke, 2004; Palmonari, 1993). Il ruolo del clima viene anche richiamato nell'ambito degli interventi di recupero rivolti a studenti con disturbi emozionali (Nickerson & Coleman, 2006).

La comunità svolge un ruolo meno diretto ed appariscente, ma pur sempre rilevante. In particolare il clima che la contraddistingue, sembra avere una certa influenza sulle modalità di coping e sulla loro efficacia. A questo proposito alcuni studi evidenziano che il senso di comunità presente in alcuni ambienti caratterizzati da una forte coesione sociale si accompagna a minori sentimenti di solitudine, alla percezione del sostegno sociale e ad una maggiore efficacia del coping (Maruccia, 1999; Prezza & Santinello, 2002).

Altri autori forniscono ulteriori conferme dell'influenza del senso di comunità sul coping, specialmente per gli adolescenti più giovani, in riferimento alle dimensioni della scuola e del vicinato (Pretty et al., 1996).

Un quadro complessivo del modo attraverso cui le risorse sociali influenzano il coping ed il benessere in una determinata comunità viene fornito da Zani e Cicognani (1999). Si tratta, in primo luogo della rete sociale intesa come insieme delle opportunità di relazioni sociali a disposizione, e dell'integrazione sociale, cioè da quelle realmente attivate dal soggetto. La valutazione dell'aspetto puramente quantitativo, di per sé rilevante, deve comunque tenere conto del contenuto e dalla qualità delle relazioni.

L'effettivo sostegno sociale consiste essenzialmente nella percezione di sé come oggetto di affetto e di cura da parte degli altri. La possibilità di ricevere supporto sociale influenza la capacità e l'efficacia delle persone nell'affrontare gli eventi stressanti in modi diversi.

In questo modo è possibile ricevere sostegno emotivo, attraverso, cioè l'espressione di empatia, fiducia e cura. Esiste poi anche un aspetto di carattere strumentale, che consiste nella possibilità concreta di utilizzare l'aiuto degli altri. Infine bisogna considerare l'aspetto informativo, cioè la disponibilità di consigli e suggerimenti pertinenti alla soluzione del problema.

I rapporti tra coping e sostegno sociale sono di carattere bidirezionale. Il sostegno sociale e coping interagiscono reciprocamente. Da un lato il sostegno sociale facilita l'adozione di coping efficace, dall'altro la tendenza da parte del soggetto ad utilizzare strategie basate sul supporto sociale mette a disposizione della persona una quantità maggiore di risorse.

Nella prospettiva transazionale il sostegno favorisce un appraisal più approfondito e realistico, sia per quanto riguarda la valutazione di sé e delle proprie risorse, sia per la valutazione delle risorse sociali e facilita l'apprendimento di strategie comportamentali che hanno l'effetto di arricchire l'ambiente di vita.

2.3. GLI STRUMENTI DI MISURA

La misurazione del coping costituisce risulta problematica per la complessità e la scarsa determinazione del costrutto sottostante. Esistono anche perplessità riguardanti la possibilità stessa procedere ad una sua misurazione, visto che da un punto di vista teorico, si tende a considerare sempre di più il coping come un processo dinamico, che varia nel tempo, in relazione alle singole situazioni e alle fasi della risposta (Depolo & Guglielmi, 2000). Pur prescindendo da questi problemi, ancora lontani da una soluzione, non si può dimenticare che, come osserva la Frydenberg (2000), la scelta dello strumento di valutazione condiziona in modo rilevante i risultati della ricerca.

Occorre poi tenere presente che, in questo campo, quando si parla degli strumenti di misura ci si riferisce in genere a scale di tipo quantitativo che sollecitano il soggetto a rappresentarsi la propria reazione rispetto all'evocazione di una fonte di stress, ma non descrivono la reale reazione di fronte ad un evento. Seiffge-Krenke et al. (2001) hanno dimostrato che le interviste effettuate con soggetti dopo l'esposizione ad una situazione stressante forniscono indicazioni più attendibili sugli stili di coping, anche se le caratteristiche di questa procedura di tipo qualitativo difficilmente si concilia con l'esecuzione di studi su vasta scala. Inoltre l'evocazione di uno scenario ipotetico di general stressor, pur essendo lontano dalla descrizione del comportamento reale in situazioni specifiche, fornisce delle indicazioni utili per identificare il coping disposizionale, cioè il pattern comune e relativamente coerente che conferisce senso alle risposte del soggetto (Zani & Cicognani, 1999).

Un ulteriore aspetto che deve essere considerato è costituito dal modo particolare con cui viene messo in atto e linguisticamente rappresentato il coping da parte degli adolescenti. Per questo motivo gli studiosi della disciplina hanno predisposto strumenti dedicati a questa fascia della popolazione.

Faremo un breve cenno alle caratteristiche delle scale più diffuse, che distinguono tra coping adattivo e disfunzionale, evidenziandone gli aspetti rilevanti ai fini della scelta operata in questo studio.

Il CASQ (Coping Across Situation Questionnaire) della Seiffge-Krenke è uno strumento elaborato all'interno della prospettiva transazionale, ed attribuisce alle strategie messe in atto dal soggetto un ruolo di mediazione tra la specifica fonte di stress e l'esito del processo. Pertanto il questionario non evoca una fonte generica di stress, ma suggerisce all'adolescente otto aree problematiche centrali (ad es. il successo scolastico, le relazioni con i pari, i genitori, ecc.), per rappresentare le proprie modalità di fronteggiamento in quella situazione particolare. La scala,

composta da 18 items, si articola in due dimensioni di carattere adattivo, il coping attivo, comprendente le azioni del soggetto per risolvere il problema, ed il coping interno, cioè le rielaborazioni cognitive ed emotive, ed una di tipo disfunzionale, il ritiro, che si riferisce alle strategie evitamento.

Poiché l'obiettivo della nostra ricerca era di misurare uno stile di risposta generale allo stress, la scala è da noi stata testata in uno studio preliminare con una modalità diversa rispetto a quella proposta dall'autrice, in relazione ad un general stressor invece che situazioni specifiche. Poiché l'analisi fattoriale dei risultati ha evidenziato una struttura molto diversa da quella individuata dalla Seiffge-Krenke, in parte interpretabile in relazione alle caratteristiche socioculturali della coorte di riferimento, non esistono per il momento i presupposti per l'utilizzo dello strumento in riferimento ad una fonte generica di stress, data anche l'assenza di una specifica validazione nel contesto italiano.

Anche l'ACS (Adolescent Coping Scale) della Frydenberg, uno degli strumenti usati più di frequente nelle ricerche sugli adolescenti si rifà al modello transazionale. La versione generale della scala comprende 80 items, riferiti a 18 aree del coping individuate sulla base di criteri teorici a priori. Una forma breve contenente un item per ciascuna area si articola in tre sub-scale collegate ad uno specifico stile: soluzione del problema, riferirsi ad altri (adattive), coping non produttivo disfunzionale. La forma generale dello strumento possiede buone capacità descrittive, ma presenta un numero eccessivo di aree rispetto agli scopi esplorative del presente studio. La versione breve si presta ad un impiego più agile, ma presenta problemi di validità, evidenziati in particolare dal confronto con il CASQ.

L'ETC (Echelle Toulousaine de Coping) si rifà sia alla teoria transazionale che a contributi più recenti (Carver et al. 1989) che hanno messo in luce la necessità di utilizzare categorie razionali sovraordinate costruite attraverso la rassegna critica delle ricerche già effettuate. La scala originale combina le strategie del soggetto (focalizzazione, controllo, conversione, sostegno sociale, rifiuto e ritiro), con gli ambiti in cui vengono messe in atto (azione, informazione ed emozione) per un totale di 18 dimensioni. La versione italiana, adattata e validata da Depolo e Guglielmi, attraverso studi ripetuti ed organizzazione razionale sulla base dell'analisi fattoriale esplorativa, ha comportato una riduzione degli item (44 invece di 54) ed una semplificazione delle categorie utilizzate.

Gli stili di coping sono stati ridotti a quattro: controllo e sostegno sociale (adattivi), rifiuto e ritiro (disfunzionali); inoltre non si è tenuto più conto delle aree di realizzazione del coping, selezionando gli item maggiormente correlati con ciascuno dei quattro stili. La strategia del controllo è incentrata sulla ricerca della padronanza della situazione stressante attraverso la sua valutazione alla luce delle esperienze passate e la predisposizione di un piano di azione che tenga

conto delle risorse cognitive e delle esigenze emotive del soggetto. La strategia del ritiro comporta l'evitamento del problema ed il ripiegamento su se stessi e comprende comportamenti diversi come la fuga nella fantasia, le condotte compensatorie e l'isolamento. Il sostegno sociale include tutte le modalità di fronteggiamento che si basano sull'aiuto o l'appoggio affettivo. Il rifiuto si basa sulla non accettazione del problema, comune alle modalità della negazione e della ricerca della distrazione, e può comportare anche fenomeni di alessitimia.

La versione ridotta presenta buone caratteristiche psicometriche, sia in termini di attendibilità e di coerenza interna. La validazione concorrente con altri strumenti di misura ha dato buoni risultati. Nel complesso sono diversi gli elementi che rendono vantaggioso l'impiego di questa scala nel presente studio: si tratta di uno strumento sufficientemente agevole e non eccessivamente impegnativo dal punto di vista della compilazione, che consente di misurare gli aspetti disposizionali fondamentali del coping distinguendo in maniera chiara tra coping disfunzionale ed adattivo.

2.4. IPOTESI.

I diversi fattori che entrano in gioco nel processo del coping trovano una propria collocazione nelle coordinate teoriche fornite da Lazarus e Folkman. All'interno di questo quadro teorico assume particolare risalto il processo di valutazione, che riguarda, da un lato, la percezione del problema, e dall'altro, le risorse personali e sociali disponibili per fronteggiarlo. Noi crediamo che l'apprendimento della psicologia, agendo sia sul versante della valutazione, sia su quello dell'arricchimento delle risorse disponibili, possa influenzare l'acquisizione di strategie di carattere più adattivo, soprattutto in un periodo critico come quello dell'adolescenza caratterizzato da una maggior plasticità, e dalla centralità dell'apprendimento di adeguate life-skills.

La plausibilità di una connessione tra l'apprendimento della psicologia prolungato nel tempo e la modificazione delle strategie di coping può essere meglio compresa se si considerano alcuni possibili effetti dell'esposizione a questa disciplina nel contesto scolastico.

Una possibile ricaduta di tale processo è rappresentata dall'acquisizione o dal rafforzamento della credenza, condivisa da qualsiasi epistemologia scientifica, concernente la conoscibilità dell'oggetto di studio, rappresentato, nel caso della psicologia, dal mondo interno. Anche le altre discipline, ad esempio la biologia umana, veicolano un assioma (spesso implicito) relativo alla conoscibilità dell'oggetto di studio. L'esempio di quest'ultima disciplina ci può essere utile per evidenziare alcune delle dimensioni sulle quali essa può dispiegare la propria azione formativa:

l'inserimento generalizzato della biologia nei curricula scolastici si basa, tra le varie cose, sull'opportunità di formare l'individuo ad un atteggiamento di fiducia nelle possibilità di conoscenza, ed ha anche l'obiettivo di rafforzare la capacità del soggetto di procedere all'automonitoraggio dal punto di vista propriocettivo e fisiologico, abilitandolo in questo modo ad agire efficacemente per la cura di sé e degli altri. In modo analogo la fiducia epistemologica e le conoscenze acquisite in ambito psicologico possono rappresentare una leva importante per il rafforzamento della consapevolezza di sé e la gestione delle transazioni ambientali critiche, laddove una credenza opposta rende meno probabile una risposta strutturata e consapevole da parte del soggetto per fronteggiare lo stress.

Una seconda modificazione strettamente collegata alla fiducia epistemologica consiste nel potenziamento delle abilità introspettive. Benché da tempo l'introspezione non venga considerata un metodo valido per il raggiungimento di una valida conoscenza scientifica, non si può dimenticare il fatto che il guardarsi dentro rappresenta una base indispensabile della comprensione della soggettività, che, in ambito scientifico, interviene sia nel momento in cui, attraverso l'intuizione, vengono delineate nuove ipotesi, sia nel momento della ricezione delle conoscenze date. Il sapere psicologico può difficilmente prescindere da una comprensione che lo riporti ad un quadro di senso interno, attraverso il quale il soggetto confronta la congruità della teoria con la possibilità di descrivere i processi interni, sperimentati o immaginati. E' quindi lecito presumere che, anche in ambito scolastico un apprendimento della disciplina che non sia puramente meccanico e superficiale implichi un riferimento continuo all'osservazione di sé e degli altri e lo sviluppo di capacità di introspezione ed empatia. Tali abilità risultano decisive nel modello di Lazarus e Folkman, in quanto facilitano l'appraisal del soggetto in tutte le fasi del processo.

L'insegnamento della psicologia sembra incidere positivamente anche sull'acquisizione di un'altra abilità, vicina ma distinta rispetto all'introspezione, il critical thinking, cioè la capacità del soggetto di operare una riflessione metacognitiva sul pensiero proprio ed altrui. I risultati di una ricerca precedente svolta nella scuola superiore in Italia mostrano che i corsi di psicologia sono spesso orientati al rafforzamento di tale abilità e che gli insegnanti percepiscono un progresso rilevante degli studenti sotto questo profilo (Prandini, 2001). Anche il critical thinking costituisce un ingrediente importante dei processi di appraisal, tanto che la Frydenberg (2002) considera questa capacità come strategica nei programmi speciali diretti al miglioramento del coping.

Un terzo punto riguarda le implicazioni dell'effettivo incremento ed affinamento della conoscenze relative ai fenomeni interni in alcuni ambiti specifici che appaiono strategici per la produzione di un coping di tipo adattivo.

I programmi di studio della scuola superiore affrontano ad esempio lo studio delle emozioni, fornendo in questo modo gli strumenti per il loro riconoscimento, un linguaggio per descriverle e conoscenze funzionali ad una loro gestione più efficace. Un altro tema fondamentale nei piani di studio dell'indirizzo psico-sociale, sia nell'ambito della psicologia, sia nelle trattazioni interdisciplinari, è quello del rapporto di interazione sistemica tra individuo-ambiente, che costituisce un buon antidoto nei confronti di convinzioni fatalistiche, centrate sulla imm modificabilità delle caratteristiche personali o sul determinismo ambientale. Infatti è fondamentale, ai fini della produzione del coping "buono" che il soggetto sia consapevole di poter esercitare, in una misura determinata da una valutazione realistica degli eventi e delle risorse, un'azione appropriata sulla minaccia percepita, e di modificare progressivamente attraverso il ripetersi delle interazioni e dei feed-back ambientali, le proprie capacità di risposta. Inoltre lo studio della psicologia evolutiva e dell'adolescenza, che hanno una presenza istituzionale nei programmi, costituiscono una premessa importante per una migliore conoscenza di sé, dei propri processi interni, e per la propria auto-accettazione. Come sostenuto da Seiffge-Krenke, (2004) che sottolinea il legame tra dimensione cognitiva ed efficacia del coping, l'insieme delle conoscenze relative al sé potrebbe verosimilmente assumere, anche da un punto di vista più generale, un ruolo significativo per l'adozione di stili di coping adattivi attraverso la modificazione dei modelli di funzionamento interno legati alle specifiche modalità di attaccamento. Benché essi vengano costituiti sulla base delle esperienze di attaccamento della prima infanzia, l'acquisizione dei contenuti e delle strutture concettuali della disciplina possono renderli più adeguati e congruenti alla realtà.

Altri argomenti frequentemente presenti nei programmi di psicologia, come lo studio del problem-solving e dei processi decisionali possono risultare rilevanti, in quanto forniscono elementi cognitivi di supporto all'adozione di strategie di coping adattive. Il loro valore è attestato anche dal fatto che i programmi speciali di addestramento al coping sperimentati in alcune scuole italiane ed australiane attribuiscono a queste tematiche una posizione centrale nel percorso formativo (Frydenberg, 2002).

Nel complesso le credenze, le conoscenze e le abilità sembrano operare sia come elementi significativi nell'appraisal e nella scelta dei modi di coping, sia come risorse personali aggiuntive "oggettivamente" a disposizione del soggetto. Abbiamo quindi motivo di ritenere che l'apprendimento della psicologia possa agire sia sul piano della formazione del soggetto che su quello dei processi valutativi e decisionali.

Considerazioni analoghe possono essere svolte rispetto alle risorse socioecologiche che, nel modello di Lazarus e Folkman costituiscono, assieme alle risorse individuali, il patrimonio disponibile del soggetto nelle transazioni ambientali.

Appare sensato supporre, da questo punto di vista, che l'apprendimento della psicologia possa favorire il potenziamento delle competenze relazionali degli adolescenti. Poiché l'insegnamento della disciplina presenta uno specifico metodologico, imperniato sulla soggettività, comunicazione e l'accettazione reciproca (Bellotto, 2000), e la sua efficacia fa leva su modalità di tipo interattivo, come le simulazioni, il role-playing, il gruppo di discussione, ecc. più che sulla lezione frontale, come confermato anche da una ricerca svolta nelle scuole superiori (Prandini, 2001), lo studente riceve una continua sollecitazione a misurarsi su questo piano e ad interiorizzare i patterns relazionali cui viene esposto. Anche in questo caso alcune delle conoscenze disciplinari, come quelle riguardanti la comunicazione ed i processi psico-sociali, assumono un ruolo strategico, in quanto forniscono una base utile per l'affinamento delle capacità relazionali degli studenti (Frydenberg, 2002).

Del resto gli insegnanti della disciplina dichiarano esplicitamente di puntare all'acquisizione di capacità empatiche e di atteggiamenti pro-sociali negli studenti attraverso la propria attività didattica (Prandini, 2001). Lo sviluppo delle competenze sociali appare dunque sia un ingrediente che un esito della formazione psicologica.

In secondo luogo occorre tenere presente che alle competenze sociali si accompagna verosimilmente un incremento del supporto sociale derivante dalle interazioni più intense e positive con gli insegnanti ed il gruppo dei pari. Indicazioni in questa direzione provengono sia dalla ricerca precedente (Prandini, 2001), sia da interviste esplorative svolte con gli insegnanti nella fase preliminare del presente studio. Come abbiamo già osservato, la letteratura è concorde nell'attribuire alla qualità delle relazioni e al supporto sociale una funzione positiva ai fini dell'adozione del coping adattivo (Shulman, 1993; Seiffge-Krenke, 1995 ; Frydenberg, 2000).

Gli effetti sopra descritti, relativi al potenziamento delle risorse individuali e socio-ecologiche, e l'affinamento delle capacità di attraverso percorsi formativi imperniati sull'apprendimento della psicologia e delle scienze sociali, pur non rappresentando un dato universale e costante di ogni contesto scolastico, ma piuttosto differenze medie tendenziali negli esiti di percorsi formativi distinti sulla base del percorso curricolare, dovrebbero tuttavia, nel loro complesso, influenzare significativamente l'acquisizione di strategie di coping efficaci.

L'obiettivo del presente studio è quello di verificare l'ipotesi dell'esistenza di un legame tra apprendimento della psicologia e coping adattivo attraverso il confronto degli stili di coping in prima e nel biennio finale in due gruppi di studenti, il primo appartenente a Licei di tipo Psico-sociale (LPS), il secondo ad altri Licei (AL).

2.5. METODO

Soggetti

Il campione era composto da 861 studenti di liceo, di cui il 77,1% femmine e 22,9% maschi. L'età variava da 13 a 21 anni, ma il 99,3% degli studenti aveva un'età compresa tra 14 e 19 anni (età media 16,18, Dev. S. 1,69). Gli studenti frequentanti la classe prima erano complessivamente 310, quelli del biennio finale 416. Per quanto riguarda l'indirizzo di studio, 400 erano iscritti al Liceo psico-sociale (165 al Liceo socio-psico-pedagogico, 235 al Liceo delle scienze sociali), e 461 ad altri Licei (181 al Liceo classico, 179 al Liceo linguistico, 101 al Liceo scientifico). La somministrazione ha riguardato alcune scuole dell'Emilia-Romagna: il Liceo "Torricelli" di Faenza, che comprende l'indirizzo classico, linguistico e socio-psico-pedagogico (363 soggetti), il Liceo "Ariosto" di Ferrara, (327 soggetti) ed il Liceo "Bassi" di Bologna (171 soggetti). La maggior parte delle famiglie dei ragazzi apparteneva alla classe media: il 75% dei capifamiglia disponeva di un diploma di scuola media superiore o della laurea, e l'85% lavorava come impiegato o svolgeva un'attività autonoma..

Procedura

Un questionario contenente l'Echelle Toulousaine du Coping (ETC) è stato somministrato in forma collettiva ed anonima nelle classi dei diversi istituti, dopo aver informato gli studenti sul carattere volontario della compilazione ed aver ottenuto l'autorizzazione dell'autorità scolastica. La somministrazione è stata compiuta direttamente dall'autore della ricerca, per garantire omogeneità di trattamento e limitare l'influenza di fattori estranei.

Strumenti

Il coping è stato misurato attraverso l'Echelle Toulousaine du Coping, versione italiana (ETC/it), tradotta e validata da Depolo e Guglielmi (2000).E' stata utilizzata la forma ridotta, che contiene 44 items che si articolano in quattro scale che misurano le seguenti dimensioni del coping: Controllo, Sostegno sociale, Ritiro e Rifiuto. Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di

indicare la frequenza di quello specifico modo di coping su una scala da 1 a 5, i cui estremi erano rappresentati da 1 (mai) e 5 (molto spesso). Le risposte intermedie erano contrassegnate da punteggi numerici privi di un corrispondente semantico esplicito.

2.6. RISULTATI

2.6.1 La struttura del CASQ.

Le risposte dei soggetti sono state sottoposte all'analisi fattoriale esplorativa con il metodo dei componenti principali, e rotazioni varimax, ripetendo in questo modo le elaborazioni svolte da Depolo e Guglielmi (2000) che hanno validato la scala italiana.

La struttura fattoriale ottenuta sulla base della valutazione dello Scree Test di Cattell risulta composta da quattro fattori, corrispondenti alle dimensioni dell'ETC (Controllo, Rifiuto, Ritiro, Sostegno sociale). Nell'insieme questi fattori spiegano il 33,3% (35,9% nello studio di validazione) della varianza totale. Come si può vedere nella tabella n. 1 ogni fattore è saturato, con poche eccezioni, dagli item che compongono quella specifica dimensione.

Le relazioni tra le 4 dimensioni del coping sono state testate con il calcolo delle correlazioni. Come si può vedere nella Tavola 2, i risultati sono molto vicini a quelli ottenuti da Depolo e Guglielmi: le dimensioni risultano relativamente indipendenti. Deboli correlazioni dirette sono riscontrabili tra ritiro e rifiuto, sostegno e controllo. Una debole correlazione inversa collega anche ritiro e controllo.

Infine i punteggi medi riscontrabili nel nostro campione risultano prossimi a quelli standard ottenuti nelle procedure di validazione della versione italiana dell'ETC (vedi Tavola 3). L'alpha di Cronbach assume valori elevati per tutte le dimensioni: Controllo 77.2, Sostegno sociale 75.7, Ritiro 60.4, Rifiuto 72.9.

Tabella n. 1.**Analisi fattoriale con il metodo dei componenti principali.****Fattori****Rotazione varimax.**

		1	2	3	4
Mi do degli obiettivi da raggiungere	C	0,64			
So quello che devo fare, perciò raddoppio gli sforzi per riuscire	C	0,62			
Penso alle strategie che potrei utilizzare per risolvere il problema	C	0,61			
Faccio un piano d'azione e lo rispetto	C	0,56			
Accetto l'idea che devo risolvere il problema	C	0,54			
Analizzo la situazione per comprenderla meglio	C	0,53			
Vado direttamente al problema	C	0,5	-0,41		
Cerco di darmi una filosofia di vita per lottare contro la situazione difficile	C	0,46			
Cambio le mie azioni in funzione del problema	C	0,45			
Affronto il problema di petto	C	0,44	-0,33		
Affronto la situazione	C	0,43	-0,39		
Controllo le mie emozioni	C	0,34			
Cerco di non farmi prendere dal panico	C	0,34			-0,47
Accetto il problema se è inevitabile	C				
Mi trattengo dall'agire troppo rapidamente	C				
Cerco che il mio turbamento non invada la mia vita	C		0,39		-0,31
Cerco ad ogni costo di pensare ad altro	RIF		0,68		
Mi comporto come se il problema non esistesse	RIF		0,62		
Cerco di non pensare al problema	RIF		0,58		
Faccio qualcosa di più piacevole	RIF		0,57		
Vado al cinema o guardo la televisione per pensarci di meno	RIF		0,51		
Dico a me stesso che questo problema non ha nessuna importanza	RIF		0,5		
Faccio altre attività per distrarmi	RIF		0,49		
Rifiuto di ammettere il problema	RIF		0,39		0,32
Penso ai problemi solo quando si presentano	RIF		0,36		
Cerco delle attività di gruppo per distrarmi	RIF		0,34	0,36	
Mi isolo dagli altri	RIT				0,65
Evito di incontrare persone	RIT				0,59
Quando si presentano delle difficoltà arrivo a non sentire più niente	RIT				0,56
Mi rifugio nell'immaginazione o nel sogno	RIT				0,53
Mi capita di non fare quello che avevo deciso	RIT				0,44
Non ho parole per descrivere quello che provo di fronte ad una situazione difficile	RIT				0,41
Cerco di sentirmi meglio mangiando	RIT				0,31
Dimentico i miei problemi prendendo dei farmaci	RIT				
Prendo droghe o fumo per calmare l'angoscia	RIT				
Discuto il problema con con altre persone	SS			0,73	
Cerco la simpatia e l'incoraggiamento degli altri	SS			0,72	
Cerco l'aiuto dei miei amici per calmare l'ansia	SS			0,71	
Sento il bisogno di condividere quello che provo dentro	SS			0,66	
Chiedo a persone che hanno avuto una esperienza simile	SS			0,59	
Aiuto gli altri come vorrei essere aiutato io	SS			0,44	
Penso ad esperienze che possono aiutarmi ad affrontare la situazione	SS	0,38		0,37	
Lavoro insieme ad altri per darmi da fare	SS			0,37	
Chiedo consiglio a degli esperti	SS				

Sono state riportate le saturazioni con valore assoluto superiore a 0,30

Tabella n. 2.**Correlazioni tra le dimensioni del coping.**

	RIFIUTO	RITIRO	SOSTEGNO
RITIRO	0,33***		
SOSTEGNO	0,11***	-0,04	
CONTROLLO	-0,16***	-0,29***	0,25***

*** P < 0,001

Tabella n. 3.**Medie e deviazioni standard delle dimensioni dell'ETC.**

	Valori del campione esaminato		Valori standard (Validazione italiana)	
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.
RIFIUTO	2,45	0,64	2,35	0,62
RITIRO	2,14	0,59	2,05	0,55
SOSTEGNO	3,26	0,71	3,35	0,66
CONTROLLO	3,39	0,55	3,47	0,54

2.6.2. Effetti del genere e dell'età.

L'esistenza di differenti strategie di coping in base al genere è stata verificata attraverso l'analisi multivariata della varianza (MANOVA), che ha dato risultati positivi ($F = 16,14, p < 0,001$). In particolare i dati, riportati nella tabella n. 5, mostrano una maggior tendenza del gruppo femminile verso le strategie basate sul sostegno ($F = 15,68, p < 0,01$). e sul ritiro ($F = 19,54, p < 0,001$), e dei maschi verso il controllo ($F = 8,85, p < 0,01$).

L'analisi multivariata della varianza (MANOVA) è stata utilizzata anche per esaminare l'effetto dell'età. I gruppi di età considerati sono stati la fascia 14-15 anni, e quella 17-18 anni. Tali raggruppamenti si avvicinano, senza coincidere, a quelli effettuati sulla base della classe frequentata (prime e biennio finale). E' stato rilevato un effetto multivariato ($F = 4,63, p < 0,01$), ed effetti univariati significativi sulle strategie basate sul ritiro ($F = 7,20, p < 0,01$) e sul sostegno sociale ($F = 6,83, p < 0,01$). I dati illustrati nella tabella 4 mostrano che nel gruppo di età più elevata le strategie basate sul rifiuto sono meno frequenti, mentre la tendenza al ritiro risulta superiore. Il controllo ed il sostegno sociali rimangono stabili.

Tabella n. 4

Differenze nelle strategie di coping sulla base dell'età

	14-15 ANNI (N = 302)		17-18 (N = 320)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
RIFIUTO	2,48	0,63	2,42	0,63	**
RITIRO	2,05	0,56	2,18	0,59	**
SOSTEGNO	3,37	0,70	3,22	0,72	
CONTROLLO	3,40	0,56	3,37	0,41	

** $p < 0,01$

Tabella n. 5**Differenze nelle strategie di coping sulla base del genere**

	MASCHI (N = 169)		FEMMINE (N = 599)		Dev. S.
	Medie	Dev. S.	Medie	S.	
RIFIUTO	2,49	0,66	2,42	0,62	
RITIRO	1,95	0,54	2,17	0,58	***
SOSTEGNO	3,07	0,77	3,32	0,69	***
CONTROLLO	3,51	0,56	3,37	0,56	**

*** p < 0,001

** p < 0,01

2.6.3. Effetti dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.

L'ipotesi di un'influenza del tipo di studi prescelto sugli stili di coping, è stata verificata attraverso un'analisi multivariata della varianza (MANOVA), considerando come variabili indipendenti la scuola frequentata (Liceo Psico-sociale o altri tipi di Liceo) e la durata dell'esperienza scolastica (classe iniziale o biennio finale), e come variabili dipendenti le dimensioni del coping.

La classe frequentata produce un effetto principale multivariato ($F = 4,56$, $p < 0,01$). Considerando le singole dimensioni, evidenziate nella tabella n. 6, il ritiro aumenta con l'età ($F = 6,63$, $p < 0,05$), mentre le altre strategie rimangono stabili.

I risultati mostrano anche l'esistenza di un effetto principale multivariato del tipo dell'indirizzo di studio ($F = 2,78, p < 0,05$). L'analisi univariata (vedi tabella n. 7) evidenzia, in particolare, una differenza riguardante la dimensione del sostegno sociale ($F = 8,24, p < 0,01$), che assume valori più elevati tra i ragazzi del Liceo psico-sociale.

L'analisi multivariata evidenzia un'interazione significativa tra classe frequentata e tipo di indirizzo ($F = 2,72, p < 0,05$). L'interazione riguarda in particolare le dimensioni del rifiuto ($F = 5,47, p < 0,05$), del ritiro ($F = 6,53, p < 0,05$) e del controllo ($F = 4,53, p < 0,05$). Come si può desumere dalla tabella n. 8 gli studenti del Liceo psico-sociale evidenziano in prima livelli più elevati di rifiuto rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi, ma la situazione si capovolge nel biennio finale. In modo analogo il ricorso al "ritiro", più frequente tra i ragazzi di prima del Liceo psico-sociale rispetto all'altro gruppo, risulta meno frequente a quello nei coetanei degli altri licei nel biennio finale. Per quanto riguarda il controllo, gli studenti degli altri Licei ottengono punteggi superiori in prima, ma vengono superati da quelli del Liceo psico-sociale nel biennio finale. L'analisi multivariata della varianza applicata al solo gruppo delle prime evidenzia un effetto principale del tipo di indirizzo ($F = 2,77, p < 0,05$). Gli effetti univariati evidenziano la significatività delle differenze iniziali registrate nelle dimensioni del Ritiro ($F = 7,47, p < 0,01$) e del Rifiuto ($F = 4,82, p < 0,05$).

Infine si è proceduto all'analisi multivariata degli effetti dell'indirizzo di studi e della classe frequentata effettuata considerando l'età, il sesso, ed il successo scolastico, e l'istituto di appartenenza come covarianti. Come si è visto in precedenza, età e sesso producono effetti principali multivariati sulle strategie di coping; lo stesso accade per il successo scolastico ($F = 6,67, p < 0,001$) e la scuola di appartenenza ($F = 3,83, p < 0,01$). L'analisi svolta in questo modo ha confermato gli effetti multivariati dell'indirizzo di studi e della classe frequentata e della loro interazione, senza variazioni apprezzabili nei livelli di significatività.

Tabella n. 6**Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due gruppi di classe.**

	Classe prima (N. 279)		Biennio finale (N. 378)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
RIFIUTO	2,50	0,63	2,40	0,64	
RITIRO	2,07	0,57	2,18	0,58	*
SOSTEGNO	3,35	0,69	3,22	0,73	
CONTROLLO	3,41	0,56	3,41	0,55	

* (p < ,05)

Tabella n. 7**Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due diversi tipi di Liceo**

	L. Psico-sociale (N. 314)		Altri Licei (N. 343)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
RIFIUTO	2,47	0,62	2,42	0,65	
RITIRO	2,15	0,56	2,08	0,59	
SOSTEGNO	3,37	0,72	3,21	0,70	**
CONTROLLO	3,43	0,56	3,41	0,55	

** (p < 0,01)

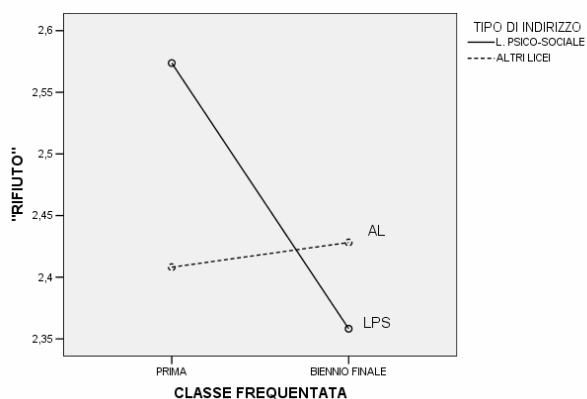
Tabella n. 8

Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe.

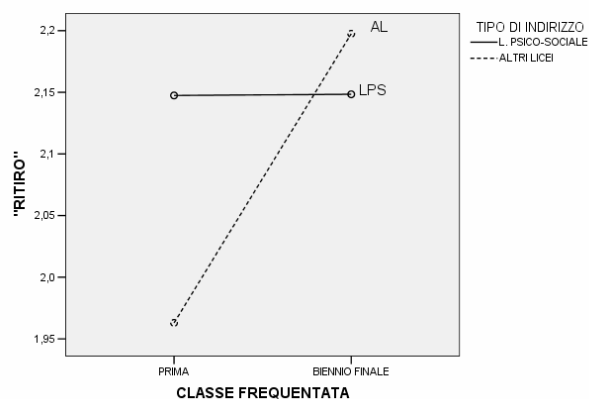
	LICEO PSICO-SOCIALE				ALTRI LICEI				F
	Classe prima (N. 156)		Biennio finale (N. 158)		Classe prima (N. 123)		Biennio finale (N. 220)		
	Dev. Medie	S.	Dev. Medie	S.	Dev. Medie	S.	Dev. Medie	S.	
RIFIUTO	2,57	0,62	2,36	0,61	2,41	0,64	2,43	0,66	5,5 *
RITIRO	2,15	0,58	2,15	0,55	1,96	0,54	2,2	0,6	6,5 *
SOSTEGNO	3,4	0,71	3,34	0,72	3,28	0,66	3,14	0,72	0,5
CONTROLLO	3,37	0,59	3,47	0,54	3,45	0,53	3,37	0,56	4,5 *

* (p < ,05)

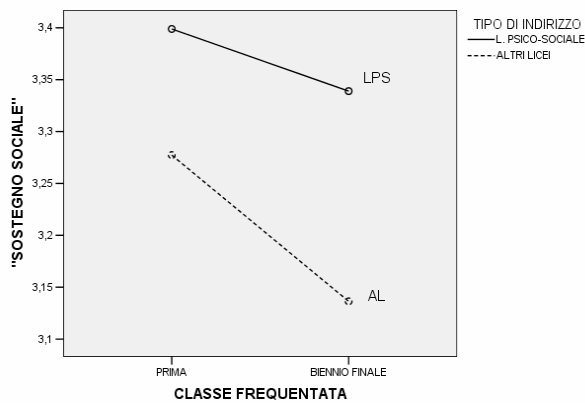
INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE DEL COPING "RIFIUTO".



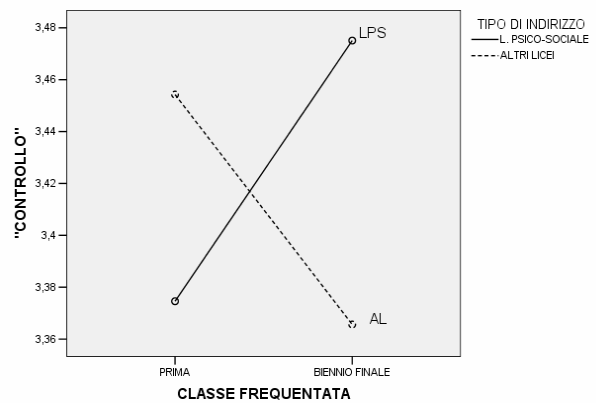
INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE DEL COPING "RITIRO".



INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE DEL COPING "SOSTEGNO SOCIALE".



INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE DEL COPING "CONTROLLO".



2. 7. DISCUSSIONE.

L'esistenza di una connessione tra apprendimento della psicologia e stili di coping è stata esaminata attraverso due procedure. Sono state considerate, innanzitutto, le differenze globali tra gli studenti dei LPS e degli AL. In secondo luogo sono state prese in esame le possibili interazioni tra la classe frequentata ed il tipo di indirizzo per verificare, anche se con una procedura di tipo trasversale, le modificazioni degli stili di coping sulla base dell'anzianità di corso.

Occorre premettere che i risultati confermano l'affidabilità dell'ETC dal punto di vista psicometrico e la somiglianza del nostro campione con la popolazione generale. Infatti la struttura fattoriale ottenuta ricalca in grande misura quella evidenziata nella procedura di validazione effettuata da De Polo e Guglielmi (2000). Anche i punteggi medi, le correlazioni interne tra le dimensioni e le misure di variabilità assumono valori congruenti.

Gli effetti del genere e dell'età sono paragonabili solo in parte con quanto emerge dalla letteratura. Come in molti altri studi viene riscontrata una maggior tendenza da parte delle ragazze a ricorrere al sostegno sociale, ed un atteggiamento improntato ad una maggior passività, testimoniato da una maggiore propensione al ritiro, ed un minor orientamento al controllo.

Invece l'età sembra avere un effetto opposto a quello segnalato da Sordes e Ader (1997), in quanto non si registra un aumento delle strategie adattive, mentre quelle disfunzionali basate sul ritiro ed il rifiuto tendono ad incrementare.

Passando alle differenze negli stili di coping degli studenti dei due indirizzi, si può notare che quelli impegnati nello studio della psicologia fanno maggiormente ricorso alla strategia del

sostegno, indipendentemente dall'anno di corso. L'anzianità di frequenza, che di per sé è legata ad un aumento del ritiro, interagisce in modo rilevante con la variabile indirizzo di studio. Gli studenti dei licei LPS presentano all'inizio del quinquennio livelli più elevati di rifiuto e di ritiro, e minori livelli di controllo rispetto agli studenti degli AL, mentre nel biennio finale la situazione si capovolge. Nel biennio finale gli effetti più visibili nel gruppo degli alunni del LPS riguardano il rifiuto, che diminuisce sensibilmente, ed il controllo, che aumenta in modo rilevante. In altre parole l'apprendimento della psicologia si traduce in un vantaggio rispetto all'uso delle strategie disfunzionali (rifiuto e ritiro) e comporta un incremento di alcune strategie di tipo adattivo (controllo). I risultati confermano l'ipotesi di partenza relativa all'esistenza di un legame tra studio della psicologia e strategie di coping.

La rilevanza dell'effetto sulle dimensioni del rifiuto e del controllo può essere spiegata con la concorrenza di più fattori. Le differenze iniziali tra i due gruppi di soggetti, che evidenziano una tendenza marcata degli studenti dei LPS verso strategie disfunzionali, rendono plausibile l'idea che, in una certa misura, la scelta di questo percorso scolastico sia influenzata da una situazione di disagio e dall'aspettativa di trovare sostegno in un ambiente scolastico meno intransigente e più attento alla dimensione personale degli allievi. Le possibilità offerte da questo percorso scolastico di operare una riflessione sui processi interni, e di costruire e rafforzare le proprie abilità introspettive rendono più difficoltoso il ricorso a modalità di fronteggiamento che si basano sull'esclusione dalla coscienza del problema. Le conoscenze concernenti il linguaggio delle emozioni e la costruzione di mappe concettuali che permettono di meglio riconoscerle ed inserirle nel quadro globale del funzionamento psichico costituiscono un'importante risorsa che permette una migliore gestione dell'impatto emozionale di un evento stressante e la possibilità di elaborarlo in un modo utile per il soggetto. In questo modo vengono meno le basi funzionali dei fenomeni di alessitimia, e si creano le premesse perché il soggetto possa cercare il controllo della situazione problematica.

La possibilità di padroneggiare l'evento stressante dipende anche dalle capacità di valutazione del soggetto, che vengono affinate sia dalle capacità introspettive, sia capacità di riflettere criticamente sulle esperienze passate alla luce di conoscenze appropriate e realistiche dei fenomeni psichici. Infine anche la predisposizione di un piano di azione, che costituisce un elemento cruciale della strategia del controllo, beneficia delle capacità di riflessione e delle conoscenze specifiche relative ai processi motivazionali, decisionali e del problem solving che vengono acquisite nei corsi di psicologia e di scienze sociali. Un altro punto da considerare riguarda la strategia del ritiro tra gli studenti del LPS, che rimane stabile nel tempo, mentre normalmente tra gli adolescenti di questa fascia di età si registra una tendenza al suo incremento, come dimostrano i dati relativi agli studenti degli altri Licei e come del resto

segnalano molti studi di rilievo (Frydenberg, 2000; Frydenberg & Lewis, 1999,1993; Plancherel & Bolognini, 1998). L'apprendimento della psicologia sembra agire come un fattore protettivo rispetto alla crescita di questa strategia disfunzionale. E' lecito a questo proposito supporre che le abilità riflessive e introspettive e l'abitudine a trattare in modo esplicito e condiviso le tematiche psicologiche agiscano come antidoto all'esclusione del problema dal piano della consapevolezza attraverso la riduzione della tensione ed i comportamenti compensatori.

L'altro dato su cui occorre riflettere è rappresentato dal diverso ricorso alle risorse sociali nei due gruppi di studenti.

Gli adolescenti del LPS appaiono già maggiormente inclini all'uso di questa strategia all'inizio del percorso formativo, e mantengono questa specificità fine al termine degli studi, manifestando in questo modo l'esistenza di una disposizione personale che è probabilmente connessa ad aspetti di tipo motivazionale. Infatti in uno studio preliminare gli studenti di questo indirizzo hanno dichiarato di essere maggiormente interessati all'acquisizione di competenze relazionali, e appare plausibile che si siano orientati nella scelta scolastica tenendo conto delle possibili consonanze del curriculum con questo tipo di aspettative. Ciò che resta da spiegare, in quanto non immediatamente congruente con l'ipotesi di un ruolo positivo delle interazioni sociali, della qualità del clima scolastico e delle specificità disciplinari, è il fatto che l'anzianità di frequenza non sia associata ad un incremento delle strategie basate sulla ricerca del sostegno sociale. Il risultato potrebbe far pensare ad una scarsa presenza o rilevanza dei fattori contestuali, in particolare la qualità dell'interazione sociale, che noi abbiamo chiamato in causa nella formulazione dell'ipotesi iniziale. Un'ipotesi alternativa è quella che, in questi soggetti, agisca un effetto di saturazione, nel senso che l'azione formativa non possa migliorare significativamente abilità già ampiamente sviluppate e valorizzate.

CAPITOLO 3

2. STUDIO DELLA PSICOLOGIA NELLA SCUOLA SUPERIORE E BENESSERE PSICOLOGICO

3. 1. INTRODUZIONE

Anche se nelle rappresentazioni più diffuse l'adolescenza è descritta come un periodo critico, difficile e negativo, sarebbe tuttavia più corretto e realistico pensare a quest'età come ad un periodo di transizione, caratterizzato da contraddizioni e richieste pressanti dal mondo degli adulti, da sfide minacciose riguardanti lo svolgimento dei compiti di sviluppo, ma anche di opportunità, cambiamenti entusiasmanti e possibilità di realizzazione. La molteplicità delle ricerche condotte in questo campo ha evidenziato di volta in volta che la situazione di benessere o malessere è legata sia alla complessità di questo quadro, sia alla varietà di esperienze e percorsi. A questo proposito Caprara et. al (2002) osservano che sarebbe più sensato parlare di adolescenze e non di adolescenza, con ciò intendendo che variabili sia di tipo ambientale che personale ne influenzano notevolmente lo sviluppo.

Gli studi che hanno cercato di fornire un quadro dell'evoluzione del benessere in adolescenza non hanno messo in mostra cambiamenti significativi in questo arco di vita (Gonzales Barron et al., 2002). Tuttavia gli stessi autori, tenendo conto delle variazioni legate alle differenze di genere, rilevano che per i maschi si verifica una tendenziale riduzione del benessere, mentre accade il contrario per le femmine.

Suldo e Hubner, (2006) che hanno evidenziato lo stretto legame esistente tra soddisfazione di vita e benessere psicologico, hanno messo in luce come quest'ultimo aspetto in adolescenza sia influenzato notevolmente da molti fattori contestuali, tra cui il supporto sociale fornito da genitori, insegnanti, amici, compagni di scuola. Altri autori si sono concentrati sull'importanza del ruolo dell'insegnante come figura di riferimento, in grado di fungere sia da modello ideale, sia da fonte di sostegno (Tonolo, 1999; Palmonari, 2001). Il rapporto tra sostegno sociale e benessere anche in adolescenza è confermato da numerose altre ricerche. Resta tuttavia da stabilire se si tratta di un'influenza diretta, legata ai vantaggi funzionali derivanti dalla qualità delle relazioni, o dalla capacità da parte del soggetto di farne un uso consapevole all'interno delle proprie strategie di coping. Secondo MC Culloch (2000) l'effetto principale è dovuto alla disponibilità delle relazioni, mentre la consapevolezza del soggetto non sarebbe molto rilevante. Altri studi invece mettono in luce come anche l'influenza delle relazioni debba essere valutata in modo differenziato in riferimento a fattori contestuali e alla prospettiva del soggetto. Ad esempio alcuni studi focalizzati sui correlati della solitudine mostrano che questa situazione si accompagna a sentimenti diversi a seconda dei significati che le vengono attribuiti. Essa costituisce un elemento collegato al disagio nella prima adolescenza, ma per gli adolescenti più maturi e per quelli che la scelgono consapevolmente in ragione di una loro più elevata

autonomia, risulta collegata con il benessere (Corsano, Majorano, Champetravy, 2006). Un altro esempio è fornito dallo studio di Bal et al. (2003) che evidenzia un effetto differenziale del supporto sociale sul benessere degli adolescenti sulla base del livello di traumaticità delle fonti di stress. Anche in questo caso la prospettiva transazionale, che tiene in conto sia dei fattori ambientali che della loro interazione con i fattori soggettivi, sembra più efficace nel descrivere la dinamica del benessere. distress

3.2. Il ruolo dell'età e del genere

Molti studi sono stati realizzati per individuare i connotati tipici dell'evoluzione di questo stato soggettivo in relazione all'età, ma i risultati ottenuti sono in parte contraddittori. Secondo alcuni con il precedere dell'età si verifica nel tempo un deterioramento in alcune dimensioni del benessere, come quelle che la Ryff, (1989) definisce "Scopo nella vita" e "Crescita personale", mentre in altre i soggetti adulti e quelli più anziani riportano punteggi più elevati. Più controversi sono i risultati riguardanti le dimensioni "Relazioni positive con gli altri" e l'"Autoaccettazione". Ricerche condotte in ambiti diversi forniscono sia indicazioni di un loro declino con l'età, sia, viceversa, di un loro incremento (Ryff, 1991; 1995; Steca et al. 2002; Ryan & Deci, 2001). L'apparente contraddittorietà può essere forse spiegata in relazione all'azione di variabili di ordine culturale che influenzano grandemente sia il vissuto nelle diverse età che la sua valutazione soggettiva.

Altri studi evidenziano invece una sostanziale stabilità (Andrews & Withey, 1976) del benessere. Tra le possibili spiegazioni di questo fenomeno, oltre alle teorie più generali che collegano il benessere a variabili di personalità, si deve considerare la teoria dell'adattamento, secondo la quale le variazioni del livello di benessere di fronte ad eventi positivi o negativi anche di particolare rilevanza è solo momentanea, in quanto le persone tendono ad aggiustare il proprio orizzonte di aspettative sulla base dell'osservazione della situazione che si è venuta a determinare (Brickman et al. 1978). Una prospettiva più dinamica è invece compatibile con l'osservazione di Zani e Cicognani (1999) circa la funzione di stabilizzazione svolta da alcuni sistemi di vita che costituiscono delle strutture costanti e dei riferimenti fissi per il soggetto (ad esempio i ruoli familiari e lavorativi).

Per quanto concerne il ruolo giocato dal genere, diversi studi condotti da Carol Ryff nella società americana (1989; 1995) hanno dimostrato che non esistono differenze significative tra i due gruppi, ad eccezione dei livelli di benessere più elevati delle donne nella dimensione relazioni positive con gli altri e nella crescita personale. Un recente studio di Steca et al. (2002), condotto

in ambito italiano, mostra invece una differenza positiva a favore dei maschi, in tutte le dimensioni ad eccezione delle relazioni positive.

Anche questo dato, che andrebbe comunque valutato alle luce di ulteriori approfondimenti di ricerca, conferma implicitamente il ruolo dei fattori socio-culturali.

3.3. GLI STRUMENTI DI MISURA.

Diverse sono le perplessità che sono state espresse circa la stabilità del costrutto del benessere, che presenta un carattere complesso anche in relazione alla sua multidimensionalità. Abbiamo visto come gli studiosi abbiano prodotto una pluralità di teorie che spesso si sovrappongono ed intersecano, ma che difficilmente possono essere composte in un quadro unitario. Questa situazione si ripercuote in maniera negativa sulle possibilità di disporre di strumenti di misura forti ed ampiamente diffusi nel panorama della ricerca.

Difficoltà nella costruzione degli strumenti sono riscontrabili sia nell'ambito delle teorie del benessere soggettivo che in quelle del benessere psicologico. Una rassegna approfondita sul tema è stata svolta da Zani e Cicognani (1999).

Se prendiamo in esame il benessere soggettivo, incontriamo diverse difficoltà. Poiché esso fa fondamentalmente riferimento all'affect, è lecito domandarsi se si tratti di un valore stabile, considerata la variabilità nel tempo della dimensione emozionale e il ruolo giocato dai fattori situazionali nel momento della misurazione. I dati empirici mostrano tuttavia che esiste una stabilità sufficiente a consentire una misurazione attendibile, e che la variabilità è limitata all'interno di un range caratteristico per ogni individuo.

Resta in ogni caso essenziale che ogni strumento di misura distingua ed espliciti l'arco temporale di riferimento evocato nelle domande poste ai soggetti, poiché le valutazioni presentano una maggiore variabilità quando concernono il presente o il recente passato.

Un problema più consistente riguarda l'utilizzo delle scale self-report, che possono risentire fortemente di fattori di distorsione determinati dalle funzioni egodifensive e di autopresentazione. In altre parole i soggetti potrebbero essere indotti a descrivere il proprio stato emozionale in un modo tendenzialmente più favorevole e a sopravvalutare il proprio senso di benessere per preservare l'immagine di sé. Il problema è aggravato dal fatto che non è possibile tarare efficacemente gli strumenti di misura, perché la tendenza a negare, ignorare o ad enfatizzare aspetti del proprio vissuto costituisce essa stessa una caratteristica individuale.

Le scale disponibili sono numerose ed eterogenee per forma e criteri adottati.

Alcuni strumenti sono diretti alla misura di sentimenti e di emozioni. Tra questi merita di essere citato il PANAS (Positive Affect and Negative Affect Scales), che tiene conto sia degli affects positivi che di quelli negativi, e considera il benessere come il risultato della differenza tra i due fattori. Altri strumenti, come la SWLS (Satisfaction With Life Scale) fanno riferimento alla componente cognitiva del benessere e si basano sulla valutazione del proprio livello di soddisfazione.

Oltre alle scale che richiedono una valutazione generale, ne esistono alcune che fanno riferimento ai diversi ambiti di esperienza significativi per l'individuo (sé, relazioni lavoro, ecc.), o che chiedono di riportare i livelli di soddisfazione a diversi criteri (ad esempio, aspettative personali, sociali, giudizi percepiti, ecc.).

La rilevanza della definizione di specifici criteri di confronto spiega anche la produzione di test per gruppi particolari di popolazione, individuati sulla base di parametri socio-culturali e demografici.

Passando alle scale di misurazione del benessere psicologico, pur essendo focalizzate sul funzionamento psicologico, spesso mancano di una teoria sottostante, in quanto il loro uso principale è legato al confronto o alla validazione di scale di natura diversa relative a variabili vicine o correlate, come il benessere soggettivo, l'autostima o il sentimento di autoefficacia.

Inoltre in alcuni casi la combinazione di test concernenti alcuni fenomeni collegati al malessere, come l'ansia e la depressione, con test relativi al benessere soggettivo, viene utilizzata per ottenere una stima del benessere psicologico complessivo, che dipende sia dall'assenza di disturbi che dalla soddisfazione personale e dall'affect positivo.

Esistono tuttavia strumenti di misura basati su una teoria del funzionamento psicologico positivo, che prescindono dalla misurazione del malessere o della patologia. Il più importante di questi è costituito dal PWB della Ryff (1995), che si basa su un modello multidimensionale del funzionamento psicologico. Le sei dimensioni di cui è composto (Autonomia, Accettazione di sé, Crescita personale, Scopo nella vita e Relazioni positive) sono state definite sulla base dell'analisi critica e dell'elaborazione di contributi provenienti da diverse fonti, come la teoria dello sviluppo di Erickson, le teorie di stampo umanistico ed i riferimenti al benessere presenti nella letteratura riguardante la Mental Health. Sono disponibili diverse versioni dello strumento originale che comprende ben 120 items (20 per ogni dimensione), tra cui una forma abbreviata contenente 18 items (3 per ogni dimensione) ed una rivolta alla popolazione in età adolescenziale, che presentano buone proprietà psicometriche e consentono una somministrazione agevole in contesti comunitari. L'impiego di questo strumento presenta, in particolare, il vantaggio di offrire un'ampia possibilità di confronto, perché è uno dei pochi ad essere stato utilizzato su larga scala ed in contesti culturali diversi.

3.4. IPOTESI

Lo studio n. 1 mostra come l'indirizzo di studio costituisca un fattore rilevante per l'acquisizione di strategie di coping adattivo. Tale constatazione fornisce un primo elemento per sostenere l'esistenza di un possibile connessione anche tra indirizzo di studio e benessere. Il rapporto tra coping e benessere può sembrare evidente, anche se risulta difficile determinarne la natura e la direzionalità. La complessità della relazione deriva dal fatto che da un lato la frequenza dei comportamenti di coping (disfunzionale o meno) è legata all'entità della situazione problematica che lo determina, e dall'altro dal fatto che la capacità del soggetto di mettere in azione strategie adattive di coping aumenta la probabilità di migliorare il funzionamento psicologico. Inoltre il rapporto coping-benessere non è di tipo unidirezionale, in quanto livelli più elevati di benessere consentono l'acquisizione ed il rinforzo delle strategie funzionali, e livelli più accentuati di malessere possono compromettere sensibilmente la capacità del soggetto a farvi ricorso. Gli studi che hanno indagato la relazione tra queste due variabili ha confermato la loro stretta interdipendenza ed il carattere biunivoco di questo rapporto (Gonzales Barron et al. 2002).

Sulla base di queste considerazioni e dei risultati ottenenti nella ricerca precedente è lecito prevedere il raggiungimento di livelli di benessere più elevati tra gli studenti dei corsi di psicologia e scienze sociali, in quanto i caratteri specifici dell'azione formativa consentono loro una progressiva acquisizione di strategie di coping funzionale, mentre per gli altri studenti non dovrebbero verificarsi cambiamenti positivi, tenuto conto che sia i risultati da noi ottenuti che il quadro fornito dalla letteratura (Compas et al., 1988, Frydenberg & Lewis, 1999; Gonzales-Barron et al., 2002; Frydenberg & Lewis, 1991; Frydenberg 2002, Plancherel et al., 1998) mostrano che il processo di crescita si accompagna ad una maggior frequenza di coping disfunzionale. In particolare la nostra ipotesi prevede un effetto sul "Controllo ambientale", che rappresenta la dimensione del benessere più direttamente connessa con il coping.

L'ipotesi di un legame tra formazione psicologica e benessere psicologico nell'adolescenza ha come presupposto che questa età rappresenti, in un certo senso, un periodo "sensibile", in quanto il soggetto, impegnato nell'acquisizione di competenze personali e sociali che gli facilitino il superamento dei compiti di sviluppo e la costruzione dell'identità, è maggiormente ricettivo rispetto agli apprendimenti funzionali a tale processo. Da questo punto di vista la formazione psicologica risulta particolarmente rilevante in quanto, come afferma Brown (1998) si possono fare diverse inferenze relative all'effetto di alcuni fattori specifici che la disciplina implica. Brown sostiene che lo studio della psicologia, per usare la terminologia di Bruner (1962), contiene in sé una "pedagogia implicita", derivata dalla sua storia e dal suo statuto epistemologico. Più precisamente l'insegnamento di questa disciplina difficilmente può

prescindere da ciò che proviene dall'ampio patrimonio di conoscenze e riflessioni sui fenomeni soggettivi e su quelli relativi all'ambito formativo maturati nel campo disciplinare. Ad esempio un insegnante di psicologia più difficilmente potrà ignorare che gli aspetti interpersonali e processuali dell'attività didattica, o la rilevanza dell'autostima per il successo scolastico.

Le potenzialità di questa disciplina sono connesse all'adozione di una prospettiva in cui risultano centrali l'interesse per il processo di crescita personale, la facilitazione del senso di appartenenza, l'enfasi sull'autonomia e la possibilità di autorealizzazione del soggetto. Appare evidente il legame tra questi processi ed alcuni ambiti del funzionamento psicologico considerati dalla Ryff determinanti per il benessere psicologico, quali la "Crescita personale" e "Autonomia". Secondo Hayes (1998) il valore della psicologia risiede nella possibilità di dare senso alla propria vita e di comprendere meglio la realtà di tutti i giorni. In particolare può favorire una maggiore consapevolezza dell'influenza ambientale e delle dinamiche interpersonali, ed una maggiore competenza nei processi decisionali e nel problem solving. Anche in questo caso l'effetto di tali acquisizioni dovrebbe riflettersi su diverse dimensioni del benessere, ed in particolare sullo "Scopo nella vita" e sull'"Autonomia". Inoltre è plausibile ipotizzare che lo studente possa ricavare una certa familiarità con il linguaggio delle emozioni, ed essere maggiormente in grado riconoscerle (in sé e negli altri) e di gestirle (Delle Fratte et al. 2003). Anche tali competenze appaiono rilevanti per il mantenimento del benessere psicologico, anche se non è possibile averne un diretto riscontro, dato che la scala PWB non ne fornisce una misurazione. Al di là delle maggiori conoscenze, l'esito più importante del processo di apprendimento consiste nell'acquisizione di una fiducia epistemica nella possibilità di conoscenza dei fenomeni soggettivi. L'acquisizione di life skills più adeguate e la migliore capacità di valutazione dei processi e degli risultati delle interazioni con l'ambiente incrementano il senso di autoefficacia, vicino al concetto di "Controllo ambientale", il cui rapporto con il benessere è ampiamente dimostrato da numerosi contributi di ricerca (Caprara et 2002).

Inoltre si può legittimamente ritenere che la pedagogia implicita della psicologia influenzi positivamente le relazioni all'interno del contesto scolastico, ed in particolare quelle tra insegnante ed allievi, rendendole più ricche, calde e caratterizzate da empatia, fiducia ed accettazione reciproche. Il supporto sociale derivante da queste relazioni costituirebbe una risorsa ulteriore per il rafforzamento del benessere, così come dimostrato dalle ricerche svolte in ambiti comunitari e scolastici (Zani & Cicognani, 1999), ed in particolare sulla dimensione "Relazioni positive". In sostanza ci sono fondate ragioni per prevedere una connessione tra studio della psicologia e benessere psicologico, sia da un punto di vista globale sia in riferimento alle singole dimensioni misurate dalle 6 sub-scale.

3.5. METODO

Soggetti

Il campione era composto da 801 studenti di liceo, di cui il 77,1% femmine e 22,9% maschi. L'età variava da 13 a 21 anni, ma il 99,2% degli studenti aveva un'età compresa tra 14 e 19 anni (età media 16,18, Dev. S. 1,69). Gli studenti frequentanti la classe prima erano complessivamente 287, quelli del biennio finale 387. Per quanto riguarda l'indirizzo di studio, 372 (46,4%) erano iscritti al Liceo psico-sociale (165 al Liceo socio-psico-pedagogico, 235 al Liceo delle scienze sociali), e 429 (53,6%) ad altri Licei (181 al Liceo classico, 179 al Liceo linguistico, 101 al Liceo scientifico). La somministrazione ha riguardato alcune scuole dell'Emilia-Romagna: il Liceo "Torricelli" di Faenza, che comprende l'indirizzo classico, linguistico e socio-psico-pedagogico (330 soggetti), il Liceo "Ariosto" di Ferrara, (316 soggetti) ed il Liceo "Bassi" di Bologna (155 soggetti). La maggior parte delle famiglie dei ragazzi apparteneva alla classe media: il 76% dei capifamiglia disponeva di un diploma di scuola media superiore o della laurea, e l'85% lavorava come impiegato o svolgeva un'attività autonoma..

Procedura

Un questionario contenente la scala del Personal Well Being (PWB) è stato somministrato in forma collettiva ed anonima nelle classi dei diversi istituti, dopo aver informato gli studenti sul carattere volontario della compilazione ed aver ottenuto l'autorizzazione dell'autorità scolastica. La somministrazione è stata compiuta direttamente dall'autore della ricerca, per garantire omogeneità di trattamento e limitare l'influenza di fattori estranei.

Strumenti

Il benessere è stato misurato attraverso la scala del Personal Well Being (PWB) versione adattata per gli adolescenti italiani per gli adolescenti italiani dal gruppo del prof. Giovanni Fava dell'Università di Bologna. E' stata utilizzata la forma ridotta, che contiene 18 items che si

articolano in sei scale che misurano le seguenti dimensioni del funzionamento psicologico: Autonomia, Accettazione di sé, Controllo ambientale, Relazioni sociali positive, Scopo nella vita, Crescita personale. Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare il grado di accordo con l'affermazione contenuta in ciascuno degli item su una scala da 1 a 6, i cui estremi erano rappresentati da 1 (non è il mio caso) e 6 (è proprio così). Le risposte intermedie erano contrassegnate da punteggi numerici privi di un corrispondente semantico esplicito.

3.6. Risultati.

3. 6.1. La struttura del PWB

Le relazioni tra le 6 dimensioni del benessere sono state testate con il calcolo delle correlazioni con il coefficiente di Pearson. Come si può vedere nella Tavola 1, le dimensioni sono collegate tra di loro, ma in modo non molto stretto. I valori vanno da 0,21 (Crescita personale ed autonomia) a 0,52 (Accettazione di sé e scopo nella vita). Tutti i punteggi delle sub-scale presentano correlazioni elevate con il benessere globale (da 0,56 per la crescita personale a 0,74 per l'accettazione di sé).

L'Alpha di Cronbach applicato alle sei dimensioni che compongono il benessere presenta un valore di 0,72, ed un valore di 0,39 se si considerano singolarmente tutti gli item.

Tabella n. 1

Correlazioni tra le dimensioni del benessere.

	Ben. (AUTONOMIA)		Ben. (CONTROLLO AMBIENTALE)		Ben. (CRESCITA PERSONALE)		Ben. (RELAZIONI POSITIVE)		Ben. (SCOPO NELLA VITA)		Ben. (ACCETTAZIONE DI SE')
Benessere (CONTROLLO AMBIENTALE)	0,214	***									
Benessere (CRESCITA PERSONALE)	0,208	***	0,267	***							
Benessere (RELAZIONI POSITIVE)	0,291	***	0,282	***	0,275	***					
Ben. (SCOPO NELLA VITA)	0,243	***	0,424	***	0,238	***	0,264	***			
Benessere (ACCETTAZIONE DI SE')	0,406	***	0,39	***	0,266	***	0,275	***	0,522	***	
Benessere PERSONALE	0,621	***	0,632	***	0,558	***	0,633	***	0,7	***	0,74
*** Livello di significatività a due code p < 0,001											

3.6.2. Effetti del genere e dell'età.

Il rapporto tra genere e benessere globale è stato analizzato attraverso il T test, che non ha evidenziato differenze significative. Neppure l'analisi multivariata (MANOVA), e l'analisi univariata della varianza (ANOVA) delle sei dimensioni del benessere hanno evidenziato un effetto del genere.

Per quanto riguarda l'età, sono state considerate la fascia 14-15 anni, e quella 17-18 anni. Tali raggruppamenti si avvicinano, senza coincidere, a quelli effettuati sulla base della classe

frequentata (prime e biennio finale). L'effetto dell'età sul benessere globale è stato esaminato con il T test. I risultati mostrano una stabilità del valore. Tuttavia l'analisi multivariata della varianza (MANOVA) applicata alle sei dimensioni funzionali del benessere ha evidenziato la presenza di un effetto molto netto ($F = 7,35, p < 0.001$), ed effetti univariati significativi sulle dimensioni dell'autonomia ($F = 13,94, p < 0.001$) e delle relazioni sociali positive ($F = 10,46, p < 0.01$). I dati illustrati nella tabella 2 mostrano che nel gruppo di età più elevata il livello di autonomia aumenta, mentre diminuiscono le relazioni sociali positive.

Tabella n. 2

Differenze nelle dimensioni del benessere sulla base dell'età

	14-15 ANNI (N = 308)		17-18 (N = 330)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
AUTONOMIA	4,06	1,1	4,37	1,03	***
CONTROLLO AMBIENTALE	4,7	0,86	4,58	0,87	
CRESCITA PERSONALE	4,2	0,96	4,33	0,88	
RELAZIONI POSITIVE	4,47	1,15	4,18	1,14	**
SCOPO NELLA VITA	4,69	1,07	4,59	1,15	
ACCETTAZIONE DI SE'	3,92	1,05	4	1,07	

***** p < 0,001; ** p < 0,01**

3.6.3 Effetti dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.

Per verificare l'ipotesi dell'esistenza di un rapporto tra tipo di curriculum liceale e benessere, è stata condotta un'analisi univariata della varianza (ANOVA) considerando come variabili indipendenti la scuola frequentata (Liceo Psico-sociale o altri tipi di Liceo) e la durata dell'esperienza scolastica (classe iniziale o biennio finale), e come variabile dipendente il benessere globale. Mentre non si riscontra un effetto principale né del tipo di indirizzo, né della classe frequentata, l'interazione dei due fattori presenta un effetto significativo ($F = 8,07, p <$

0,01). Come si può desumere dalla tavola n. 3 gli studenti del Liceo psico-sociale evidenziano in prima livelli inferiori di benessere rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi, ma nel biennio finale il livello di benessere dei ragazzi di questo indirizzo aumenta e supera quello degli altri ragazzi, che, viceversa, diminuisce.

Analogamente l'analisi multivariata della varianza (MANOVA) applicata alle sei dimensioni del benessere non ha evidenziato un effetto principale del tipo di istituto. I dati mostrano tuttavia un effetto univariato rispetto alla dimensione "scopo nella vita" ($F = 4,51, p < 0,05$). La classe frequentata, invece, produce un effetto principale multivariato ($F = 7,61, p < 0,001$) ed effetti univariati relativi alle dimensioni dell'autonomia ($F = 17,76 p < 0,001$), della crescita personale ($F = 5,10, p < 0,05$), che aumentano dalla prima al biennio finale, e delle relazioni positive ($F = 5,93, p < 0,05$), che invece diminuiscono.

Inoltre l'analisi multivariata evidenzia un'interazione significativa tra classe frequentata e tipo di indirizzo ($F = 2,46, p < 0,05$). L'interazione riguarda in particolare le dimensioni dell'autonomia ($F = 4,06, p < 0,05$), del controllo ambientale ($F = 8,18, p < 0,01$) e dell'accettazione di sé ($F = 8,68, p < 0,01$). Come si può desumere dalla tavola 4 gli studenti del Liceo psico-sociale evidenziano in prima livelli inferiori di autonomia rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi; nel biennio finale entrambi i gruppi registrano un aumento di questo valore, ma il gruppo del LPS supera quello degli AI. Per quello che riguarda il controllo ambientale e l'accettazione di sé l'andamento è opposto nei due gruppi: nel passaggio dalla prima alla quinta i valori registrati nel gruppo del LPS aumentano, mentre diminuiscono nell'altro gruppo. Il confronto tra i ragazzi di prima dei due diversi indirizzi attraverso il T – test dimostra che le differenze nei punteggi del Benessere globale, nell'autonomia e nel Controllo ambientale sono significative (in tutti e tre i casi $p < 0,05$).

Infine si è proceduto all'analisi multivariata degli effetti dell'indirizzo di studi e della classe frequentata effettuata considerando l'età, il sesso, come covarianti. Come si è visto in precedenza, l'età produce effetti principali multivariati sul benessere. L'analisi svolta in questo modo ha confermato gli effetti multivariati dell'anzianità di corso, e l'interazione tra quest'ultimo fattore ed il tipo di indirizzo, senza variazioni apprezzabili nei livelli di significatività rispetto ai calcoli precedenti ($F = 2,89, p < 0,01$).

Tabella n. 3

Medie e deviazioni standard dei livelli di benessere nei due diversi tipi di Liceo

	<u>LICEO PSICO-SOCIALE</u>		<u>ALTRI LICEI</u>		
	(N. 392)		(N. 429)		
BENESSERE GLOBALE	4,36	0,7	4,31	0,7	
AUTONOMIA	4,15	1,12	4,28	1,1	
CONTROLLO AMBIENTALE	4,64	0,84	4,55	0,88	
CRESCITA PERSONALE	4,27	0,95	4,26	0,94	
RELAZIONI POSITIVE	4,34	1,16	4,34	1,15	
SCOPO NELLA VITA	4,7	1,03	4,49	1,19	*
ACCETTAZIONE DI SE'	4,04	1,03	3,91	1,11	

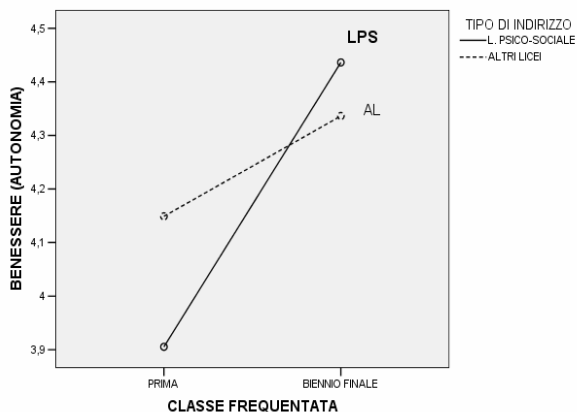
* p < 0,05

Tabella n. 4

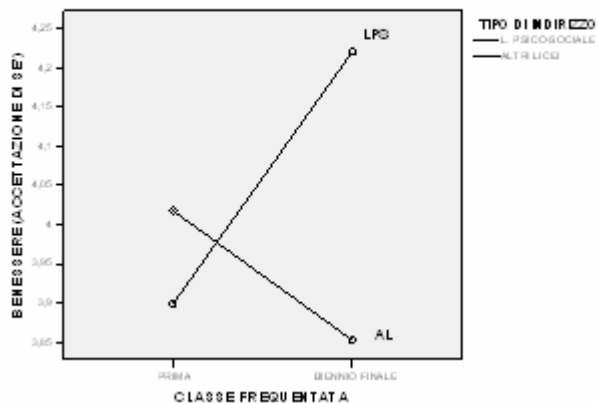
Medie e deviazioni standard dei livelli di benessere nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe.

	<u>LICEO PSICO-SOCIALE</u>				<u>ALTRI LICEI</u>				F
	Classe prima (N. 155)		Biennio finale (N. 165)		Classe prima (N. 132)		Biennio finale (N. 222)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
BENESSERE GLOBALE	4,28	0,63	4,46	0,67	4,39	0,63	4,27	0,71	8,07 **
AUTONOMIA	3,91	1,18	4,44	0,98	4,15	1,05	4,34	1,12	4,06 *
AMBIENTALE	4,61	0,88	4,71	0,8	4,79	0,83	4,51	0,89	8,18 **
CRESCITA PERSONALE	4,15	0,94	4,43	0,95	4,24	0,99	4,28	0,84	2,61
RELAZIONI POSITIVE	4,39	1,18	4,2	1,16	4,45	1,12	4,2	1,13	0,12
SCOPO NELLA VITA	4,73	1,01	4,74	1,04	4,68	1,12	4,42	1,21	2,39
ACCETTAZIONE DI SE'	3,9	1,01	4,22	1,02	4,02	1,12	3,85	1,06	8,68 **

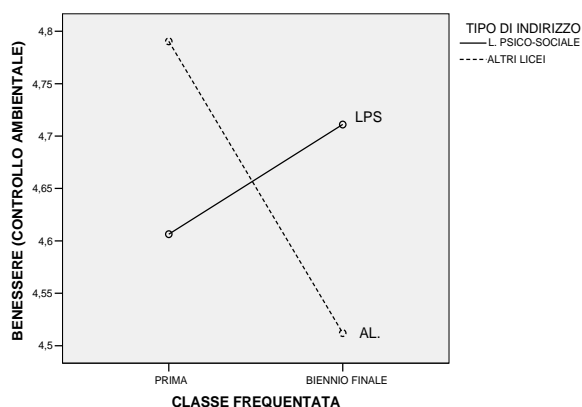
INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE "AUTONOMIA" DEL BENESSERE.



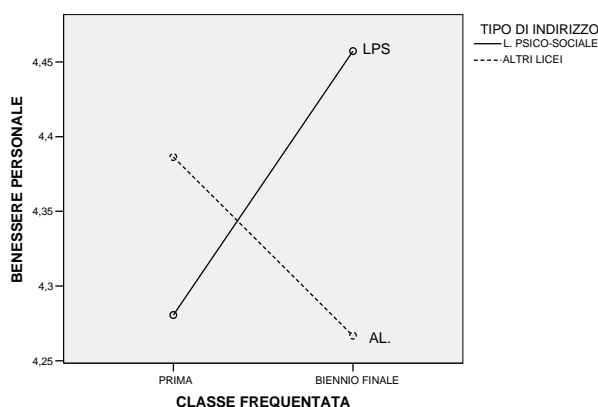
INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE "ACCETTAZIONE DI SE'" DEL BENESSERE.



INTERAZIONE TRA INDIRIZZO DI STUDIO E CLASSE FREQUENTATA SULLA DIMENSIONE "CONTROLLO AMBIENTALE" DEL BENESSERE.



INTERAZIONE TRA TIPO DI INDIRIZZO E CLASSE FREQUENTATA SUL BENESSERE PERSONALE



3.7. DISCUSSIONE

L'ipotesi principale relativa all'esistenza di una relazione tra indirizzo di studio e benessere psicologico è stata verificata attraverso due procedure. La prima consiste nel confronto complessivo tra i livelli di benessere degli studenti del LPS con quelli degli studenti degli altri licei. La seconda si basa sull'esame della possibile interazione tra la classe frequentata ed il tipo di indirizzo, per evidenziare attraverso una procedura trasversale l'effetto differenziale della

durata della formazione. Occorre premettere che l'esame dello strumento utilizzato, il PWB versione per adolescenti, ha mostrato struttura e caratteristiche di affidabilità simili a quelle evidenziate dalla Ryff (1995) nella studio di validazione iniziale. Le diverse dimensioni sono correlate tra di loro, ma con valori deboli che fanno pensare ad una loro relativa indipendenza, e fortemente correlati al fattore sovraordinato "Benessere globale".

Inoltre, come in altre ricerche precedenti, non si sono riscontrate differenze significative nei livelli di benessere tra maschi e femmine. Con il procedere dell'età, invece, si registrano limitate variazioni consistenti nell'aumento dell'autonomia e nella diminuzione delle relazioni sociali positive. Se il confronto viene fatto tra la classe iniziale ed il biennio finale compare, accanto all'effetto appena descritto in relazione all'età, un incremento nella dimensione Crescita personale. Tale modificazione mette in luce il ruolo svolto dalla partecipazione a un'esperienza scolastica positiva, che fornisce un contributo aggiuntivo rispetto al semplice processo di maturazione.

L'appartenenza ad un liceo o all'altro non costituisce di per sé un fattore determinante per il benessere. I punteggi più elevati riscontrati tra i ragazzi dei LPS nella dimensione Scopo nella vita rimandano piuttosto ad un diverso profilo personale e motivazionale dei due gruppi di soggetti, che l'esperienza scolastica rende solo più netto ed esplicito. Infatti nel biennio finale la divergenza tra gli studenti dei due corsi di studio appare più accentuata.

L'ipotesi dell'esistenza di un legame tra apprendimento della psicologia e benessere risulta fortemente confermata dall'interazione tra indirizzo di studi e classe frequentata. I risultati hanno mostrato che, mentre nel gruppo di controllo il livello di benessere tende a calare al crescere dell'età, gli adolescenti che studiano psicologia a scuola mostrano livelli di benessere più elevati negli ultimi anni di corso rispetto al primo. La conseguenza di tale interazione è un ribaltamento del rapporto tra i livelli di benessere dei due gruppi: nelle classi finali gli alunni dei LPS presentano punteggi più elevati dei loro coetanei, mentre all'inizio del percorso sono gli studenti degli altri licei ad avere la situazione più favorevole. L'interazione si verifica anche in alcune dimensioni del benessere: Autonomia, Controllo ambientale e Accettazione di sé. Per quello che riguarda l'Autonomia, l'effetto combinato delle due variabili determina il potenziamento di una modificazione che si verifica nell'intero campione di studenti per effetto dell'evoluzione psico-sociale. Nel caso invece del Controllo ambientale e dell'Accettazione di sé l'interazione si concretizza in un andamento opposto nei due gruppi: mentre tra i ragazzi del gruppo di controllo si assiste ad un declino in queste aree, gli studenti dei LPS mostrano un progresso. A questo proposito si può legittimamente ritenere che i ragazzi dei LPS, che presentano all'inizio del percorso formativo un minor livello di benessere, compiano la loro scelta scolastica anche sulla

base dell'aspettativa di trovare qualche risposta al proprio disagio personale in un ambiente scolastico percepito come più favorevole ed accogliente.

Abbiamo visto che, da un punto di vista generale, la maturazione di per sé non produce effetti rilevanti sul benessere. I risultati ottenuti fanno pensare all'esistenza di una pluralità di percorsi adolescenziali in riferimento alle diverse coordinate socio-culturali, in cui la specificità dei contesti formativi svolge un ruolo determinante. In particolare le acquisizioni di strategie di coping adattivo, il cui apprendimento è facilitato nel corso di studi del LPS, si traducono in maggiori possibilità di raggiungere il benessere psicologico specialmente nelle aree più collegate da un punto di vista funzionale, come il Controllo e l'Autonomia.

Varie sono le ragioni che sostengono i progressi registrati nell'ambito dell'Accettazione di sé. In primo luogo si tratta dell'effetto della maggiore disponibilità di conoscenze relative al funzionamento soggettivo attraverso lo studio e l'introspezione. Inoltre la capacità metacognitiva di mettere a confronto il proprio vissuto personale con i processi psicologici generali consente una lettura più adeguata e rassicurante dei propri fenomeni interni, in un'età in cui il concetto di sé è fortemente in evoluzione.

Nelle altre aree l'interazione tra indirizzo di studi e classe frequentata non risulta significativa. Tuttavia per quello che riguarda la Crescita personale la frequenza ai corsi LPS produce un'accelerazione nel tendenziale progresso generale in questa dimensione del benessere, che come abbiamo premesso, non raggiunge i livelli di significatività. La variazione rientra nel processo maturativo ed è maggiormente collegata all'esperienza scolastica in sé che agli specifici percorsi formativi.

L'area dello Scopo nella vita presenta un'evoluzione diversa nei due sottogruppi: una stabilità dei valori tra gli studenti del liceo delle scienze sociali, ed un declino nell'altro gruppo. Quest'ultimo dato, seppur non significativo, sembra indicare un'azione protettiva di questo indirizzo rispetto alla situazione di indeterminazione e conflittualità valoriale che caratterizza l'attuale vissuto adolescenziale

Invece nell'area delle relazioni non si registra alcun effetto combinato delle due variabili prese in esame, poiché in entrambi i gruppi il declino di questa dimensione del benessere è sensibile e significativo. Si tratta di un risultato problematico perché contrasta almeno apparentemente con la maggior propensione dei ragazzi del LPS a ricorrere a strategie di coping basate sul sostegno sociale. Una possibile spiegazione potrebbe essere legata a livelli diversi di stress nell'area delle relazioni tra i due gruppi, che non sono state prese in considerazione in questo studio. Una seconda spiegazione, in parte collegata a quella precedente, rimanda al diverso investimento soggettivo nell'area delle relazioni. Si può pensare, a questo proposito, che gli studenti del LPS abbiano maggiori aspettative in questo campo e siano pertanto più sensibili ad eventuali

frustrazioni, pur avendo una maggiore inclinazione a ricorrere al supporto sociale come modalità di fronteggiamento delle difficoltà.

CAPITOLO 4

3. IL CLIMA SCOLASTICO E GLI EFFETTI DEL TIPO DI INDIRIZZO SU COPING E BENESSERE

4.1. LO STUDIO DEL CLIMA SCOLASTICO

L'interesse per il clima in ambito scolastico è testimoniato dal crescente numero di ricerche realizzate negli ultimi due decenni. Questi lavori testimoniano che diversi nodi teorici rimangono ancora aperti. Si tratta, in particolare, della definizione delle dimensioni che compongono il clima e della loro organizzazione complessiva, e in secondo luogo, della scelta del livello contestuale da privilegiare nell'analisi del problema. La difficoltà ad accumulare ed integrare le conoscenze in questo campo deriva in buona misura dalla grande varietà di modelli e dalle eterogeneità delle dimensioni che vengono incluse nel clima scolastico.

Tuttavia alcuni ricercatori hanno proposto tipologie che presentano un carattere di maggior sistematicità, che hanno consentito di approntare strumenti di misura applicabili a contesti diversi. In altri casi si è lavorato alla costruzione di scale riferite a specifici contesti, come quello scolastico, senza il supporto da un modello teorico esplicito,

Un contributo essenziale alla comprensione del problema è stato fornito da Moos (1974). Questo autore individua alcuni ambiti caratteristici del clima scolastico: la sfera relazionale, che include il coinvolgimento, il senso di appartenenza ed il sostegno da parte degli insegnanti; la sfera dello sviluppo personale, che comprende l'orientamento al compito e la competitività; la sfera del cambiamento/stabilità del sistema.

In anni più recenti il Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia di Padova ha proposto un modello descrittivo che si caratterizza per una maggiore poliedricità rispetto a quello proposto da Moos. Questo gruppo di ricerca ha evidenziato come la percezione del clima da parte degli studenti includa sia aspetti soggettivi, come la motivazione e l'autostima scolastica, sia gli aspetti materiali, come le caratteristiche degli edifici e delle aule. Lo studio delle modalità di interazione in classe deve tenere conto sia del rapporto tra gli studenti, sia della relazione verticale con l'insegnante. Inoltre devono essere esaminate anche le percezioni di chi (in primo luogo i genitori) vive l'esperienza scolastica prevalentemente dall'esterno,.

Un altro contributo importante è stato fornito da Higgins D'Alessandro (1998), sulla base del modello di Tagiuri (1968). Quest'autrice distingue tra aspetti ecologici, come la struttura architettonica, il sistema sociale, che include la struttura organizzativa e le attività che vi si svolgono, ed il milieu. Con quest'ultimo concetto si intendono le caratteristiche socio-demografiche delle persone che compongono la comunità scolastica, il background personale di insegnanti e studenti, e la cultura, che rimanda ai valori e alle rappresentazioni condivise da chi

partecipa all'istituzione scolastica. Si potrebbe anche dire che la cultura racchiude i significati, gli scopi ed i criteri di valutazione comunemente adottati dai membri di una certa comunità. L'autrice sottolinea come questa dimensione sia il risultato di un processo di negoziazione che si dipana nel tempo. Il setting scolastico, nel suo complesso, presenta caratteri di tendenziale stabilità derivanti dall'interiorizzazione degli aspetti istituzionali, anche se, da un punto di vista micro-sociale, si fonda sulle mutevoli dinamiche che coinvolgono gli appartenenti all'istituzione scolastica. Quest'ultimo fenomeno ed il variare dell'assetto normativo-istituzionale spiegano come, almeno nel lungo periodo, si possa verificare un'evoluzione della cultura scolastica.

Passando al tema del livello a cui situare il costrutto di clima in ambito scolastico, bisogna osservare, preliminarmente, che in molti approcci evidenziano posizioni ambigue su questo punto. Ad esempio nella prospettiva ecologica gli studi sul clima hanno fatto riferimento, in modo abbastanza indistinto, sia al livello rappresentato dalla classe che sia a quello dell'istituzione scolastica (Anderson, 1988). La separazione sul piano teorico tra clima di classe e clima scolastico appare problematica, in quanto i due fenomeni si intersecano inevitabilmente e non possono essere tracciati confini chiari. Nella ricerca empirica, tuttavia, accade spesso che si ricorra all'uno o all'altro per utilizzarli singolarmente come descrittori globali del contesto scolastico. Occorrerebbe invece tenere presente, a questo proposito, che il clima complessivo di un'organizzazione si compone di prospettive legate sistematicamente, ma al tempo stesso divergenti per la loro estensione e connotazione.

Dal punto di vista dei docenti risultano rilevanti alcuni aspetti, che includono il rapporto con la dirigenza e l'organizzazione, e la dimensione burocratico-istituzionale, mentre per gli studenti sono dominanti le relazioni tra pari e con gli insegnanti. Questo spiega come si determinino a volte percezioni contrastanti tra i diversi soggetti presenti in una scuola sulla base diversa ampiezza e direzione dello sguardo di ciascuno.

L'importanza clima scolastico viene spesso sottovalutata, pur avendo una grande rilevanza dal punto di vista soggettivo. Il ruolo di questo fattore risulta spesso cruciale nelle situazioni di deprivazione socioculturale, perché la scuola rappresenta spesso per i ragazzi l'unica fonte di supporto al proprio processo di crescita. Esistono diversi studi che evidenziano come un clima scolastico positivo costituisca la risorsa più importante per il livellamento delle disparità e per il recupero dei soggetti a rischio (ad esempio tra le minoranze etnico-linguistiche e negli ambienti urbani degradati).

Le esigenze di ricerca impongono una scelta delle dimensioni del clima scolastico da considerare e delle prospettive rilevanti per l'obiettivo della ricerca, tenendo sempre presente che ridurre il clima scolastico ad un quadro monodimensionale è fuorviante. Nel presente lavoro è stata esaminata la percezione del clima da parte degli studenti. Gli aspetti che sono stati studiati

riguardano le relazioni tra compagni, le relazioni con gli insegnanti, la percezione dei risultati formativi dell'esperienza scolastica da parte degli studenti e le modalità di insegnamento all'interno della classe. Si tratta di una scelta parziale, che si basa sui riscontri presenti in letteratura della rilevanza di questi fattori per la modulazione delle strategie di coping e dei livelli di benessere psicologico.

Nell'esperienza scolastica degli studenti la relazione con l'istituzione educativa è imperniata sulla rapporto con l'insegnante, che rappresenta una figura di adulto alternativa rispetto ai genitori, svincolata dalle ambivalenze che connotano le dinamiche familiari. L'adolescente trova in questo modo un riferimento importante nella maturazione psicologica e nella costruzione della propria identità. Diversi autori hanno messo in luce il ruolo strategico di questo rapporto per gli esiti del processo di formazione personale (Palmonari, 2001; Tonolo, 1999).

In anni molto lontani Lewin (1938) aveva già evidenziato le condizioni essenziali per la creazione di un'atmosfera positiva nei rapporti docente-discente. Innanzitutto è necessario che l'insegnante efficace sia accogliente nei confronti dell'allievo e valorizzi le sue risorse personali. Inoltre dovrebbe incoraggiare lo studente a partecipare alla vita di classe e stimolarlo ad allargare il proprio spazio di vita e a sviluppare le proprie potenzialità. Un altro compito fondamentale consiste nell'educazione a fronteggiare le situazioni problematiche in modo adeguato. La relazione con gli studenti è aperta e sincera, basata sul rispetto e la collaborazione.

In questo quadro l'insegnante ideale compie le valutazioni con equilibrio e realismo, senza venire meno allo stile democratico ed incoraggiante, e all'atteggiamento di serietà professionale.

Un altro ingrediente importante per la costruzione di questo rapporto è rappresentato, secondo Petter (1999) dalla disponibilità al coinvolgimento personale e a impostare i propri comportamenti professionali al principio della sperimentazione e della verifica continua

Anche le relazioni tra pari costituiscono un elemento fondamentale dell'esperienza dell'adolescente, sia che esse si sviluppino in un contesto informale, sia che si strutturino all'interno di un'istituzione come la scuola (Prandini, 1988).

Una delle possibili funzioni svolte dalle relazioni con i compagni di classe risiede nella possibilità di ricevere supporto sociale nel fronteggiamento dei compiti di sviluppo e nell'acquisizione dell'autonomia personale. Il gruppo dei pari costituisce un'importante risorsa nel processo di costruzione dell'identità, nell'interiorizzazione delle norme sociali e nella definizione di scopi, valori e mete personali.

Tutto il processo di crescita è fortemente influenzato dalle possibilità di confrontarsi ed interagire con i coetanei. In ambito scolastico alcuni dei fenomeni tipici del gruppo dei pari vengono estesi alle relazioni con la classe o sottogruppi significativi di essa.

Il gruppo-classe costituisce un ambiente sociale di riferimento, in cui la qualità e l'intensità delle relazioni influisce fortemente sullo sviluppo psico-sociale dell'allievo e ne condiziona gli esiti in termini di successo scolastico. Esistono molti riscontri, sul piano della ricerca e della teorizzazione didattica, degli effetti di un clima caldo e collaborativo tra gli allievi sul profitto. Ad esempio forte è l'enfasi che è stata posta negli ultimi decenni sulle attività imperniate sui gruppi, sul cooperative learning e sullo sviluppo di modalità comunicative a rete.

La diffusione di forme di peer education nei programmi di prevenzione del rischio, di apprendimento delle life skill e di promozione del benessere, costituiscono una ulteriore conferma del carattere cruciale di queste relazioni.

Anche nella valutazione dei risultati formativi dell'esperienza scolastica, negli ultimi decenni si è manifestata la tendenza a dare rilievo alle acquisizioni concernenti lo sviluppo socio-affettivo oltre a quelle ottenute sul piano puramente cognitivo. Da questo punto di vista hanno fornito un contributo fondamentale sia le teorie di stampo umanistico, come quella di Rogers, sia metodologie didattiche come quella messa a punto da Gordon. Rogers (1970) ha messo in discussione il ruolo tradizionale del docente proponendo una metodologia non direttiva che enfatizza l'importanza degli aspetti relazionali e l'assunzione di un atteggiamento di accettazione e di empatia da parte del docente. Gordon, da parte sua ha fornito indicazioni riguardanti le tecniche di conduzione del rapporto insegnante-alunno e le procedure di gestione della classe per elevare la padronanza delle competenze psico-sociali e per migliorare il benessere nella relazione di apprendimento.

L'evoluzione della cultura scolastica complessiva ha avuto come conseguenza un cambiamento di prospettiva sia per i docenti che per le famiglie e gli allievi, sempre più attenti al versante personale e relazionale del processo educativo. Il modo in cui l'istituzione risponde a tali aspettative, in termini di curriculum reale, costituisce il perno sul quale vengono elaborate le percezioni e le valutazioni compiute dai vari soggetti protagonisti della scuola. Quest'aspetto della cultura scolastica risulta fondamentale nella definizione, da parte degli utenti, della qualità dell'istituzione scolastica e a farla classificare in modo radicalmente diverso ("good" o "poor school", nella terminologia proposta da Higgins-D'Alessandro, 1998).

Il ruolo degli aspetti formativi e relazionali è testimoniato anche dal fatto che in molti paesi del mondo le scuole predispongono programmi intenzionali volti alla promozione della salute e del benessere attraverso l'apprendimento delle life skill. L'OMS (cit. da Marmocchi, 1992), nel Bollettino Skill for life n. 1, definisce le life skill come abilità e competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, gli stress e le pressioni della vita quotidiana.

Con il termine Life skill ci si riferisce ad una gamma molto ampia di abilità. Un elenco non esaustivo di queste competenze include, le abilità comunicative, il saper prendere decisioni consapevoli, la creatività, l'autocoscienza, il senso critico, la gestione delle emozioni e dello stress, l'empatia, il problem solving. L'acquisizione delle life skill, sia quelle ottenute sulla base di interventi formativi specifici, sia quelle raggiunte in modo informale attraverso l'esperienza scolastica, ha come possibili effetti il miglioramento delle relazioni interpersonali, la promozione del benessere e l'empowerment degli individui e dei gruppi.

Il venir meno del predominio della cultura scolastica di stampo autoritario, che fino agli anni '60 si esprimeva con il controllo unidirezionale da parte dell'istituzione di obiettivi e modalità di insegnamento, ha consentito anche lo sviluppo di un pluralismo metodologico nella didattica.

Negli ultimi anni, accanto alla lezione frontale, che aveva un ruolo esclusivo in questo tipo di impostazione, hanno acquistato sempre più peso nuovi approcci che prevedono attività di tipo cooperativo tra gli allievi ed una interazione più intensa tra insegnante e classe.

Attualmente, dopo il superamento della tentazione di un atteggiamento di tipo permissivo che ha mostrato presto i suoi limiti con i suoi risultati fallimentari, il modello di insegnamento culturalmente prevalente si ispira alla concezione dell'insegnante democratico proposta da Lewin (1938). Come abbiamo visto, il docente che si ispira a questi principi è in grado di discutere con gli studenti gli obiettivi da raggiungere e promuove attività di tipo cooperativo, che facilitano l'acquisizione di abilità sociali. In questo modo gli allievi sono anche maggiormente sollecitati a costruire procedure coordinate e complesse e quando si tratta di affrontare problemi che difficilmente potrebbero essere affrontati individualmente in modo efficace.

Ne consegue una maggiore congruenza dell'attività didattica con l'esigenza di dotare il soggetto in età evolutiva di strumenti efficaci per la propria crescita personale e di favorire la sua partecipazione attiva, consapevole e alla vita sociale.

La presenza di un'atmosfera democratica a scuola può essere colta attraverso indicatori diversi, come la percezione soggettiva della qualità delle relazioni, o la rilevazione delle attività di classe che implicano un elevato livello di interazione ed il coinvolgimento intenzionale degli allievi, come, ad esempio, i lavori e le discussioni di gruppo, l'active learning, le ricerche-azione.

4.2. GLI STRUMENTI DI MISURA.

Esiste una grande varietà ed eterogeneità di strumenti di misura del clima scolastico. La maggior parte delle scale viene messa a punto per scopi particolari, gode di scarsa diffusione ed ha una vita abbastanza breve. La dispersione degli sforzi compiuti in questo campo riflette anche la pluralità

degli approcci teorici e la mancanza di una teoria forte ed unificante in grado di racchiudere entro confini chiari e definiti le dimensioni di cui il clima si compone. Abbiamo già rilevato come tra gli studiosi non esista concordanza nell'individuazione dei fattori fondamentali che determinano il clima scolastico.

A ciò si aggiunge il fatto che la maggior parte dei contributi in questo campo proviene da soggetti ed istituzioni interessati alla valutazione di contesti specifici per fini pratici. In questo modo la validità e l'attendibilità delle scale di misurazione utilizzate non sono oggetto di particolare attenzione e di conseguenza sono difficilmente applicabili in situazioni diverse. D'altra parte la definizione stessa del clima scolastico risente in una certa misura dei fattori socio-culturali ed istituzionali che caratterizzano il contesto preso in esame.

Se seguiamo il lavoro di rassegna fornita dalla Michigan State University (2004) dobbiamo constatare come problemi di validità e di attendibilità siano riscontrabili anche negli strumenti messi a punto in ambito accademico. Il numero complessivo di scale di misura è abbastanza elevato, ma la maggior parte degli strumenti è dedicato alla valutazione di uno specifico livello di istruzione, e sono poche quelle che presentano un carattere trasversale. Tale situazione è determinata dal fatto che risulta difficile individuare categorie valide per tutti gli ordini di scuola e, soprattutto formulare domande che risultino adeguate nei diversi livelli di età. Il problema viene parzialmente risolto attraverso procedure, come quella prevista dalla Classroom Observation Form di Vessels (1997), basate sull'osservazione diretta del comportamento in classe degli studenti e degli insegnanti.

Se passiamo a considerare i questionari specificamente rivolti alla valutazione del clima nella scuola superiore, l'Effective School Battery to Assess School Climate si distingue per l'ampiezza delle dimensioni considerate, e per l'attenzione dedicate alle caratteristiche personali sia degli studenti che degli insegnanti. Lo strumento presenta il limite di un'eccessiva complessità che ne ha ostacolato la validazione e l'applicazione nell'ambito della ricerca. Lo School Climate Questionnaire (SCQ) ha invece avuto una certa diffusione nonostante sia articolato in 11 subscale e 155 item. Anche lo SCQ manca di una propria validazione.

Un'altra scala che ha avuto una certa fortuna è la School Culture Scale di Higgins-D'Alessandro (1998), che misura il clima socio-affettivo e di apprendimento. La versione integrale è composta da quattro fattori (Aspettative, relazioni tra studenti e insegnanti, relazioni tra compagni, opportunità formative) e 25 item. Lo strumento è stato sottoposto a procedure di validazione e per il suo carattere snello ed essenziale è stato frequentemente impiegato nella ricerca.

Il panorama italiano è meno ricco e variegato. Un importante punto di riferimento è costituito dal questionario sul clima scolastico messo a punto da Chiari (Dipartimento di Politica Sociale dell'Università di Trento) attraverso l'assemblaggio e l'adattamento di materiali diversi. Questa

scala è stata utilizzata nell'ambito di una ricerca sui climi di classi (Chiari, 1994), senza essere stata tuttavia sottoposta a validazione.

Il Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova ha messo a punto il Questionario sulla Situazione Scolastica. Lo strumento è stato ottenuto attraverso progressive revisioni sulla base dei risultati ottenuti in somministrazioni successive riguardanti diverse regioni italiane.

Il QSS è formato da tre diversi questionari rivolti ad alunni, insegnanti e genitori. La versione per studenti QSS-S è formata da 49 item raggruppabili in 10 sub-scale, che includono tra l'altro, le relazioni tra compagni, le relazioni con gli insegnanti ed il futuro occupazionale. Lo strumento è stato validato per mezzo dell'analisi fattoriale e standardizzato su un campione di circa 1000 studenti di scuola superiore.

La scelta di utilizzare alcune sub-scale di questo strumento all'interno del presente studio è stata compiuta tenendo conto della loro corrispondenza con le dimensioni del clima da noi considerate rilevanti e delle caratteristiche di validità dello strumento.

4.3. IPOTESI.

Abbiamo visto come esistano numerosi riscontri in letteratura che testimoniano come il clima scolastico e le modalità di insegnamento rappresentino importanti fattori di modulazione del benessere e del coping. Ad esempio Palmonari (2001) evidenzia come la qualità dell'esperienza scolastica possa essere una potenziale fonte di disagio per gli adolescenti. Lo stesso autore sottolinea anche come la relazione con gli insegnanti sia fondamentale nel processo di costruzione dell'identità. Secondo Chiari (1994) un clima cooperativo e la presenza di interazioni significative all'interno del gruppo favoriscono lo sviluppo emotivo e cognitivo degli studenti, e facilitano il raggiungimento di livelli più elevati di successo scolastico e di benessere. La scuola si configura come il luogo più appropriato per costruire interventi volti alla promozione ed incremento del benessere psicosociale degli adolescenti (Prezza-Santinello, 2002). Sellström e Bremberg (2006), nell'ambito di una rassegna delle ricerche sugli effetti del clima scolastico, sottolineano come vi sia concordanza tra i ricercatori nell'attribuire a questo fattore un'influenza sul benessere degli studenti. Anche Tonolo (1999) sostiene l'importanza della figura dell'insegnante e del clima scolastico nel processo di maturazione psicologica e sociale dell'adolescente.

Il ruolo dello stile di insegnamento interattivo e del clima erano stati richiamati negli studi precedenti per spiegare gli effetti della frequenza di diversi indirizzi scolastici. La qualità e

l'intensità delle interazioni che caratterizzano la vita di classe sono state considerate fattori positivi nella costruzione del coping funzionale, mentre il clima della classe, inteso sia come relazioni tra studenti e relazioni tra studenti e insegnanti, sia come percezione dell'utilità dell'esperienza scolastica, sono stati considerati rilevanti per l'acquisizione di strategie di coping adattive e per il raggiungimento di livelli più elevati di benessere psicologico.

Il presente studio ripercorre le orme dei due precedenti, con l'obiettivo di verificare se gli effetti combinati del tipo di indirizzo scolastico con la durata dell'esperienza scolastica sul benessere e sul coping, riscontrati in precedenza, siano dovuti a differenze relative alle dimensioni del clima scolastico nei due tipi di liceo.

In altre parole l'ipotesi prevede che il clima sia influenzato dalla presenza della psicologia nel curriculum scolastico, e che esso, a sua volta, operi come variabile interveniente nella modulazione dei livelli di benessere psicologico e della scelta delle strategie di coping. Le dimensioni del clima che vengono ritenute rilevanti da quest'ultimo punto di vista sono le Relazioni con i Compagni, le Relazioni con gli Insegnanti, il livello di Interattività, l'acquisizione delle Life Skill.

L'attribuzione di un ruolo di mediazione al clima scolastico si fonda necessariamente sul presupposto che gli indirizzi influiscano su tale variabile. L'eventuale conferma dell'ipotesi principale costituirebbe, di per sé, una conferma indiretta di tale circostanza, ma una sua disconferma non sarebbe sufficiente ad escluderla. Per questo motivo e per finalità di carattere descrittivo, vengono esaminate le differenze di clima tra i due tipi di scuola nelle dimensioni sopraelencate e in quella delle "Conoscenze acquisite". Quest'ultima, pur non assumendo una specifica rilevanza rispetto all'ipotesi principale, costituisce un elemento fondamentale della percezione dell'esperienza scolastica, essendo connessa con la finalità stessa dell'istituzione. Ci attendiamo in particolare, che gli studenti dei LPS presentino punteggi più elevati in diverse dimensioni del clima quali "l'Insegnamento interattivo", le "Relazioni con i compagni", le "Relazioni con gli insegnanti", l'acquisizione delle "Life Skill", mentre non dovrebbero presentarsi differenze nella dimensione delle "Conoscenze acquisite".

Le ragioni teoriche sulle quali si basa la previsione della diversità di clima nei due diversi indirizzi di studio sono state esposte in modo più completo nei capitoli relativi agli studi 1 e 2. Come abbiamo ipotizzato, la presenza della psicologia e delle scienze sociali come discipline fondamentali dell'indirizzo di studio dovrebbe avere conseguenze significative sulle caratteristiche delle attività didattiche, delle relazioni interpersonali e delle opportunità formative che vengono offerte. Tutti questi aspetti vengono generalmente considerati come elementi centrali del clima scolastico.

Per quello che riguarda le attività, si prevede una maggiore diffusione nell'indirizzo LPS di uno stile di insegnamento di tipo interattivo e cooperativo, più congruente con la concezione dello sviluppo e dell'educazione implicite nella cultura psicologica dominante, rispetto al ricorso alla lezione frontale tradizionale.

L'enfasi posta all'interno di questo contesto sulle interazioni interpersonali dovrebbe verosimilmente avere riflessi sul rapporto con gli insegnanti rendendolo più positivo e caratterizzato da accoglienza, empatia e fiducia. Anche le relazioni tra compagni dovrebbero essere più intense, calde, improntate ad una maggiore fiducia ed accettazione.

Lo studio della psicologia dovrebbe facilitare inoltre l'acquisizione di abilità specifiche, come la capacità di riflettere su di sé e sugli altri, di riconoscere ed esprimere più adeguatamente le emozioni e quella di gestire in modo più efficace i processi decisionali e le relazioni interpersonali. In questo quadro assumono particolare risalto le conoscenze riguardanti il sé, i processi evolutivi e l'interazione individuo-ambiente. L'insieme degli apprendimenti ottenuti attraverso questo specifico percorso formativo dovrebbe quindi interessare sia il piano strettamente disciplinare e culturale, sia quello delle competenze personali e sociali, che vengono comunemente definite come life skill. A questo risultato possono concorrere anche altri rilevanti fattori, come lo specifico background culturale degli insegnanti di queste discipline, e le aspettative degli studenti.

In secondo luogo intendiamo verificare, in termini generali, l'esistenza di un rapporto tra clima scolastico, coping e benessere, invocata nell'ipotesi principale. Tale ipotesi considera le diverse dimensioni del clima prese in esame come dei predittori del benessere soggettivo e dell'adozione di strategie di coping adattivo nei giovani studenti, indipendentemente dall'indirizzo di studio prescelto. L'eventuale conferma di questo rapporto costituirebbe un supporto dell'ipotesi principale, mentre la sua disconferma ne inficerebbe la validità generale.

4.4. METODO

Soggetti

Il campione era composto da 501 studenti di liceo, di cui il 73,6% femmine e 26,4% maschi. L'età variava da 14 a 21 anni, ma il 99,2% degli studenti aveva un'età compresa tra 14 e 19 anni (età media 16,39, Dev. S. 1,79). Gli studenti frequentanti la classe prima erano complessivamente 212, quelli del biennio finale 289. Per quanto riguarda l'indirizzo di studio, 236 erano iscritti al Liceo psico-sociale, e 461 ad altri Licei (91 al Liceo classico, 73 al Liceo

linguistico, 101 al Liceo scientifico). La somministrazione ha riguardato alcune scuole dell'Emilia-Romagna: il Liceo "Ariosto" di Ferrara, (327 soggetti) ed il Liceo "Bassi" di Bologna (174 soggetti). La maggior parte delle famiglie dei ragazzi apparteneva alla classe media: il 77,6% dei capifamiglia disponeva di un diploma di scuola media superiore o della laurea, e l'83,2% lavorava come impiegato o svolgeva un'attività autonoma. Il voto dell'esame finale in terza media era sensibilmente migliore tra gli studenti degli AL (vedi Fig. 1).

Figura 1

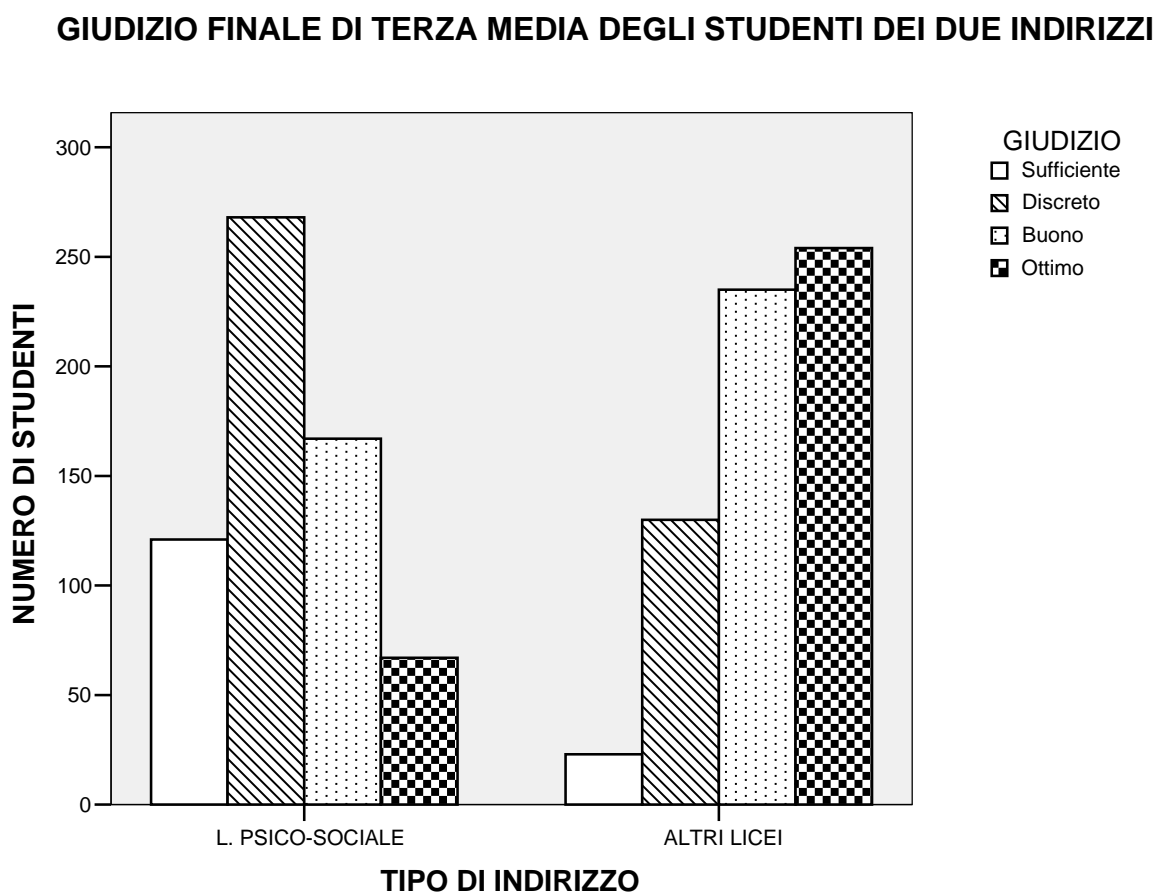


Figura 1

Procedura

Un questionario contenente due batterie del QSS-S (Questionario sulla Situazione Scolastica – versione per Studenti), due batterie ricavate dalla SCS (School Culture Scale), l'ETC (Echelle Toulousaine du Coping) ed il PWB (Personal Well Being), è stato somministrato in forma collettiva ed anonima nelle classi dei diversi istituti, dopo aver informato gli studenti sul

carattere volontario della compilazione ed aver ottenuto l'autorizzazione dell'autorità scolastica. La somministrazione è stata compiuta direttamente dall'autore della ricerca, per garantire omogeneità di trattamento e limitare l'influenza di fattori estranei.

Strumenti

Il clima scolastico è stato misurato attraverso il Questionario sulla Situazione Scolastica – versione per Studenti (QSS-S) del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova (1998), e la School Culture Scale (SCS) di Higgins-D'Alessandro (1998). Sono state utilizzate le batterie del QSS relative al rapporto con i compagni (5 item) e al rapporto con gli insegnanti (5 item). Quest'ultima è stata integrata con un ulteriore item relativo alle capacità empatiche degli insegnanti. Il valore di alpha ottenuto a seguito di tale integrazione è di 0,61.

Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare la frequenza di una specifica situazione su una scala da 1 a 4, i cui estremi erano rappresentati da 1 (mai) e 4 (sempre). Le attività prevalenti in classe sono state rilevate attraverso una scala che includeva sei tipologie di insegnamento. Anche in questo caso gli studenti dovevano valutarne la frequenza attraverso una scala da 1 a 4. I tre item che si riferivano specificamente modalità interattive sono stati utilizzati come indicatori dell'Insegnamento Interattivo.

Un ulteriore aspetto del clima, la percezione dell'esperienza scolastica, è stato misurato attraverso due sub-scale ottenute attraverso la traduzione, integrazione ed adattamento della batteria EO (Educational Opportunities) della SCS (School Culture Scale). La prima riguarda l'acquisizione di life skill ed è composta da 4 ITEM, con un valore di alpha pari a 0,68, la seconda l'acquisizione delle conoscenze ed è composta da 5 Item, con un valore di alpha pari a 0,67. Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare il grado di verità di ogni affermazione su una scala da 1 a 4, i cui estremi erano rappresentati da 1 (completamente falsa) e 4 (completamente vera). Una ulteriore sub-scala composta da tre item è stata costruita per misurare la percezione del grado di interattività delle attività in classe. Anche in questo caso le modalità di risposta prevedevano 4 livelli.

Il coping è stato misurato attraverso l'Echelle Toulousaine du Coping, versione italiana (ETC/it), tradotta e validata da Depolo e Guglielmi (2000). E' stata utilizzata la forma ridotta, che contiene 44 item che si articolano in quattro scale che misurano le seguenti dimensioni del coping: Controllo, Sostegno sociale, Ritiro e Rifiuto. Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare la frequenza di quello specifico modo di coping su una scala da 1 a 5, i cui estremi erano

rappresentati da 1 (mai) e 5 (molto spesso). Le risposte intermedie erano contrassegnate da punteggi numerici privi di un corrispondente semantico esplicito.

Il benessere è stato misurato attraverso la scala del Personal Well Being (PWB) versione adattata per gli adolescenti italiani dal gruppo del prof. Giovanni Fava dell'Università di Bologna. È stata utilizzata la forma ridotta, che contiene 18 item, che si articolano in sei scale riferite alle seguenti dimensioni del funzionamento psicologico: Autonomia, Accettazione di sé, Controllo ambientale, Relazioni sociali positive, Scopo nella vita, Crescita personale. Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare il grado di accordo con l'affermazione contenuta in ciascuno degli item su una scala da 1 a 6, i cui estremi erano rappresentati da 1 (non è il mio caso) e 6 (è proprio così). Le risposte intermedie erano contrassegnate da punteggi numerici privi di un corrispondente semantico esplicito. La misura del PWB è data dalla somma dei punteggi ottenuti in ciascuna delle 6 sub-scale.

4.5. RISULTATI

4.5.1. Le dimensioni del clima.

L'esistenza di un collegamento tra le diverse dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con i compagni, Relazione con gli insegnanti, Life Skill e Conoscenze) è stata verificata attraverso il calcolo delle correlazioni. Come si può evincere dalla tabella n. 1, le variabili prese in esame risultano correlate in modo moderato ma significativo tra di loro ($p < 0,001$), con valori che vanno da 0,17 a 0,39. Ciascuna sub-scala possiede una sufficiente coerenza interna, evidenziata da valori di alpha che variano da 0,60 a 0,73.

Tabella n. 1

	INTERATTIVITA'	RELAZIONE CON I COMPAGNI	RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI	CONOSCENZE
RELAZIONE CON I COMPAGNI	,171(**)			
RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI	,298(**)	,253(**)		
CONOSCENZE	,259(**)	,244(**)	,322(**)	
LIFE SKILL	,298(**)	,187(**)	,398(**)	,308(**)

(** p < 0.01).

4.5.2. Differenze di clima tra licei

Per verificare l'ipotesi dell'esistenza di una specificità dello stile di insegnamento e del clima nei due indirizzi si è proceduto al calcolo del T – test per ciascuna delle 5 dimensioni del clima.

I risultati mostrano (vedi tabella n. 2) che nei LPS esiste un maggiore livello di Interattività ($p < 0,001$) nello stile di insegnamento rispetto agli altri licei, una migliore Relazione con gli Insegnanti ($p < 0,001$), e una maggiore acquisizione di Life Skill. Invece le Relazioni tra compagni non differiscono nei due tipi di liceo, mentre negli AL le Conoscenze acquisite sono leggermente superiori ($p < 0,05$).

Tabella n. 2**Medie e deviazioni standard delle dimensioni del clima nei due diversi tipi di Liceo**

	L. Psico-Sociale		Altri Licei		
	(N. 233)		(N. 268)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
INSEGNAMENTO INTERATTIVO	2,28	0,52	2,1	0,43	***
RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI	2,76	0,43	2,59	0,46	***
RELAZIONE CON I COMPAGNI	2,86	0,49	2,9	0,45	
CONOSCENZE	3,02	0,49	3,12	0,52	*
LIFE SKILL	3,25	0,65	2,73	0,6	***

* (p < 0,05) *** (p < 0,001)

4.5.3. Il ruolo del clima come mediatore degli effetti dell'indirizzo di studio e della classe frequentata sulle strategie di coping.

In primo luogo sono state ripetute alcune delle elaborazioni (MANOVA) svolte negli studio n.1 per verificare ulteriormente i rapporti già riscontrati tra tipo di curriculum liceale, anzianità di corso e strategie di coping nel campione preso in esame nel presente studio. Tale operazione, oltre ad aver un valore di per sé, risulta indispensabile per la verifica dell'ipotesi principale, in quanto una eventuale scomparsa nei risultati degli effetti del tipo di indirizzo e dell'anzianità di corso sui punteggi nelle strategie di coping, quando l'analisi verrà svolta considerando le dimensioni del clima come covariate, potrà correttamente essere attribuita al ruolo di mediazione svolto da queste ultime solo nel caso in cui tali effetti siano stati preliminarmente riscontrati. Diversamente non si potrebbe escludere la possibilità che il venir meno degli effetti sia causato dalla diversità del campione.

L'analisi multivariata della varianza evidenzia effetti sovrapponibili a quelli riscontrati nello studio 1. Infatti la classe frequentata produce un effetto principale multivariato ($F = 3,00$, $p < 0,01$) e lo stesso accade per l'indirizzo di studio ($F = 3,65$, $p < 0,01$).

Inoltre esiste un'interazione significativa tra classe frequentata e tipo di indirizzo ($F = 2,64$, $p < 0,05$). L'interazione riguarda in particolare le dimensioni del Controllo ($F = 5,07$, $p < 0,05$) e del Ritiro ($F = 7,42$, $p < 0,01$), mentre, a differenza di quanto rilevato nello studio 1, non si riscontra un effetto univariato sul Rifiuto. La tabella n. 3 mostra che gli studenti degli altri Licei ottengono punteggi superiori per la strategia Controllo in prima, ma vengono superati da quelli del Liceo psico-sociale nel biennio finale. Gli studenti del Liceo psico-sociale raggiungono in prima livelli più elevati di Ritiro rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi, ma la situazione si capovolge nel biennio finale.

Eseguendo l'analisi multivariata della varianza sugli stessi dati, considerando le dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con i compagni, Relazione con gli insegnanti, Life Skill) come covariate, viene meno l'effetto principale del tipo di indirizzo. L'effetto della classe frequentata ($F = 2,59$, $p < 0,05$) permane, e come si può vedere nella tabella n. 5 gli effetti univariati riguardano il Controllo, che cresce all'aumentare dell'esperienza scolastica ($F = 4,61$, $p < 0,05$), ed il Rifiuto, che, viceversa, diminuisce ($F = 6,96$, $p < 0,01$).

L'effetto dell'interazione tra classe frequentata e tipo di indirizzo invece scompare. Guardando alla tabella n. 4 si può notare che persiste un effetto univariato dell'interazione sulla dimensione del Controllo ($F = 4,52$, $p < 0,05$): gli studenti dei LPS ottengono nelle classi iniziali punteggi meno elevati dei loro compagni degli AL, ma la situazione si capovolge nel biennio finale.

Tabella n. 3

Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe.

	LICEO PSICO-SOCIALE					ALTRI LICEI				
	Classe prima (N. 101)		Biennio finale (N. 115)			Classe prima (N. 89)		Biennio finale (N. 146)		
	Dev.		Dev.			Dev.		Dev.		
	Medie	S.	Medie	Dev.	S.	Medie	Dev. S.	Medie	S.	F
RIFIUTO	2,61	0,62	2,39	0,64		2,42	0,67	2,40	0,66	2,67
RITIRO	2,20	0,58	2,15	0,54		1,95	0,51	2,19	0,61	7,42 **
SOSTEGNO	3,43	0,73	3,31	0,76		3,33	0,70	3,19	0,76	0,00
CONTROLLO	3,32	0,60	3,46	0,55		3,46	0,52	3,39	0,56	5,07 *

* (p < ,05) ** (p < ,01)

Tabella n. 4

Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe, ottenute utilizzando le dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con gli insegnanti, Relazione con i compagni, Life Skill) come covariate.

	LICEO PSICO-SOCIALE					ALTRI LICEI				
	Classe prima (N. 101)		Biennio finale (N. 115)			Classe prima (N. 89)		Biennio finale (N. 146)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev.	S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	F
RIFIUTO	2,57	0,64	2,35	0,65		2,48	0,67	2,41	0,64	0,85
RITIRO	2,22	0,59	2,17	0,59		2,01	0,57	2,13	0,57	2,52
SOSTEGNO	3,42	0,75	3,42	0,72		3,36	0,67	3,2	0,71	0,31
CONTROLLO	3,41	0,64	3,6	0,49		3,51	0,54	3,44	0,55	4,52 *

* (p < ,05)

Tabella n. 5

Medie e deviazioni standard delle strategie di coping nei due gruppi di classi ottenute trattando le dimensioni del clima come covariate.

	Classe prima (N. 184)		Biennio finale (N. 260)	
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.
RIFIUTO	2,53	0,66	2,38	0,64 **
RITIRO	2,13	0,59	2,15	0,58
SOSTEGNO	3,4	0,71	3,29	0,72
CONTROLLO	3,46	0,6	3,51	0,53 *

* (p < ,05) ** (p < ,01)

4.5.4. Il ruolo del clima come mediatore degli effetti dell'indirizzo di studio e della classe frequentata sul benessere.

Gli effetti del tipo di indirizzo e della classe frequentata sul PWB e sulle sue dimensioni sono stati preliminarmente verificati con l'analisi della varianza seguendo la stessa logica adottata nel paragrafo precedente.

Analogamente a quanto riscontrato nello studio 2 su un campione più esteso, l'analisi univariata della varianza (ANOVA) non evidenzia un effetto principale né del tipo di indirizzo, né della classe frequentata sul PWB, mentre l'interazione dei due fattori presenta un effetto significativo ($F = 7,20, p < 0,01$). Come si può desumere dalla tavola n. 6 gli studenti del Liceo psico-sociale evidenziano in prima livelli inferiori di benessere rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi, ma nel biennio finale il livello di benessere dei ragazzi di questo indirizzo aumenta e supera quello degli altri ragazzi, che, viceversa, diminuisce.

L'analisi multivariata della varianza (MANOVA) applicata alle sei dimensioni del benessere non ha evidenziato un effetto principale del tipo di istituto, mentre la classe frequentata produce un effetto principale multivariato ($F = 6,49$, $p < 0,001$), così come accadeva nello studio 2.

Una conferma dei risultati ottenuti nello studio precedente riguarda anche l'interazione tra classe frequentata e tipo di indirizzo ($F = 2,51$, $p < 0,05$). L'interazione produce anche in questo caso effetti univariati sulle dimensioni del Controllo ambientale ($F = 4,05$, $p < 0,05$) e dell'Accettazione di sé ($F = 8,70$, $p < 0,01$) e anche della crescita personale, non riscontrabile nello studio 2 ($F = 4,06$, $p < 0,05$). Come si può desumere dalla tabella n. 6 gli studenti del Liceo psico-sociale evidenziano in prima livelli inferiori di benessere inferiori rispetto ai coetanei che frequentano altri indirizzi nelle tre aree del Controllo ambientale, dell'Accettazione di sé e della Crescita personale, mentre nel biennio finale la situazione si capovolge. Diversamente da quanto rilevato nello studio precedente, non si riscontra un effetto univariato sull'Autonomia.

Se si considerano le dimensioni del clima Insegnamento interattivo, Relazione con i compagni, Relazione con gli insegnanti e Life Skill come covariate, l'analisi univariata della varianza (ANOVA) non rileva un effetto del tipo di indirizzo, ma fa emergere un effetto principale della classe frequentata ($F = 14,11$, $p < 0,001$) sul PWB. Come si può osservare nella tabella n. 8 all'aumentare dell'esperienza scolastica aumentano i livelli di benessere globale. Allo stesso tempo scompare l'effetto dell'interazione del tipo di indirizzo con la classe frequentata (vedi tabella n. 7) sul PWB.

Eseguendo l'analisi multivariata con le stesse covarianti, non si osserva un effetto principale del tipo di indirizzo mentre troviamo di nuovo un effetto principale della classe frequentata ($F = 5,77$, $p < 0,001$). L'effetto di quest'ultimo fattore riguarda, in particolare, l'Autonomia ($F = 20,00$, $p < 0,001$), la Crescita personale ($F = 13,25$, $p < 0,001$), il Controllo ambientale ($F = 8,47$, $p < 0,01$) e l'Accettazione di sé ($F = 6,08$, $p < 0,05$), che aumentano al crescere dell'anzianità di corso (vedi tabella n.8).

L'introduzione delle covarianti fa **scompare** l'effetto dell'**interazione** tra tipo di indirizzo e classe frequentata sull'insieme delle dimensioni del benessere anche se si può riscontrare un effetto univariato residuo sul **Controllo ambientale** ($F = 5,41$, $p < 0,05$). I dati mostrano che nei LPS i punteggi relativi a questa variabile sono inferiori a quelli ottenuti dall'altro gruppo in prima, ma diventano superiori nel biennio finale.

Tabella n. 6

Medie e deviazioni standard dei livelli di benessere nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe.

	LICEO PSICO-SOCIALE				ALTRI LICEI				F	
	Classe prima (N. 101)		Biennio finale (N. 115)		Classe prima (N. 89)		Biennio finale (N. 146)			
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.		
<i>BENESSERE</i>										
<i>GLOBALE</i>	4,24	0,63	4,44	0,66	4,43	0,62	4,29	0,68	7,20	**
AUTONOMIA	3,92	1,2	4,47	0,95	4,14	1,07	4,33	1,15	2,98	
CONTROLLO										
AMBIENTALE	4,56	0,89	4,71	0,8	4,69	0,85	4,51	0,94	4,05	*
CRESCITA										
PERSONALE	4,11	0,97	4,51	1,01	4,21	0,97	4,27	0,83	4,07	*
RELAZIONI POSITIVE	4,51	1,09	4,16	1,19	4,39	1,17	4,13	1,16	0,16	
SCOPO NELLA VITA	4,66	1,01	4,8	1,04	4,71	1,01	4,48	1,14	3,22	
ACCETTAZIONE DI										
SE'	3,86	0,97	4,18	1,05	4,13	1,08	3,86	1,1	8,7	**
* (p < 0,05)	** (p < 0,01)									

Tabella n. 7

Medie e deviazioni standard dei livelli di benessere nei due diversi tipi di Liceo e nei due gruppi di classe, ottenute utilizzando le dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con gli insegnanti, Relazione con i compagni, Life Skill) come covariate.

	LICEO PSICO-SOCIALE				ALTRI LICEI				F
	Classe prima (N. 101)		Biennio finale (N. 115)		Classe prima (N. 89)		Biennio finale (N. 146)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
BENESSERE GLOBALE	4,33	0,68	4,51	0,65	4,32	0,63	4,32	0,7	2,9
AUTONOMIA	4,01	1,24	4,53	0,98	4,04	1,04	4,39	1,13	1,05
CONTROLLO AMBIENTALE	4,59	0,95	4,82	0,78	4,73	0,86	4,6	0,91	5,41 *
CRESCITA PERSONALE	4,2	0,97	4,5	0,94	4,19	0,93	4,32	0,81	1,32
RELAZIONI POSITIVE SCOPO NELLA VITA	4,46	1,16	4,24	1,15	4,32	1,19	4,21	1,09	0,01
ACCETTAZIONE DI SE'	3,98	1,01	4,28	0,95	4,02	1,15	3,95	0,98	3,32

- $p < 0,05$

Tabella n. 8

Medie e deviazioni standard dei livelli di benessere nei due gruppi di classi, ottenute trattando le dimensioni del clima come covariate.

	Classe prima (N. xx)		Biennio finale (N. xx)		
	Medie	Dev. S.	Medie	Dev. S.	
BENESSERE GLOBALE	4,33	0,65	4,4	0,69	***
AUTONOMIA	4,03	1,15	4,45	1,07	***
CONTROLLO AMBIENTALE	4,65	0,91	4,69	0,86	**
CRESCITA PERSONALE	4,2	0,97	4,4	0,87	***
RELAZIONI POSITIVE	4,4	1,18	4,22	1,12	
SCOPO NELLA VITA	4,68	1,06	4,54	1,13	
ACCETTAZIONE DI SE'	4	1,08	4,09	0,98	*

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

4.5.5. Clima scolastico e strategie di coping.

La possibilità dell'esistenza di un rapporto di tipo causale tra clima scolastico e l'adozione di strategie di coping è stata esaminata, innanzitutto, considerando l'insieme delle dimensioni del clima ritenute rilevanti (Insegnamento interattivo, Relazione con i compagni, Relazione con gli insegnanti, Life Skill), come regressori sulle singole dimensioni del coping (Controllo, Sostegno, Ritiro e Rifiuto).

I modelli di regressione multipla, riassunti nella tabella n. 9, mostrano che i fattori considerati possono essere considerati dei predittori dello stile **Sostegno** ($R^2 = 0,13$; $p < 0,001$), del **Ritiro** ($R^2 = 0,11$; $p < 0,001$), e del **Rifiuto** ($R^2 = 0,02$; $p < 0,01$), ma non del Controllo.

La regressione multivariata tra le dimensioni del clima e gli stili di coping fornisce dati più dettagliati su questo rapporto. Come si può vedere dalla tabella n. 10, ciascuno dei fattori relativi al clima costituisce un predittore del benessere, articolato nelle sue varie dimensioni. I valori più elevati di η^2 riguardano la **Relazione con i compagni** ($\eta^2=0,11$; $p < 0,001$).

Se si tiene conto del segno coefficienti di regressione e della significatività dei coefficienti di determinazione di ogni elemento delle equazioni della matrice che rappresenta la regressione multivariata, si può osservare che la **Relazione con i compagni** è un predittore concordante dello stile Sostegno ($B = 0,22$; $p < 0,01$), e discordante del Rifiuto ($B = -0,33$; $p < 0,001$). Valori più modesti di η^2 , ma comunque significativi, sono riscontrabili per la **Relazione con gli insegnanti** ($\eta^2=0,05$; $p < 0,001$), predittori discordanti del Ritiro ($B = -0,29$; $p < 0,001$) e del Rifiuto ($B = -0,27$; $p < 0,001$), le **Life Skill** ($\eta^2=0,02$; $p < 0,05$) collegate positivamente con il Controllo ($B = 0,11$; $p < 0,01$) e l'**Insegnamento interattivo** ($\eta^2=0,02$; $p < 0,05$), predittore concordante del Sostegno ($B = 0,19$; $p < 0,01$).

Tab. n. 9. Regressioni multiple delle dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con gli insegnanti, Relazione con i compagni, Life Skill) sulle strategie di coping considerate singolarmente.

Proprietà dei modelli.

	R ²	R ² corretto	F	GL	p
<i>CONTROLLO</i>	0,01	0	0,7	4	0,59
<i>SOSTEGNO</i>	0,13	0,12	17,88	4	0,000
<i>RIFIUTO</i>	0,03	0,02	3,43	4	0,009
<i>RITIRO</i>	0,11	0,1	13,93	4	0,000

Tab. n. 10. Regressione multivariata delle dimensioni del clima come predittori delle strategie di coping.

	Controllo (Y1)		Sostegno (Y2)		Rifiuto (Y3)		Ritiro (Y4)		η ² parziale	
	B	p	B	p	B	p	B	p	p	p
Insegnamento Interattivo (X1)	B11 0,01		B21 0,19 **		B31 0,08		B41 0,11		0,044	0,02
Relazione con gli insegnanti (X2)	B12 0,09		B22 0,02		B32 -0,27 ***		B42 -0,29 ***		0,000	0,05
Relazione con i compagni (X3)	B13 0,07		B23 0,22 **		B33 -0,33 ***		B43 0,1		0,000	0,11
Life Skill (X4)	B14 0,11 **		B24 0,08		B34 0,04		B44 -0,12		0,036	0,02

a. La regressione multivariata per la predizione delle strategie di coping sulla base delle diverse dimensioni del clima è espressa dalla matrice:

$$Y1 = B11*X1 + B12*X2 + B13*X3 + B14*X4$$

$$Y2 = B21*X1 + B22*X2 + B23*X3 + B24*X4$$

$$Y3 = B31*X1 + B32*X2 + B33*X3 + B34*X4$$

$$Y4 = B41*X1 + B42*X2 + B43*X3 + B44*X4$$

b. η² parziale rappresenta il coefficiente di determinazione di ogni variabile indipendente rispetto all'insieme

* p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

4.5.6. Clima scolastico e benessere.

Una procedura analoga è stata seguita per verificare l'esistenza di un rapporto di tipo causale tra clima scolastico e benessere psicologico. I modelli di regressione multipla tra l'insieme delle dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con i compagni, Relazione con gli insegnanti, Life Skill), considerati come variabili indipendenti, sul PWB e le singole dimensioni in cui esso si articola (Autonomia, Controllo Ambientale, Crescita personale, Relazioni positive, Scopo nella vita e Accettazione di sé), sono esposti nella tabella n. 11. I risultati mostrano che i fattori considerati possono essere considerati dei predittori dei punteggi globali del **PWB** ($R^2 = 0,11$ $p < 0,001$), e di **ogni dimensione** presa singolarmente, ad eccezione dell'Autonomia, con valori di R^2 che vanno da 0,03 a 0,13, e livelli di p comunque inferiori a 0,01).

I parametri relativi alla regressione multivariata tra le dimensioni del clima ed i livelli di benessere sono raccolti nella tabella 12. Come si può vedere, ciascuna delle dimensioni del clima, ad eccezione della Relazione con gli insegnanti, costituisce un predittore del benessere, articolato nelle sue varie dimensioni. Anche in questo caso i valori più elevati di η^2 riguardano la **Relazione con i compagni** ($\eta^2 = 0,16$; $p < 0,001$), che costituisce un predittore concordante delle Relazioni positive ($B = 0,87$; $p < 0,001$), del Controllo ambientale ($B = 0,54$; $p < 0,001$), dello Scopo nella vita ($B = 0,38$; $p < 0,01$), della Crescita personale ($B = 0,28$; $p < 0,01$) e dell'Accettazione di sé ($B = 0,25$; $p < 0,05$). Valori ridotti ma significativi di η^2 sono riscontrabili per le **Life Skill** ($\eta^2 = 0,04$; $p < 0,05$) collegate positivamente con l'Accettazione di sé ($B = 0,15$; $p < 0,05$), la **Relazione con gli insegnanti**, e l'**Insegnamento interattivo** ($\eta^2 = 0,03$; $p < 0,03$), predittore concordante dello scopo nella vita ($B = 0,26$; $p < 0,05$).

Tab. n. 11. Regressioni multiple delle dimensioni del clima (Insegnamento interattivo, Relazione con gli insegnanti, Relazione con i compagni, Life Skill) sul PWB e sui punteggi delle sub-scale considerate singolarmente.

Proprietà dei modelli.

	R ²	R ² corretto	F	GL	p
PWB	0,11	0,1	13,66	4	0
<i>BENESSERE (AUTONOMIA)</i>	<i>0,01</i>	0	0,7	4	<i>0,59</i>
<i>BENESSERE (CONTROLLO AMBIENTALE)</i>	<i>0,13</i>	<i>0,12</i>	<i>17,88</i>	4	<i>0'000</i>
<i>BENESSERE (CRESCITA PERSONALE)</i>	<i>0,03</i>	<i>0,02</i>	<i>3,43</i>	4	<i>0,009</i>
<i>BENESSERE (RELAZIONI POSITIVE)</i>	<i>0,11</i>	<i>0,1</i>	<i>13,93</i>	4	<i>0'000</i>
<i>BENESSERE (SCOPO NELLA VITA)</i>	<i>0,09</i>	<i>0,08</i>	<i>10,96</i>	4	<i>0'000</i>
<i>BENESSERE (ACCETTAZIONE DI SE')</i>	<i>0,04</i>	<i>0,03</i>	<i>5,21</i>	4	<i>0'000</i>

Tab. n. 12. Regressione multivariata delle dimensioni del clima come predittori del Benessere

	Benessere (Autonomia) (Y1)	Benessere (Controllo ambientale) (Y2)	Benessere (Crescita personale) (Y3)	Benessere (Relazioni positive) (Y4)	Benessere (Scopo nella vita) (Y5)	Benessere (Accettazione di sè) (Y6)	p	η ² parziale
	B	B	B	B	B	B		
Insegna-mento interattivo (X1)	B11 -0,15	B21 -0,12	B31 -0,11	B41 -0,03	B51 0,26 *	B61 0,07	0,032	0,03 *
Relazione con gli insegnanti (X2)	B12 0	B22 0,12	B32 0,12	B42 0,02	B52 0,21	B62 0,16	0,613	0,01
Relazione con i compagni (X3)	B13 0,15	B23 0,54 ***	B33 0,28 **	B43 0,87 ***	B53 0,38 **	B63 0,25 *	0,000	0,16 ***
Life Skill (X4)	B14 0,04	B24 0,22 **	B34 0,04	B44 -0,03	B54 0,14	B64 0,15 *	0,04	0,04 *

a. La regressione multivariata per la predizione dei livelli di benessere sulla base delle diverse dimensioni del clima è espressa dalla matrice

$$Y1 = B11 * X1 + B12 * X2 + B13 * X3 + B14 * X4$$

$$Y2 = B21 * X1 + B22 * X2 + B23 * X3 + B24 * X4$$

.....

$$Y6 = B61 * X1 + B62 * X2 + B63 * X3 + B64 * X4$$

b. η² parziale rappresenta il coefficiente di determinazione di ogni variabile indipendente

* p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

4.5.7. Il rapporto tra coping e benessere.

Ciascuna strategia di coping risulta correlata con il PWB (benessere globale) con valori assoluti compresi tra 0,12 e 0,51 (vedi tabella n. 12). Le strategie di tipo funzionale (Controllo e Sostegno) presentano una correlazione diretta, mentre quelle disfunzionali (Ritiro e Rifiuto) sono correlate in modo inverso. I coefficienti di correlazione più elevati si riscontrano tra Ritiro e Benessere (-0,51) e tra Controllo e Benessere (0,37). Entrambe le strategie sono correlate in modo significativo con ciascuna delle 6 dimensioni del benessere, mentre Sostegno e Rifiuto, che presentano coefficienti di correlazione più modesti con il benessere globale (rispettivamente 0,12 e -0,19), risultano correlati in modo significativo solo con alcune delle sub-scale del PWB.

Tabella n. 12

Correlazioni tra stili di coping e dimensioni del benessere calcolate con il metodo di Pearson.

	BENESSERE (AUTONOMIA)	BENESSERE (CONTROLLO AMBIENTALE)	BENESSERE (CRESCITA PERSONALE)	BENESSERE (RELAZIONI POSITIVE)	BENESSERE (SCOPO NELLA VITA)	BENESSERE (ACCETTAZIO- NE DI SE')	BENESSERE GLOBALE
CONTROLLO	,23 (**)	,39 (**)	,22 (**)	,10 (**)	,27 (**)	,32 (**)	,37 (**)
SOSTEGNO	-,14 (**)	,21 (**)	0,05	,18 (**)	,12 (**)	,08 (*)	,12 (**)
RITIRO	-,30 (**)	-,38 (**)	-,19 (**)	-,34 (**)	-,39 (**)	-,36 (**)	-,51 (**)
RIFIUTO	-,23 (**)	-,09 (*)	-,13 (**)	-0,05	-,15(**)	-,11 (**)	-,19 (**)

* (p < 0,05)

** (p < 0,01)

4.5.8. Analisi del modello

I principali rapporti di determinazione e di correlazione tra le diverse variabili prese in esame sono stati rappresentati in un modello globale, che tiene conto tuttavia della variabile anzianità di corso, che avrebbe potuto essere testata solo avendo a disposizione misure ripetute degli stessi soggetti. Inoltre per esigenze di semplificazione è stato costruito un unico indicatore del coping, definito come “Coping funzionale” attraverso la somma delle dimensioni “adattive” (Controllo ambientale e Sostegno sociale”) e la sottrazione di quelle “disfunzionali” (Rifiuto e Ritiro).

Le analisi preliminari hanno messo in luce innanzitutto la validità interna di tutte le sub-scale utilizzate. Inoltre le sub-scale risultano correlate tra di loro in modo abbastanza marcato, a riprova del fatto che il clima costituisce un fenomeno globale che si esprime attraverso un insieme di dimensioni strettamente connesse tra di loro.

I risultati mostrano poi che il clima dei LPS presenta caratteristiche diverse dal punto di vista del clima scolastico e di classe in quasi tutte le dimensioni considerate. Si tratta di un risultato interessante di per sé, che conferma il legame tra curriculum scolastico e clima, ma che assume valore soprattutto come supporto dell'ipotesi principale, che chiama in causa il ruolo giocato dalla diversità di clima tra indirizzi.

La differenza più evidente riguarda le modalità di insegnamento. Nei LPS si ricorre più frequentemente alle discussioni e ai lavori di gruppo rispetto a quanto accade negli altri licei. La percezione degli studenti dello stile di insegnamento appare in linea con i risultati di uno studio precedente condotto sugli insegnanti italiani di psicologia (Prandini, 2001). La maggior presenza di attività di tipo interattivo nei corsi di Psicologia e Scienze sociali può essere spiegato, almeno in parte, all'influenza di queste discipline che costituiscono una parte rilevante del background culturale degli insegnanti. Tale esperienza formativa ha come possibile ricaduta l'adozione di una prospettiva più attenta alla soggettività degli allievi e agli aspetti relazionali.

La conoscenza psicologica implica, secondo Bellotto (2000), una propensione per valori, come l'orientamento alla persona e al raggiungimento del benessere, e un'attenzione agli aspetti relazionali e gestionali, che rendono più probabile l'adozione di una didattica di tipo interattivo. Inoltre l'esperienza di insegnamento in campo psicologico induce la consapevolezza della rilevanza della dimensione interpersonale nei processi di insegnamento-apprendimento, ed in particolare la valorizzazione delle forme di apprendimento cooperativo (Brown, 1997).

Un secondo elemento che caratterizza il clima dei LPS è costituito dalla percezione di maggiori risultati sul piano dell'acquisizione delle Life skill. Gli adolescenti che frequentano questo liceo si sentono più in grado di operare riflessioni sulla realtà personale e sociale, più capaci di interagire in modo adeguato con gli altri, e attribuiscono queste acquisizioni all'esperienza scolastica. La spiegazione di questa specificità può essere ricondotta sia alle caratteristiche dello stile di insegnamento, sia alla valenza di alcuni contenuti dei programmi di psicologia, che affrontano argomenti rilevanti per la formazione personale e l'acquisizione di abilità pro-sociali. Il valore formativo di alcune conoscenze psicologiche, come quelle relative ai processi decisionali e comunicativi, trova un riscontro anche nel fatto che esse vengono comunemente incluse nei programmi di intervento esplicitamente volti all'acquisizione delle Life skill e alla promozione del benessere (Frydenberg, 2004).

Un altro aspetto caratteristico del clima dei LPS è costituito dalla migliore relazione con gli insegnanti. Tale risultato può essere compreso facendo riferimento sia al diverso stile di insegnamento presente in questi licei, sia alla maggiore adeguatezza delle competenze sociali degli studenti. Anche in questo caso il diverso focus didattico degli insegnanti e la loro maggior competenza relazionale contribuiscono verosimilmente ad migliorare la qualità dei rapporti docente-discente.

Tuttavia, per quello che riguarda le Relazioni tra studenti, non ci sono riscontri di un clima maggiormente positivo nel LPS. Si tratta di un dato problematico in quanto apparentemente contrasta con quello relativo alla relazione con gli insegnanti. Una possibile spiegazione del risultato può risiedere nel fatto che nelle situazioni di maggiore pressione ambientale e di minor disponibilità al dialogo da parte degli insegnanti, comuni negli altri tipi di liceo, gli studenti utilizzino le relazioni tra pari come risposta difensiva e compensatoria per far fronte allo stress. A questa spiegazione si potrebbe tuttavia obiettare che modalità di relazione fredde ed autoritarie degli insegnanti producono in genere reazioni speculari da parte degli allievi. Si può supporre, a questo proposito, che le risposte degli studenti siano differenziate sulla base della qualità e all'intensità del conflitto con l'insegnante. La risposta solidaristica è più probabile quando l'insegnante è semplicemente esigente e distante sul piano emotivo, ma sostanzialmente rispettoso della personalità degli allievi, mentre atteggiamenti autoritari ed aggressivi conducono più facilmente a riprodurre relazioni orizzontali di tipo competitivo. Il clima degli AL è verosimilmente più vicino a quello delineato nella prima ipotesi, e la risposta degli studenti va nella direzione della coesione sociale. In questo modo la qualità delle relazioni tra compagni di classe sarebbe paragonabile a quella riscontrabile nei LPS, dove, pur essendo minore la necessità di contrapporsi all'insegnante, le relazioni sociali tra pari sarebbero supportate dalle migliori abilità sociali e dalla possibilità di dialogo con gli insegnanti. Si tratta comunque solo di un'ipotesi, che andrebbe ulteriormente approfondita con l'impiego di strumenti di tipo qualitativo.

Infine occorre notare che, dal punto di vista delle Conoscenze acquisite, le risposte date dagli studenti rilevano un leggero svantaggio del LPS. Anche se, a priori, non è da escludere l'esistenza di una diversa qualità delle acquisizioni sul piano della cultura di base e delle competenze richieste dal mondo del lavoro, che rappresentano l'elemento centrale di riferimento per questa dimensione del clima, bisogna considerare che il livello di partenza degli studenti dei LPS, testimoniato dai giudizi di ammissione forniti dalla scuola media, è sensibilmente inferiore a quello degli studenti degli altri licei. Se si tiene conto di quest'ultimo dato, si può concludere, al contrario di quanto sembrerebbe ad una lettura superficiale dei risultati, che in questo tipo di scuola avviene almeno un recupero parziale di tale svantaggio. Resta tuttavia innegabile che il

profilo formativo dei LPS si regge maggiormente sulle competenze prosociali piuttosto che sull'acquisizione del sapere strumentale. Ricordiamo infine che la dimensione della Conoscenza è stata presa in esame per fini descrittivi ma non perché rilevante rispetto all'ipotesi principale, che chiama in causa unicamente il livello di Interattività dell'insegnamento, le Relazioni con gli insegnanti, le Relazioni con i compagni e le Life Skill

I risultati mostrano che la diversità di clima tra il LPS e gli altri licei svolge, come previsto nell'ipotesi principale, un ruolo di mediazione nella determinazione degli effetti dell'esperienza scolastica sulle strategie di coping e dei livelli di benessere. Infatti bilanciando le variabili relative alle dimensioni del clima, cioè trattandole come covarianti nell'analisi della varianza, gli effetti rilevati negli studi 1 e 2 sull'insieme delle strategie di coping, e confermati in quello presente, vengono meno. La permanenza di un effetto univariato sul Controllo suggerisce tuttavia che le caratteristiche del clima non costituiscono l'unico fattore attraverso il quale l'apprendimento della psicologia influenza le strategie di coping. Il fatto che, indipendentemente dalle differenze relative al clima, gli studenti dei LPS assumano progressivamente una maggiore propensione alle strategie basate sul Controllo, mentre negli altri studenti si verifica un declino su questo piano, costituisce una conferma indiretta della rilevanza di fattori legati all'apprendimento della disciplina in sé. Se facciamo riferimento al modello di Lazarus e Folkmann, dobbiamo pensare soprattutto alle modificazioni nelle risorse personali del soggetto, che hanno un'importanza fondamentale nella valutazione delle fonti di stress e all'elaborazione delle strategie per fronteggiarle. Da questo punto di vista possono assumere un rilievo particolare le capacità introspettive ed empatiche, nonché il rafforzamento di quella particolare credenza che abbiamo definito come "fiducia epistemica". La familiarità con il discorso relativo al mondo interno, il contatto con il patrimonio di conoscenze accumulato dalla psicologia scientifica, la comprensione delle procedure attraverso cui tale patrimonio si è costituito costituiscono una premessa favorevole all'adozione di un atteggiamento attivo, in cui il soggetto sa di poter ricercare efficacemente una maggior consapevolezza personale e di esercitare un'influenza sull'ambiente attraverso la mobilitazione delle proprie risorse.

L'altro risultato degno di nota consiste nel fatto che nell'intero campione di studenti, eliminando l'influenza differenziale del clima, si manifestano tendenze evolutive chiare nella scelta delle strategie di coping. L'effetto principale della classe frequentata, neutralizzando l'effetto dei climi, rimane: i livelli di Rifiuto diminuiscono nel biennio finale, mentre i livelli di Controllo aumentano. In sostanza, se si controllano le influenze ambientali che connotano l'esperienza scolastica, emerge una tendenza "normativa" all'apprendimento di modalità di coping funzionale. Sul rapporto tra crescita e stili di coping in questa fase dell'adolescenza le opinioni presenti in letteratura sono discordanti, in quanto secondo alcuni autori non avvengono

cambiamenti rilevanti con il procedere dell'età (Gonzales Barron et al., 2002; Dusek & Danko, 1994; Stern & Zevron, 1990); secondo altri si verifica uno spostamento verso modalità disfunzionali, come la tendenza a ricorrere unicamente a comportamenti volti a ridurre la tensione (Frydenberg & Lewis, 1993); secondo altri ancora si incrementano le modalità di tipo adattivo (Williams & McGillicuddy-Delisi, 2000). Gli autori che sostengono quest'ultima posizione chiamano in causa sia il ruolo giocato dalle risorse socio-ecologiche, sia i progressi sul piano cognitivo che accompagnano il processo di crescita e che facilitano, tra l'altro, una migliore consapevolezza delle strategie disponibili, le capacità di role-taking, l'empatia, e le capacità di regolazione delle emozioni. Appare dunque abbastanza plausibile che l'esperienza scolastica, come tale, fornisca un contributo a tale processo di apprendimento offrendo condizioni più favorevoli o, al contrario ponendo degli ostacoli. L'adozione di questo punto di vista permetterebbe di spiegare sia la tendenza generale verso un coping adattivo, sia l'andamento divergente dell'adattività del coping nei LPS e negli AL.

I risultati ottenuti attraverso il calcolo della regressione multipla confermano che il clima influenza le diverse strategie di coping, ad eccezione del Controllo. Inoltre la regressione multivariata segnala che ognuna delle dimensioni del clima considerate costituisce un predittore delle strategie di coping prese nel loro insieme. La varianza del coping viene spiegata soprattutto dalle Relazioni con i compagni e dalle Relazioni con gli insegnanti. Il valore modesto dei coefficienti di determinazione riscontrati conferma che il clima che caratterizza la comunità scolastica costituisce un elemento significativo nel complesso sistema di relazioni che influiscono sulla scelta delle strategie di coping, ma lascia spazio, come teorizzato da Lazarus e Folkmann, al ruolo di altri fattori, sia di ordine soggettivo che di carattere contestuale.

Anche per quanto riguarda i livelli di benessere, gli effetti combinati del tipo di indirizzo con la classe frequentata appaiono strettamente legati alla variazione concomitante del clima. Lo studio n 2 e l'analisi preliminare condotta in quello presente evidenziano un andamento opposto dei livelli di PWB nei due diversi indirizzi di studio. Il benessere globale ed alcune delle sue dimensioni (Controllo ambientale, Crescita personale e Accettazione di sé) aumentano nelle classi finali del LPS, mentre diminuiscono negli AL. Trattando le dimensioni del clima come covarianti, cioè neutralizzando il loro possibile effetto sulle variabili dipendenti, scompare l'effetto globale sul benessere e sulle sue singole dimensioni. Viene dunque confermata anche in questo caso l'ipotesi principale, che attribuisce al clima un ruolo determinante nella modulazione dei livelli di benessere.

Permane unicamente un effetto univariato sulla dimensione del Controllo ambientale, rispetto al quale si registra ancora l'andamento incrociato tra i due indirizzi sopra descritto. I risultati ottenuti, oltre a confermare il peso dei fattori relativi al clima nella modulazione del benessere

soggettivo, fanno pensare ad un effetto dello studio della psicologia indipendente dai fattori contestuali, testimoniato dal raggiungimento di più elevati livelli di benessere da parte degli studenti dei LPS con il procedere dell'esperienza scolastica nell'area del Controllo ambientale, in contrasto con il concomitante declino registrato nell'altro gruppo di studenti. Appare inoltre evidente la connessione di questa area del benessere con la strategia di coping basata sul Controllo, per la quale si è osservato, in modo analogo, l'esistenza di una connessione autonoma con la specificità curricolare del LPS.

Inoltre l'effetto principale della classe frequentata, come nel caso del coping, non viene meno, e si mostra con maggior nettezza: con il passaggio alle classi del biennio finale aumentano sia i livelli di benessere globale sia quelli relativi all'area dell'Autonomia, della Crescita personale, del Controllo ambientale, dell'Accettazione di sé, mentre le aree delle Relazioni positive e dello Scopo nella vita non fanno registrare modificazioni significative.

Tale tendenza è spiegabile attraverso diversi fattori. Williams e McGillicuddy-Delisi, (2000) osservano che in questa fase dell'adolescenza con il procedere dell'età avvengono alcune modificazioni che si ripercuotono favorevolmente sul vissuto personale. Ad esempio ci si allontana da transizioni particolarmente impegnative come quelle sperimentate nel passaggio dalla scuola media a quella superiore, ed in conflitti familiari perdono di intensità e di estensione. Il benessere e l'autostima dipendono sempre meno dalle dinamiche familiari, e fanno maggiormente leva sul rapporto con i pari ed il successo scolastico. Inoltre l'esperienza scolastica, a parità di condizioni ambientali, sembra favorire l'acquisizione di livelli più elevati di benessere, e solo condizioni "climatiche" sfavorevoli ostacolano questa evoluzione.

I risultati che abbiamo ottenuto e l'eterogeneità delle conclusioni ricavabili da studi condotti in contesti diversi rispetto alle tendenze evolutive del benessere nella seconda adolescenza suggeriscono l'ipotesi di una rilevanza dei fattori ambientali (ovviamente non solo scolastici, ma anche socio-culturali) nella sua modulazione. Un'ulteriore riprova dell'influenza del clima sul benessere deriva dal fatto che il calcolo della regressione conferma la capacità predittiva delle diverse dimensioni di cui esso è composto nei confronti dei punteggi globali del PWB e di tutte le sub-scale, ad eccezione di quella relativa all'area dell'Autonomia.

La regressione multivariata mette in luce, in primo luogo, il ruolo delle Relazioni tra compagni nella determinazione dei livelli di benessere. Da questo punto di vista troviamo una conferma dell'importanza per gli adolescenti del rapporto con i pari, anche quando si tratta di relazioni non liberamente scelte, ma determinate da vincoli istituzionali. Anche l'acquisizione delle Life Skill e l'Insegnamento interattivo esercitano un'influenza favorevole sul benessere, anche se di carattere modesto, mentre la Relazione con gli insegnanti non appare rilevante. Quest'ultimo dato risulta in una certa misura sorprendente, in quanto, come abbiamo visto, esiste una generale

concordanza di opinioni nel ritenere che la relazione con gli insegnanti possa influenzare la motivazione scolastica ed il vissuto soggettivo dello studente (Palmonari, 2001). La mancanza di effetti diretti sul benessere non deve essere tuttavia interpretata come un segno della sua irrilevanza. Probabilmente, al contrario, tale dimensione rappresenta un elemento estremamente significativo che facilita il confronto con il mondo adulto, l'acquisizione dell'identità e la costruzione di modalità di interazione efficaci con l'ambiente, anche se la modificazione dei livelli di benessere, soprattutto nella prospettiva di breve termine, è più influenzata da altri fattori, come il sostegno fornito dal gruppo dei pari. Del resto abbiamo già avuto modo di notare, sulla base dei risultati ottenuti, che un rapporto positivo con gli insegnanti costituisce un fattore determinante per l'adozione di strategie di coping adattive.

Questa ultima considerazione rimanda al rapporto stretto, dimostrato anche dai livelli di correlazione riscontrati, che intercorre tra coping e benessere. Si tratta, come osservano Gonzales Barron et al. (2002), di un'interazione dinamica e complessa, difficilmente riconducibile ad una prospettiva unidimensionale. Ad esempio si può presumere che l'adozione di strategie di coping adattive favorisca il conseguimento di livelli maggiori di benessere a lungo termine, ma occorre anche tenere presente che lo stesso dato può essere sintomo di un'attivazione del soggetto di fronte a fonti di stress che producono disagio nell'immediato. Un approfondimento dei termini di questo rapporto, finora analizzato sommariamente sia da un punto di vista teorico, sia da un punto di vista empirico, potrebbe essere svolto più efficacemente attraverso disegni di tipo diacronico e procedure di tipo qualitativo.

CAPITOLO 5

4. EFFETTI DELL'INDIRIZZO DI STUDIO SULLE CREDENZE EPISTEMOLOGICHE

5.1. ADOLESCENZA E CREDENZE EPISTEMOLOGICHE.

Abbiamo visto come per molti studiosi, in particolare per quelli che seguono l'approccio evolutivo, la formazione di una epistemologia personale è legata, in modo più o meno stretto, alla formazione delle strutture cognitive. Un esempio di tale connessione è rappresentato dal possesso di una teoria della mente, che costituisce un presupposto indispensabile delle teorie della conoscenza. Poiché, come sostiene Chandler (1987), solo in età adolescenziale, si arriva al culmine della teoria della mente con la consapevolezza esplicita del ruolo di quest'ultima come agente di interpretazione della realtà, si sarebbe portati ad ritenere che le conoscenze epistemologiche si sviluppino solo successivamente. In realtà, come sottolinea Mason (2001), alcuni studi hanno dimostrato che già a 7-8 anni il comportamento del bambino implica la consapevolezza del fatto che la conoscenza dipende dai processi di costruzione della propria mente (Carpendale & Chandler, 1996; Pillow & Henrichon, 1996). Questi risultati confermano il ruolo propedeutico delle teorie della mente, ma fanno anche pensare che lo sviluppo delle credenze epistemologiche avvenga in modo abbastanza graduale e in età precoce. A questo proposito Carey e Smith (1993) sostengono che nella prima adolescenza i ragazzi sono consapevoli dello scarto tra esperienze percettive e conoscenza, e dimostrano di possedere i prodromi di epistemologie specifiche, nei domini disciplinari con cui vengono a contatto attraverso l'esperienza scolastica. In questa fase sarebbero presenti sia una visione non problematica della scienza, che corrisponderebbe pienamente con la realtà obbiettiva, sia una visione problematica, secondo la quale ogni asserzione deve essere sottoposta a verifica e vagliata in termini di utilità rispetto al contesto di riferimento.

Altri autori hanno cercato di trovare un raccordo tra sviluppo del pensiero, così come descritto da Piaget, e credenze epistemologiche, ipotizzando l'esistenza di uno stadio post-formale, nel quale il soggetto è in grado di fare fronte a problemi complessi e non del tutto definiti in modo adattivo. Tale forma di pensiero implica una certa dose di relativismo, l'accettazione dell'esistenza di dati contrastanti e la capacità di raggiungere una sintesi funzionale rispetto al problema considerato (Kramer, 1989). Le ricerche svolte sulla base di questo punto di vista hanno dimostrato che esiste una notevole variabilità nel raggiungimento del pensiero post-formale nella tarda adolescenza, e che il pensiero formale costituisce una condizione necessaria ma non sufficiente per tale sviluppo.

Resta comunque evidente che in età adolescenziale esistono le potenzialità per cambiamenti radicali delle rappresentazioni della conoscenza.

Mason (2001) offre una panoramica dei contributi teorici ed empirici di diversi autori nella ricostruzione dei termini di tale transizione. L'emergere della consapevolezza della molteplicità dei punti di vista all'inizio dell'adolescenza porta all'"effetto Otello" (Chandler, 1987), cioè favorisce l'insorgere di un dubbio generalizzato sulle possibilità di una conoscenza valida della realtà. In questo quadro l'adolescente tende a mettere in discussione qualsiasi punto di vista e considerarlo come pura espressione di una soggettività priva di ancoraggi oggettivi. L'ansietà derivante da tale incertezza può sollecitare, secondo i casi, due soluzioni ugualmente estreme ed irrazionali. Alcuni adolescenti adottano, in modo permanente o solo in alcune fasi, posizioni di tipo dogmatico, accettando visioni del mondo estremamente rigide che permettano di rispondere a qualsiasi interrogativo. Altri ragazzi propendono per uno scetticismo radicale, secondo il quale non è possibile trovare alcun fondamento di verità per qualsiasi posizione assunta nei confronti del mondo. Altri ancora oscillano in modo sorprendente ed imprevedibile tra queste due polarità. In una fase successiva, corrispondente alla tarda adolescenza, diventa invece possibile far fronte all'ansietà derivante dallo scetticismo diffuso con l'accettazione dell'incertezza e la ricerca di un senso condiviso delle cose.

Un'altra caratteristica del pensiero adolescenziale strettamente connessa alla posizione scettica è costituita dalla formazione del pensiero dialettico, che consiste nella consapevolezza del legame logico esistente tra un'affermazione ed il suo contrario. Mentre in precedenza i termini delle antinomie erano visti come realtà e rappresentazioni alternative, gli adolescenti si rendono conto dell'esigenza di affermare il proprio punto di vista contrastando le posizioni alle quali necessariamente si contrappone. La ricerca di Benack e Basseches (1989) ha messo in luce come tale struttura di pensiero sia incompatibile con una visione epistemologica di tipo dualistico. Tuttavia il pensiero dialettico non costituisce una conquista generalizzata neppure tra gli studenti universitari, e, di per sé, non è sufficiente ad adottare una posizione relativista nei termini definiti da Perry. In altre parole il pensiero dialettico e l'istruzione facilitano l'assunzione di una prospettiva in grado di confrontare e valutare sulla base di criteri condivisi le diverse asserzioni derivanti dalla conoscenza scientifica, ma il processo di costruzione delle credenze epistemologiche risulta in una certa misura indipendente dai cambiamenti che si verificano in età adolescenziale.

Una posizione ancor più pessimistica sulle capacità degli adolescenti è espressa da King e Kitchener (1994), secondo i quali gli adolescenti si collocano generalmente nello stadio pre-riflessivo. Questo significa che per questi ragazzi le conoscenze si identificano immediatamente con la realtà, in modo non molto dissimile da ciò che accadeva nell'infanzia, e che l'unica fonte di giustificazione possibile è rappresentata dall'autorità (adulto, genitore, od esperto). La capacità di affrontare problemi complessi non è ancora presente e si sviluppa solo

successivamente soprattutto nei soggetti che prolungano il proprio percorso formativo oltre la laurea. Altri autori, come Carey e Smith (1993) hanno evidenziato il fatto che le conclusioni di King e Kitchener, così in contrasto con la maggior parte dei modelli che fanno risalire all'età adolescenziale la crisi della concezione ingenua e "realista" della conoscenza, sono state ricavate attraverso procedure di ricerca che richiedevano ai soggetti di fornire argomentazioni formalizzate ed articolate, mentre osservando le procedure attraverso le quali i soggetti apprendono e valutano le conoscenze sarebbero rinvenibili capacità implicite di ordine superiore, quali la flessibilità di pensiero ed euristiche che pongono in relazione il momento oggettivo con quello soggettivo. La possibile esistenza di uno scarto tra le possibilità interpretative del soggetto e quelle dichiarate nell'ambito dell'intervista possono essere anche ricondotte al fatto che l'individuo utilizza le proprie capacità ottimali solo all'interno di contesti che le sollecitano in modo particolare. Al di là di questi rilievi di carattere teorico e metodologico, anche lo studio di King e Kitchener (1994) mette in luce il ruolo strategico giocato dall'educazione nella formazione delle capacità mentali e delle credenze epistemologiche corrispondenti.

Come abbiamo visto, non esiste una concordanza assoluta né sullo sviluppo cognitivo, né sulle caratteristiche delle rappresentazioni epistemologiche durante l'età adolescenziale. Tali divergenze dipendono in larga misura dalla diversità delle metodologie e delle prospettive di ricerca, ma la spiegazione più semplice e sensata va ricercata nel fatto che questa fase di sviluppo presenta una notevole variabilità in relazione ai diversi contesti in cui è situata, soprattutto se ci riferiamo, come nel nostro caso, a variabili soggettive particolarmente sensibili alle influenze culturali e all'apprendimento. Resta tuttavia difficilmente negabile, come sottolineano da Mansfield e Clinchy (2002), che nella transizione tra prima e piena adolescenza si verifichi, in modo differenziato e peculiare a seconda dei soggetti e delle situazioni, un passaggio da una concezione unitaria, ingenua e realistica della conoscenza, ad una più complessa, problematica e plurale in cui non si può prescindere dalla consapevolezza del ruolo fornito dal soggetto nella sua costruzione.

5.2. ESPERIENZA SCOLASTICA E CREDENZE EPISTEMOLOGICHE.

I rapporti tra educazione e credenze epistemologiche sono stati oggetto di numerosi studi negli ultimi quindici anni, che si sono focalizzati soprattutto sugli effetti sull'apprendimento dell'adozione di visioni sofisticate e complesse della conoscenza. Curiosamente, benché molti autori mettano in relazione l'evoluzione delle credenze epistemologiche con l'acquisizione delle strutture cognitive, ed esista una notevole concordanza nell'attribuire alla formazione un ruolo

determinante nello sviluppo di queste ultime, poche ricerche si sono occupate degli effetti del contesto scolastico e dell'apprendimento sul piano delle epistemologie personali. Al primo versante appartengono gli studi che hanno cercato di verificare l'influenza delle credenze epistemologiche sul successo scolastico. Diversi studi (Schommer et al., 1997; Stoeger, 2006) forniscono evidenze del fatto che le rappresentazioni più complesse e sofisticate rappresentano un fattore importante nella determinazione del rendimento scolastico nella scuola superiore. I dati provenienti dalla ricerca di Stoeger dimostrano che le epistemologie evolute costituiscono un predittore del successo scolastico migliore anche rispetto al Q.I. Altri autori si sono preoccupati di individuare fattori più specifici in grado di influire sul rendimento scolastico. Un altro studio, realizzato da Mason (1999) con studenti di 14 anni, ha messo in luce che le credenze riguardanti il carattere problematico della conoscenza e la modificabilità della capacità di apprendere svolgono un ruolo positivo sul rendimento scolastico. Secondo Urhane (2006) la motivazione allo studio dipende, almeno in parte, dalla prospettiva epistemologica adottata dallo studente. Questa autrice sostiene che le credenze dominio-specifiche più elaborate si associano ad una motivazione al successo scolastico e all'acquisizione di una comprensione profonda degli argomenti studiati. Una posizione analoga viene assunta da Paulsen e Feldman (2005), secondo i quali le credenze più sofisticate sono legate all'adozione di strategie motivazionali più efficaci, che fanno leva sugli aspetti intrinseci dell'apprendimento.

Braten e Stromso (2004), che hanno condotto uno studio sugli studenti norvegesi, hanno dimostrato che le credenze epistemologiche costituiscono predittori importanti dell'utilizzazione di strategie efficaci di auto-regolazione nello studio, anche se tale rapporto risulta sensibilmente diverso all'interno di contesti educativi differenziati.

Altre ricerche si sono occupate di aspetti più specifici dell'apprendimento o del comportamento in contesti educativi. Solo per fare qualche esempio, alcuni studi (Schommer, 1990; Kardash & Scholes, 1996) hanno messo in luce il rapporto tra credenze epistemologiche evolute e comprensione metacognitiva dei testi. Altri, come quello di Schraw et al. (1995) si sono focalizzati sulla loro rilevanza nella risoluzione di problemi complessi e mal definiti. Altri ancora hanno evidenziato come le epistemologie più elaborate siano possedute dagli studenti che partecipano più attivamente alle discussioni di classe (Schallert et al., 1997). Nonostante il fatto che queste autrici intendessero verificare l'ipotesi dell'influenza delle credenze sul comportamento degli studenti, i risultati della ricerca si prestano anche secondo una prospettiva rovesciata, che considera l'adozione di una prospettiva epistemologica complessa come un effetto delle strategie di apprendimento dello studente. Un ragionamento analogo può essere applicato a molte delle connessioni evidenziate negli altri studi ai quali abbiamo appena accennato.

Alcune ricerche, invece, hanno percorso intenzionalmente, come abbiamo accennato all'inizio, il versante degli effetti dell'apprendimento.

Ad esempio la ricerca svolta da Conley et al. (2004) ha mostrato come il rendimento scolastico e lo status socioeconomico degli studenti di scuola media avessero un effetto sul livello di elaborazione delle loro concezioni epistemologiche.

Gli effetti del percorso curricolare sono stati al centro di alcune ricerche svolte da Mason nel contesto italiano, hanno confermato l'importanza del contesto di apprendimento. Un primo studio (Mason, 1998) ha evidenziato l'esistenza di differenze nelle epistemologie degli studenti appartenenti a diversi indirizzi scolastici. Quelli che frequentano scuole di livello più elevato, come il liceo classico, sono maggiormente a considerare le conoscenze scientifiche come un dato problematico che richiede una valutazione da parte del soggetto che le riceve, mentre nelle altre scuole prevale una visione semplificata della scienza come conoscenza certa ed immutabile. Inoltre l'esperienza scolastica sembra facilitare, in tutti gli indirizzi, l'acquisizione di concezioni più mature di carattere relativistico. Un altro studio, non pubblicato (Mason & Castiglioni, 2001) ha confermato il ruolo dell'esperienza scolastica e dell'età sulla maturazione delle credenze epistemologiche. Anche Schommer (1998), attraverso uno studio più ampio che ha compreso soggetti di diverso grado di istruzione (dalla scuola superiore ai diplomi post-laurea), ha dimostrato che il livello di istruzione costituiva il miglior predittore dell'adozione di credenze epistemologiche sofisticate.

Altri autori hanno cercato un'integrazione di entrambi i punti di vista.

Uno studio qualitativo svolto dalla Hofer (2004) tra gli studenti chimica frequentanti il primo anno di college ha evidenziato come le credenze epistemologiche rappresentino una sorta di lente attraverso la quale gli studenti interpretano le istruzioni fornite dai docenti, ma al tempo stesso ha dimostrato come lo stile di insegnamento possa influenzare l'evoluzione di tali credenze. Lo studio di Tsai (2004) si è focalizzato sui fattori che possono influenzare la formazione di queste rappresentazioni. La ricerca, condotta sugli studenti di scuola superiore, ha dimostrato la rilevanza delle caratteristiche dei contesti educativi e dei percorsi curricolari seguiti. Anche quest'autore ammette l'eventualità e la plausibilità di una doppia spiegazione. E' possibile che siano gli ambienti di apprendimento ad influenzare le concezioni relative alla conoscenza, o che, viceversa, siano piuttosto queste ultime a guidare gli studenti verso un particolare percorso formativo. Possiamo aggiungere che, naturalmente, un'ipotesi non esclude l'altra. L'adozione di una prospettiva di tipo sistemico-interazionista consentirebbe di integrare in un quadro più complesso e realistico i rapporti di interdipendenza tra variabili individuali evidenziati finora. Tuttavia anche gli autori che condividono quest'impostazione teorica si sono limitati alla sua enunciazione formale e all'esame di dinamiche particolari, senza trarne tutte le conseguenze sul

piano della ricerca empirica probabilmente per le difficoltà metodologiche connesse alla sua operazionalizzazione.

5.3. LE DIFFERENZE DI GENERE

Il ruolo delle differenze sessuali nella determinazione delle credenze epistemologiche rappresenta un punto assai controverso al quale dedichiamo solo un breve cenno. Secondo alcuni studi ormai classici, esisterebbe un modo femminile di rappresentarsi la conoscenza, caratterizzato da una maggiore capacità di intravedere le connessioni tra le asserzioni scientifiche ed i campi disciplinari, e dalla tendenza ad accettare-integrare proposizioni discordanti.

Tale punto di vista è stato sostenuto, tra gli altri, da Belenky et al (1986). Questa autrice ha condotto una ricerca di carattere qualitativo intervistando soggetti di sesso femminile. Dall'analisi dei contenuti sono emerse due modalità caratteristiche di concepire la conoscenza: la tendenza ad riconoscere gli aspetti di connessione e associazione nelle processi di ricerca, e la propensione ad attribuire un ruolo decisivo agli aspetti costruttivi. La validità delle asserzioni viene vista non in sé, ma in relazione alle idee, ai contesti e ai processi che le hanno consentito di generarle. Una critica immediata e ovvia a questo approccio, che contiene spunti interessanti dal punto di vista teorico riguarda la mancanza di un gruppo di controllo maschile, e l'arbitrarietà nella classificazione delle risposte.

Baxter-Magolda (1992), lavorando sullo stesso tema, ha esaminato un gruppo di soggetti prevalentemente ma non esclusivamente di sesso femminile. I risultati indicano che la pluralità di rappresentazioni della conoscenza è riscontrabile nei gruppi di entrambi i sessi. Tra le femmine, tuttavia, sono maggiormente disponibili ad accettare il modello ricettivo della conoscenza, iconicamente rappresentabile con l'immagine dell'ascoltatore silenzioso, e attribuiscono maggiore importanza al ruolo degli aspetti interpersonali, che includono il confronto e la condivisione.

Studi più recenti, come quello condotto da Kuhn (2000) su soggetti frequentanti diversi ordini di istruzione, dalla scuola media al college, non hanno invece evidenziato differenze significative. Una ricerca condotta da Mason (2006) nel contesto italiano tra studenti di quinta elementare, scuola media e media superiore di diversi indirizzi ha invece dimostrato che le ragazze propendono per visioni più relativiste ed evolucioniste della scienza rispetto ai maschi.

La presenza di dati discordanti su questo tema fa pensare che il sesso non rappresenti di per sé un fattore rilevante, ma piuttosto che esso possa giocare un ruolo strategico nei contesti in cui le differenze di genere si associano ad altre differenze, sul piano educativo, ambientale e culturale.

5.4. GLI STRUMENTI DI MISURA

La pluralità di approcci e di modelli riscontrabile nello studio delle credenze epistemologiche non trova una sua corrispondenza, come ci si potrebbe aspettare, nella disponibilità di un numero ampio di strumenti di misura. Le cause di questa situazione sono legate probabilmente legate dalla difficoltà che si incontrano quando si tratta di operationalizzare costrutti particolarmente complessi. Per questo motivo e per soddisfare l'esigenza di una comprensione più approfondita del significato globale in cui si inserivano le posizioni dei soggetti, hanno privilegiato l'impiego di strumenti di carattere qualitativo, come le interviste ed i questionari a risposta aperta. Esempi di questo genere sono presenti nei lavori di diversi autori (Baxter Magolda, 1992; Carey et al., 1989, King e Kitchener, 1994). Una modalità mista, che unisce domande aperte e chiuse, è rappresentato dal Reasoning about Current Issues (RCI) elaborato da Kitchener e collaboratori per esigenze legate all'economia della somministrazione oltre che all'opportunità di quantificazione dei risultati.

Quest'ultimo esempio ci porta ad osservare che le concezioni epistemologiche sono spesso state esaminate e misurate all'interno di quadri di riferimento eterogenei, che affrontavano anche altri temi, come le concezioni dell'apprendimento, le strutture cognitive, i valori, ecc.

Il primo strumento di misura realizzato da Perry, la Check-List of Educational Value, presentava quest'impostazione, e si occupava sia di concezioni epistemologiche, sia di valutazioni emozionali ed etiche. Anche lo strumento più diffuso ed utilizzato nell'ambito della ricerca, l'Epistemological Questionnaire messo a punto dalla Schommer nel 1990, affronta, nello stesso tempo, le credenze relative alla scienza e all'apprendimento. Si tratta di una scala di tipo Likert a 5 livelli comprendente 63 items che sulle basi dell'analisi fattoriale possono essere raggruppati in 4 dimensioni:

- **Certezza della conoscenza:** concerne l'idea della conoscenza come assoluta e imm modificabile, contrapposta ad un visione in cui il sapere deve essere sottoposto ad un esame critico e a continue revisioni
- **Semplicità/Complessità della conoscenza:** riguarda la rappresentazione della scienza come corpus di conoscenze semplici, elementari e facilmente comprensibili, o, al contrario, come insieme di concetti elaborati e complessi
- **Organizzazione della conoscenza:** comprende un continuum che va dall'idea della necessità dell'integrazione del sapere a quella della separazione assoluta dei concetti

- Controllo dell'apprendimento: dall'idea del carattere ereditario delle abilità a quella del ruolo cruciale dell'esperienza
- Velocità dell'apprendimento: concerne l'idea che l'apprendimento sia basato sull'insight o che dipenda, al contrario da un processo di tipo graduale.

Diverse critiche sono state rivolte a questo strumento per la sua natura spuria e per il carattere equivoco di alcuni item. Tuttavia questo strumento ha mostrato una certa affidabilità e le dimensioni sulle quali è costruito sono state confermate anche da una ricerca svolta da Mason (2000) tra gli studenti di scuola superiore italiani. Molti autori hanno usato versioni modificate dell'EQ per scopi particolari. Ad esempio Schraw et al. (1995) hanno costruito un test derivato, l'Epistemological Belief Inventory (EBI), che includeva anche la dimensione dell'Autorità, non esplicitamente contemplata da Schommer, e ridotto il numero degli item, portati a 32.

La Hofer (2000), attraverso un esame critico degli studi precedenti, ha osservato che se si prescindeva dalle variabili estranee al campo strettamente epistemologico, era possibile individuare 4 dimensioni ricorrenti nei diversi modelli teorici e nei corrispondenti strumenti di misura: due dimensioni riguardanti la natura della conoscenza (Certezza e Semplicità) e due la natura del processo conoscitivo (tipo di Fonte e di Giustificazione). L'autrice ha costruito un proprio strumento di misura, il Discipline-focused Epistemological Beliefs Questionnaire (DEBQ) con l'intento di coprire questa struttura dimensionale, utilizzando item provenienti dalla Check-List of Educational Value di Perry e dall'Epistemological Questionnaire di Schommer, e nuovi item di propria ideazione.

L'aspetto più interessante di questa scala è rappresentato dal fatto che è stata pensata in funzione della misurazione delle credenze dominio-specifiche, mentre in genere la misurazione di questo livello viene compiuta utilizzando scale di tipo generale. Il gruppo della Hofer, dopo aver compiuto diverse revisioni (comunicazione personale, 24.5.2005) ha testato il nuovo strumento su un campione di 326 studenti di college, ha rinvenuto una struttura fattoriale parzialmente diversa rispetto a quella ipotizzata in partenza. Le dimensioni Certezza e Semplicità risultavano indistinguibili in un unico fattore, mentre due items della sub-scala della Certezza emergevano come un nuovo fattore, denominato Conoscibilità. Inoltre solo 18 dei 27 items originali mostravano valori di caricamento apprezzabili per poterne consigliare l'utilizzazione.

Attraverso questa ristrutturazione sono state ottenute quattro nuove dimensioni :

Certezza-semplicità della conoscenza. Si riferisce all'idea di una conoscenza certa, semplice, immutabile.

Fonte della conoscenza: l'autorità. Consiste nella concezione secondo la quale la conoscenza dipende da un'autorità esterna onnisciente.

Giustificazione personale. Si basa sull'idea che la conoscenza derivi dall'indagine personale.

Conoscibilità. E' relativa alla possibilità di ottenere risposte alle domande scientifiche.

Il (DEBQ), che necessita di una validazione ulteriore anche nel contesto in cui è stato prodotto, è stato tradotto in italiano ed adottato nel presente in studio in virtù della sua capacità di cogliere gli aspetti dominio-specifici delle credenze epistemologiche, mentre la scelta di strumenti più collaudati, come la scala di Schommer avrebbe presentato lo svantaggio di essere diretta alla misurazione degli aspetti generali del costrutto e di comprendere variabili, come le concezioni dell'apprendimento, che risultano estranee alle finalità della presente ricerca.

5.5. IPOTESI

L'attenzione per il rapporto tra educazione e formazione delle credenze epistemologiche, già presente nello studio pionieristico di Perry (1968), è cresciuta enormemente negli ultimi anni per il diffondersi di approcci di ricerca che attribuiscono un valore decisivo ai fattori contestuali.

Tuttavia la maggior parte di questi studi ha soprattutto preso in considerazione le epistemologie generali o le rappresentazioni dei processi di conoscenza e di apprendimento, mentre nel campo delle credenze epistemologiche dominio-specifiche la tradizione di ricerca è meno robusta. Inoltre la distinzione tra credenze propriamente dette, che sono riconducibili al posizionamento dell'individuo rispetto ad alcune dimensioni interpretative strettamente connesse allo sviluppo cognitivo, e rappresentazioni sociali della scienza non è ancora del tutto chiara.

Indipendentemente dal modello teorico di riferimento, appare ormai inevitabile riconoscere, con Buehl e Alexander (2006), che le concezioni epistemologiche non costituiscono un fenomeno puramente individuale e facilmente delimitabile, perché sono sempre più evidenti le strette interrelazioni che le interconnettono con il contesto socio-culturale e con le altre rappresentazioni individuali. Poiché il nostro studio è focalizzato sulle credenze epistemologiche esplicite e consapevoli degli studenti di scuola superiore riguardanti un oggetto sociale, la psicologia scientifica, risulta ancora più necessario tenere conto del ruolo giocato dalla cultura in generale, e dai processi di interazione, scambio ed apprendimento che si verificano negli ambienti educativi nella costruzione di tali concezioni. In questa chiave le credenze epistemologiche vengono considerate come un risultato di tali interazioni e dell'evoluzione cognitiva del soggetto.

Bisogna inoltre precisare che le dimensioni dominio-specifiche prese in esame (Certezza e semplicità della conoscenza, Autorità, Giustificazione personale e Conoscibilità), che corrispondono a quelle individuate dalla Hofer (2000), rappresentano elementi significativi e

centrali, ma non esaustivi, di rappresentazioni sociali più ampie che riguardano la scienza psicologica.

L'assunzione di quest'ultimo punto di vista porta a riconoscere un ruolo determinante al profilo curricolare che caratterizza alcuni indirizzi scolastici. La specializzazione formativa attraverso l'approfondimento di alcune aree disciplinari, come le scienze sociali o la psicologia, costituisce un fattore rilevante nella costruzione delle credenze epistemologiche, come dimostrato da diversi studi condotti a scuola ed in ambito universitario. La ricerca condotta da Jheng et al. (1993) e citata da Mason (2001), mostra che gli studenti universitari di Scienze sociali e di Scienze Umane hanno una concezione più dinamica della conoscenza scientifica e attribuiscono un ruolo più significativo alle valutazioni soggettive rispetto ai loro colleghi di altre facoltà. Un altro studio svolto da Lonka e Lindblom-Ylänne (1996), ha messo a confronto sugli studenti di medicina e psicologia del primo del quinto anno. I risultati mostrano che il gruppo degli "psicologi" presenta, complessivamente, una visione più costruttivista e relativista della scienza, mentre tra gli studenti di medicina, soprattutto quelli all'inizio del percorso formativo prevalgono concezioni di tipo dualistico. L'apprendimento della psicologia sembra dunque avere un effetto differenziale nell'acquisizione di concezioni epistemologiche "mature" in quanto l'apprendimento in questo campo disciplinare richiede l'accettazione della pluralità e del confronto tra posizioni epistemologiche diverse. Sull'altro versante l'esistenza di differenze iniziali tra le epistemologie degli studenti evidenzia il ruolo che esse esercitano nella scelta dei percorsi formativi.

Risultati più circoscritti sono stati raggiunti dalla Hofer (2000), che ha condotto uno studio tra gli studenti universitari di due diverse facoltà (Scienze e Psicologia) utilizzando la stessa scala (DEBQ) impiegata anche all'interno del presente studio. I due gruppi di studenti mostrano credenze simili, fatta eccezione per la fiducia nella conoscibilità dei fenomeni psicologici, maggiormente condivisa tra gli studenti di scienze naturali. Poiché nel confronto non si è tenuto dell'anzianità di corso degli studenti, non è possibile stabilire se tale differenza è riconducibile a differenze iniziali o all'effetto dell'apprendimento.

Anche se questi risultati potrebbero indurre a prevedere credenze più sofisticate tra gli studenti dei LPS, riteniamo più plausibile, per un diverso ordine di ragioni, che questi ultimi soggetti, se confrontati con i coetanei degli altri licei, presentino maggior fiducia nelle possibilità di una conoscenza certa in campo psicologico, basata sulle conoscenze formali e sul parere degli esperti e una minore propensione ad affidarsi all'esperienza personale come fonte di giustificazione. L'ipotesi principale prevede, in particolare, il riscontro di punteggi più elevati nelle dimensioni Certezza e semplicità, Autorità, e Conoscibilità e più bassi nella sub-scala della giustificazione

personale nel gruppo degli studenti dei LPS, con differenze più evidenti all'inizio del percorso scolastico.

Tale previsione si basa sui risultati e sulle considerazioni teoriche fornite nell'ambito di uno studio condotto da Trautwein, Ludtke e Beyer (2004). Secondo questi autori la costante propensione degli studenti delle discipline "hard" (scienze esatte) ad avere una maggiore fiducia nella certezza della conoscenza scientifica rispetto ai colleghi delle scienze "soft" (scienze umane) è legata all'inadeguatezza degli strumenti di misura, calibrati sulle categorie generali e poco adatti a descrivere le credenze dominio-specifiche. Usando uno strumento diverso, più sensibile alle specificità disciplinari, questi autori hanno riscontrato una tendenza dei soggetti ad assumere posizioni meno critiche e più fiduciose nei confronti delle conoscenze con le quali avevano maggiore familiarità per il tipo di percorso formativo prescelto. Nel caso degli studenti italiani è possibile che, accanto all'effetto familiarità, agisca quello derivante da una maggiore identificazione con la prospettiva psicologica. Chi sceglie un percorso formativo in questo campo tende con maggiore probabilità ad enfatizzarne il valore della conoscenza psicologica e minimizzarne gli aspetti di problematicità epistemologica, in contrapposizione a rappresentazioni largamente diffuse nel nostro paese, che tendono invece a svalutare la validità e l'efficacia della psicologia come scienza (Prandini, 2006). Infine occorre tenere presente che le credenze epistemologiche più sofisticate sono associate a livelli di profitto più elevati (Mason, 2001), e che gli studenti dei LPS presentano uno svantaggio iniziale rispetto a quelli degli altri licei (vedi anche lo studio 3).

In secondo luogo ci attendiamo che, con il procedere dell'esperienza scolastica si verifichi un'evoluzione generale delle credenze epistemologiche verso posizioni più elaborate e complesse, caratterizzate da livelli inferiori di fiducia nella Certezza e semplicità della conoscenza, nell'Autorità, e Conoscibilità e una maggiore valorizzazione della Giustificazione personale nella conoscenza in entrambi i gruppi di studenti (LPS ed altri Licei). Tale modificazione, già riscontrata nell'ambito di altri studi (Mason, 1998; Schommer, 1998) è da attribuire sia a processi di carattere maturativo che al processo di apprendimento in ambito scolastico, che facilita lo sviluppo di capacità di pensiero più complesse (pensiero post-formale, critico, riflessivo, ecc.).

Inoltre l'esperienza dello studio della psicologia, attraverso la progressiva elaborazione delle conoscenze e delle peculiarità epistemologiche che caratterizzano questo campo, dovrebbe far venire meno l'esigenza di una difesa acritica del suo valore, ed aprire la strada ad una consapevolezza più matura degli aspetti problematici dell'epistemologia dominio-specifica. Tale processo dovrebbe in qualche modo esercitare sugli studenti dei LPS un effetto di accelerazione nella

tendenza generale verso l'acquisizione di una credenze epistemologiche più mature e sofisticate che si verifica con il procedere dell'esperienza scolastica.

5.6. METODO

Soggetti

Il campione complessivo è composto da 436 studenti di liceo. La verifica dell'ipotesi principale è stata compiuta su un sotto-campione di 249 studenti (quelli frequentanti la classe prima o il biennio finale).

Le femmine costituiscono l'87,2% ed i maschi il 12,8%. L'età varia da 14 a 21 anni (età media 16,04, Dev. S. 1,47). Gli studenti frequentanti la classe prima sono complessivamente 89, quelli del biennio finale 150. La somministrazione è avvenuta interamente nel Liceo Cevolani di Cento (Fe), all'interno del quale sono attivi diversi indirizzi. La suddivisione per indirizzo è la seguente: 245 (55,9%) studenti risultano iscritti al Liceo psico-sociale (124 al Liceo socio-psicopedagogico, 121 al Liceo delle scienze sociali), e 193 (44,1 %) ad altri Licei (84 al Liceo classico, 109 al Liceo linguistico). La maggior parte delle famiglie dei ragazzi appartiene alla classe media: il 79,3% dei capifamiglia dispone di un diploma di scuola media superiore o della laurea, e l'83% lavora come impiegato o svolgeva un'attività autonoma..

Procedura

Un questionario contenente il Discipline-focused Epistemological Beliefs Questionnaire (DEBQ) messo a punto dalla Hofer (2000) è stato somministrato in forma collettiva ed anonima nelle classi dei diversi istituti, dopo aver informato gli studenti sul carattere volontario della compilazione ed aver ottenuto l'autorizzazione dell'autorità scolastica. La somministrazione è stata compiuta direttamente dall'autore della ricerca, per garantire omogeneità di trattamento e limitare l'influenza di fattori estranei.

Strumenti

Le credenze epistemologiche sono state misurate con il Discipline-focused Epistemological Beliefs Questionnaire (DEBQ) messo a punto dalla Hofer (2000), che comprende 18 items e si articola in 4 sub-scale:

Certezza-semplicità della conoscenza.

I punteggi elevati di questa scala corrispondono all'idea di una conoscenza certa, semplice, immutabile, quelli bassi ad una concezione secondo la quale essa è vista come dinamica, relativa e contestuale.

Fonte della conoscenza: l'autorità.

I punteggi elevati di questa scala riflettono l'idea di un'autorità esterna onnisciente, contrapposta ad una concezione secondo la quale la conoscenza dipende piuttosto dalle valutazioni interne del soggetto.

Giustificazione: personale.

Si riferisce alla credenza secondo la quale la conoscenza derivi un'indagine personale, utilizzando l'osservazione, contrapposta ad una concezione che attribuisce un ruolo esclusivo alle fonti esterne o alla tradizione

Conoscibilità.

I punteggi elevati corrispondono all'idea secondo la quale sia sempre possibile fornire una risposta certa ad ogni domanda in campo scientifico, quelli bassi ad una concezione più problematica, che mette in dubbio la possibilità di fornire risposte esaustive ai nostri interrogativi.

Per ciascuno degli item al soggetto era chiesto di indicare il grado di accordo con l'affermazione contenuta in ciascuno degli item su una scala da 1 a 5, i cui estremi erano rappresentati da 1 (Completamente in disaccordo) e 5 (Completamente d'accordo). Le risposte intermedie erano contrassegnate da punteggi numerici privi di un corrispondente semantico esplicito.

5.7. RISULTATI

5.7.1. La struttura delle credenze epistemologiche

Le relazioni tra le 4 dimensioni delle credenze epistemologiche sono state testate con il calcolo delle correlazioni con il metodo di Pearson. Come si può vedere nella Tavola 1, le dimensioni della Certezza, della Conoscibilità e dell'Autorità sono significativamente collegate tra loro ($0.36 < r < 0.46$), mentre quella della Giustificazione personale presenta una debole correlazione inversa con le dimensioni Certezza ($r = -0,10$) ed Autorità ($r = -0,12$). Una conferma della relativa indipendenza della dimensione della Giustificazione personale è dimostrata dal fatto che il valore dell'Alpha di Cronbach, in sé modesto, ($\alpha = 0.44$), raggiunge il valore di 0,66 eliminando questa dimensione.

Tabella n. 1.

Correlazioni tra le dimensioni delle Credenze Epistemologiche.

	Certezza	Giustificazione personale	Autorità
Giustificazione personale	- 0,10 *		
Autorità	0,46 ***	- 0,12 *	
Conoscibilità	0,36 ***	-0,07	0,44 ***

*** ($p < 0,001$)

* ($p < 0,05$)

5.7.2. Effetti dell'età e del genere.

Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi di età (14-15 anni e 17-18 anni), che corrispondono, senza coincidere, ai raggruppamenti effettuati sulla base della classe frequentata (prime e biennio finale). Le differenze tra le due categorizzazioni sono dovute, essenzialmente, all'anticipo scolastico, alle ripetenze e alle diversa data di nascita degli appartenenti ad una stessa classe. L'effetto dell'età sul benessere globale è stato esaminato con il T test. I risultati, riassunti nella tabella n. 2 mostrano una stabilità nelle dimensioni della Certezza, della Giustificazione personale e dell'Autorità, mentre nella dimensione della Conoscibilità si registra una diminuzione dei punteggi nel gruppo degli adolescenti più maturi [$t(313) = 3.25, p < 0,01$]. Nessuna differenza significativa è invece stata riscontrata sulla base del genere ($0.37 < p < 0.99$) per le diverse dimensioni).

Tabella n. 2. Credenze epistemologiche sulla base dell'età

	14-15 anni (N = 160)		17-18 anni (N = 153)		
	Medie	Dev.S.	Medie	Dev.S.	
Certezza	2,19	0,50	2,17	0,51	
Giustificazione personale	3,51	0,74	3,45	0,77	
Autorità	2,60	0,80	2,48	0,64	
Conoscibilità	2,80	0,93	2,48	0,82	**

** p < 0,01

5.7.3. Differenze nelle Credenze Epistemologiche sulla base dell'indirizzo di studio e dell'anzianità di corso.

L'ipotesi di una relazione tra indirizzo di studio frequentato, anzianità di corso e credenze epistemologiche è stata verificata attraverso l'Analisi multivariata della varianza (MANOVA) sull'insieme dei punteggi riportati nelle diverse dimensioni delle credenze epistemologiche e sull'insieme degli item che compongono ogni sub-scala. Inoltre è stata condotta l'analisi univariata della varianza (ANOVA) sui punteggi ottenuti relativi ad ogni dimensione e ad ogni singolo item.

I risultati mostrano un effetto multivariato dell'anzianità di corso sull'insieme delle credenze epistemologiche ($F = 4.76$, $p < 0,01$), ed un effetto univariato sulla dimensione della Certezza e semplicità della conoscenza ($F = 6.89$, $p < 0,01$) e Conoscibilità ($F = 15.00$, $p < 0,001$), che

tendono a diminuire con l'anzianità di corso. Come si può vedere nella tabella n. 3, effetti univariati si registrano, oltre che nei punteggi di alcuni degli item compresi in queste ultime due sub-scale, in un item della dimensione Autorità, che indica una diminuzione del punteggio in relazione all'anzianità di corso. Trattando l'età come covariata, si evidenziano ancora effetti globali dell'anzianità di corso sulle 4 dimensioni delle Credenze Epistemologiche ($F = 4.97, p < 0,05$), e un effetto univariato sulla dimensione della Certezza e semplicità della conoscenza ($F = 1.91, p < 0,05$), con risultati che vanno nella stessa direzione di quelli ottenuti in precedenza.

L'effetto multivariato del tipo di indirizzo rasenta ma non raggiunge il livello della significatività ($p = 0,065$). Tuttavia si registra un effetto univariato sul punteggio relativo alla dimensione della Certezza ($F = 6.21, p < 0,05$), che presenta punteggi più elevati tra gli studenti dei LPS. Inoltre, come si può desumere nella tabella n. 4, si evidenziano effetti univariati significativi in singoli item di tutte le aree, con variazioni che indicano, in modo omogeneo ed unidirezionale, una tendenza tra gli studenti dei LPS ad avere punteggi più elevati nelle aree della Certezza e semplicità della conoscenza, dell'Autorità, ed inferiori in quella della Giustificazione personale.

L'interazione tra tipo di indirizzo e anzianità di corso non produce effetti multivariati significativi sull'insieme delle dimensioni delle Credenze Epistemologiche od univariati sui singoli punteggi. L'analisi multivariata della varianza applicata agli items di ogni sub-scala rivela invece un effetto sulla dimensione Autorità ($F = 2.38, p < 0,05$). Un effetto univariato ($F = 3.91, p < 0,05$) riguarda, in particolare, un item di questa dimensione (Se la mia esperienza personale è in contrasto con quanto sostenuto nel manuale di psicologia, è probabilmente il libro ad avere ragione): gli studenti del LPS mostrano inizialmente maggior fiducia dei loro coetanei nella validità del contenuto del manuale rispetto ai loro coetanei degli altri licei, ma nel biennio finale la situazione si capovolge (vedi fig. n. 1). Un effetto analogo ($F = 3.49, p < 0,05$) si registra sull'item "Tutti gli studiosi di psicologia hanno la stessa visione del campo di studio" appartenente alla sub-scala Certezza e semplicità della conoscenza: inizialmente gli studenti dei LPS mostrano di credere maggiormente all'omogeneità dei punti di vista degli studiosi rispetto ai coetanei degli AL [la significatività della differenza è confermata dalla significatività del T-test ($p < 0,05$)]. Tuttavia nel biennio finale tale fiducia diminuisce, e diventa inferiore a quella del gruppo di controllo (vedi figura n. 2).

Tabella n. 3

Differenze nelle Credenze Epistemologiche sulla base dell'anzianità di corso				
	Prime		Biennio finale	
	(N. 77)		(N. 145)	
	Media	Dev.S.	Media	Dev.S.
CERTEZZA	2,35	0,57	1,15	0,49 **
Le verità in psicologia sono immutabili	2,34	0,98	2,07	0,92 *
In psicologia la maggior parte delle domande ha una sola risposta	2,12	1,22	1,83	0,91 *
La maggior parte dei principi fondamentali in psicologia è già conosciuta.	2,67	1,13	2,52	0,98
In psicologia è utile mettere in discussione le idee che sono state già elaborate.	3,56	1,29	3,95	1,04 *
I principi fondamentali in psicologia sono immodificabili.	2,37	1,05	1,99	1,00
Nel campo della psicologia le risposte ai problemi cambiano quando gli esperti raccolgono nuove informazioni.	3,34	1,17	3,38	0,90
Tutti gli studiosi di psicologia hanno la stessa visione del campo di studio.	1,76	0,89	1,71	0,82 *
Probabilmente tutti i docenti della disciplina darebbero le stesse risposte alle stesse domande	2,06	1,03	2,07	1,06
AUTORITA'	2,62	0,79	2,44	0,75
A volte in psicologia è necessario accettare le risposte degli esperti, anche se non si è grado di capirle	2,54	1,23	2,45	1,13
Se si legge qualcosa in un libro di psicologia, puoi essere certo che si tratta di cose vere	2,4	1,19	2,25	1,01
Se la mia esperienza personale è in contrasto con quanto sostenuto nel manuale di psicologia, è probabilmente il libro ad avere ragione.	2,31	1,19	1,99	1,01 *
Sono più sicuro di quello che penso quando conosco l'opinione degli esperti in questo campo.	3,28	1,16	3,16	1,08
GIUSTIFICAZIONE PERSONALE	3,54	0,74	3,40	0,78
Le risposte corrette in psicologia sono più una questione di opinione che di fatto	3,17	1,14	3,05	1,20
In psicologia è praticamente impossibile sapere se qualcuno possiede la risposta corretta.	3,57	1,36	3,46	1,24
In psicologia sono più propenso ad accettare le idee di chi ha avuto esperienze dirette di un problema, piuttosto che quelle degli studiosi.	3,47	1,14	3,4	1,08
Fare esperienza diretta, di prima mano, è il modo migliore per avere conoscenze in psicologia.	3,72	1,12	3,75	1,06
CONOSCIBILITA'	2,92	0,99	2,44	0,83 ***
Gli studiosi di psicologia sono in grado di arrivare a verità definitive.	2,81	1,16	2,18	1,02 ***
In campo psicologico gli studiosi, se si impegnano a fondo, sono in grado di trovare risposte valide a quasi tutti i problemi.	3,08	1,18	2,77	1,05 *

*** (p < 0,001) ** (p < 0,01) * (p < 0,05)

Tabella n. 4

Differenze nelle Credenze Epistemologiche sulla base dell'indirizzo di studi				
	L. Psico-sociale		Altri Licei	
	(N. 123)		(N. 99)	
	Media	Dev.S.	Media	Dev.S.
CERTEZZA	2,29	0,53	2,13	0,51 *
Le verità in psicologia sono immutabili	2,24	1,00	2,09	0,89
In psicologia la maggior parte delle domande ha una sola risposta	2,20	1,10	1,84	1,04
La maggior parte dei principi fondamentali in psicologia è già conosciuta.	2,68	1,00	2,44	0,98
In psicologia è utile mettere in discussione le idee che sono state già elaborate.	3,74	1,14	3,90	1,16
I principi fondamentali in psicologia sono immodificabili.	2,24	1,11	1,99	0,91 *
Nel campo della psicologia le risposte ai problemi cambiano quando gli esperti raccolgono nuove informazioni.	3,25	1,03	3,51	0,94 *
Tutti gli studiosi di psicologia hanno la stessa visione del campo di studio.	1,76	0,89	1,71	0,82
Probabilmente tutti i docenti della disciplina darebbero le stesse risposte alle stesse domande	2,14	1,10	1,97	1,00
AUTORITA'	2,67	0,79	2,56	0,84
A volte in psicologia è necessario accettare le risposte degli esperti, anche se non si è grado di capirle	2,53	1,20	2,42	1,13
Se si legge qualcosa in un libro di psicologia, puoi essere certo che si tratta di cose vere	2,48	1,09	2,08	1,01 *
Se la mia esperienza personale è in contrasto con quanto sostenuto nel manuale di psicologia, è probabilmente il libro ad avere ragione.	2,12	1,13	2,31	1,19
Sono più sicuro di quello che penso quando conosco l'opinione degli esperti in questo campo.	3,25	1,13	3,15	1,09
GIUSTIFICAZIONE PERSONALE	3,37	0,74	3,66	0,72
Le risposte corrette in psicologia sono più una questione di opinione che di fatto	2,98	1,17	3,41	1,07 *
In psicologia è praticamente impossibile sapere se qualcuno possiede la risposta corretta.	3,55	1,33	3,59	1,41
In psicologia sono più propenso ad accettare le idee di chi ha avuto esperienze dirette di un problema, piuttosto che quelle degli studiosi.	3,28	1,12	3,69	1,15
Fare esperienza diretta, di prima mano, è il modo migliore per avere conoscenze in psicologia.	3,74	1,09	3,69	1,17
CONOSCIBILITA'	2,98	0,90	2,84	1,10
Gli studiosi di psicologia sono in grado di arrivare a verità definitive.	2,60	1,10	2,17	1,09 **
In campo psicologico gli studiosi, se si impegnano a fondo, sono in grado di trovare risposte valide a quasi tutti i problemi.	2,89	1,07	3,07	1,21

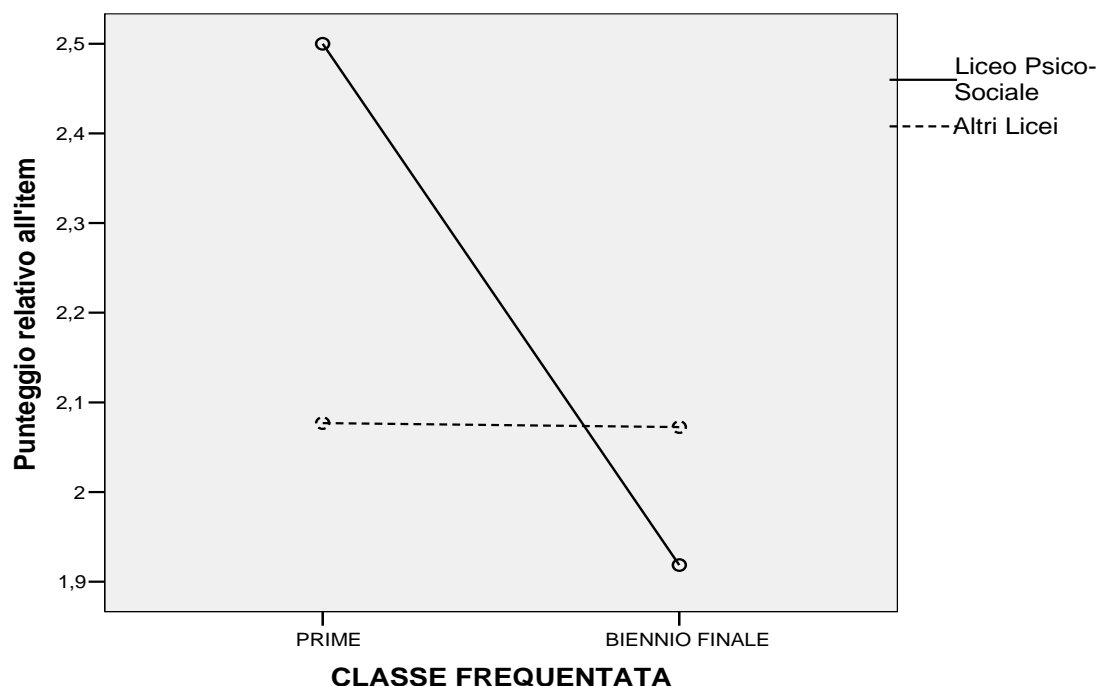
** (p < 0,01) * (p < 0,05)

Tabella n. 5

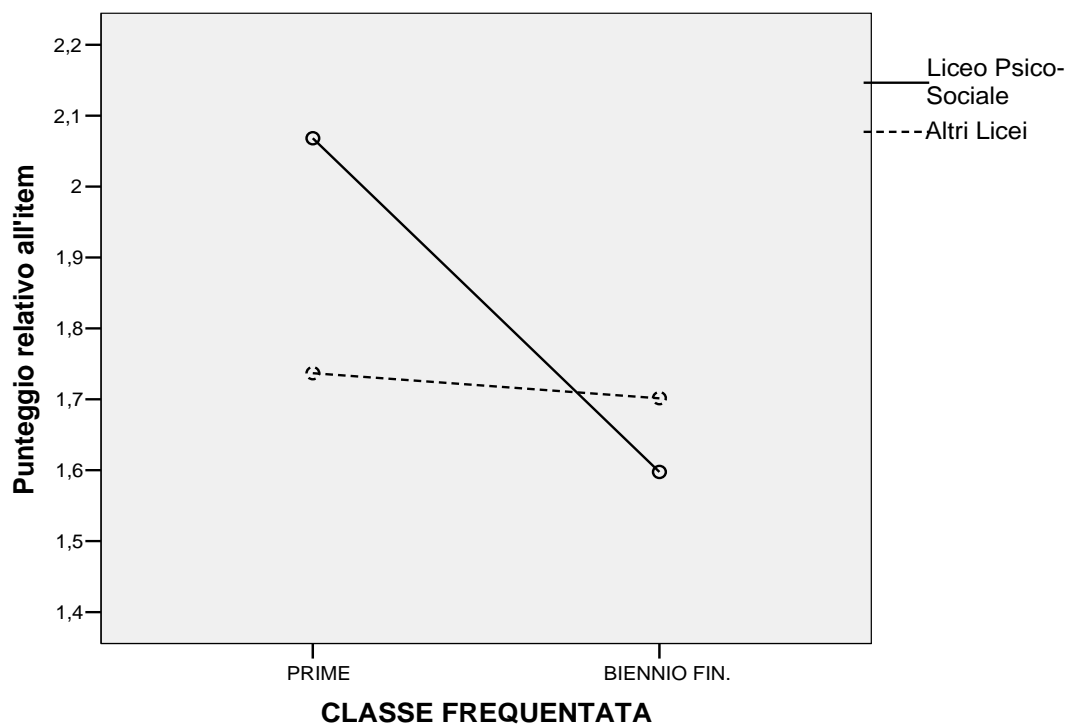
Differenze nelle Credenze Epistemologiche sulla base dell'indirizzo di studi e dell'anzianità di corso									
	L. Psico-sociale				Altri Licei				
	Prime		Biennio finale		Prime		Biennio finale		
	(N. 42)		(N. 81)		(N. 35)		(N. 64)		
	Media	Dev.S.	Media	Dev.S.	Media	Dev.S.	Media	Dev.S.	
CERTEZZA	2,46	0,59	2,20	0,48	2,21	0,52	2,09	0,50	
Le verità in psicologia sono immutabili	2,50	1,03	2,10	0,96	2,16	0,52	2,04	0,88	
In psicologia la maggior parte delle domande ha una sola risposta	2,20	1,17	1,91	1,06	2,03	1,28	1,73	0,86	
La maggior parte dei principi fondamentali in psicologia è già conosciuta.	2,80	1,11	2,62	0,94	2,53	1,16	2,39	0,87	
In psicologia è utile mettere in discussione le idee che sono state già elaborate.	3,45	1,25	3,89	1,05	3,68	1,34	4,03	1,03	
I principi fondamentali in psicologia sono immodificabili.	2,52	1,13	2,09	1,07	2,18	0,93	1,88	0,90	
Nel campo della psicologia le risposte ai problemi cambiano quando gli esperti raccolgono nuove informazioni.	3,20	1,19	3,27	0,94	3,50	1,13	3,52	0,83	
Tutti gli studiosi di psicologia hanno la stessa visione del campo di studio.	2,07	0,97	1,60	0,80	1,91	0,93	1,64	0,80 *	
Probabilmente tutti i docenti della disciplina darebbero le stesse risposte alle stesse domande	2,27	1,26	2,07	1,00	1,82	0,86	2,06	1,07	
AUTORITA'	2,67	0,79	2,51	0,76	2,56	0,84	2,34	0,58	
A volte in psicologia è necessario accettare le risposte degli esperti, anche se non si è grado di capirle	2,65	1,25	2,47	1,17	2,41	1,21	2,42	1,09	
Se si legge qualcosa in un libro di psicologia, puoi essere certo che si tratta di cose vere	2,43	1,17	2,50	1,06	2,36	1,22	1,93	0,85	
Se la mia esperienza personale è in contrasto con quanto sostenuto nel manuale di psicologia, è probabilmente il libro ad avere ragione.	2,50	1,24	1,92	1,01	2,08	1,11	2,07	1,02 *	
Sono più sicuro di quello che penso quando conosco l'opinione degli esperti in questo campo.	3,30	1,17	3,22	1,06	3,26	1,22	3,09	0,85	
GIUSTIFICAZIONE PERSONALE	3,44	0,74	3,34	0,81	3,66	0,72	3,49	0,66	
Le risposte corrette in psicologia sono più una questione di opinione che di fatto	2,98	1,17	2,87	1,26	3,41	1,07	3,26	1,09	
In psicologia è' praticamente impossibile sapere se qualcuno possiede la risposta corretta.	3,55	1,33	3,22	1,31	3,59	1,41	3,75	1,09	
In psicologia sono più propenso ad accettare le idee di chi ha avuto esperienze dirette di un problema, piuttosto che quelle degli studiosi.	3,28	1,12	3,38	1,09	3,69	1,15	3,42	1,09	
Fare esperienza diretta, di prima mano, è il modo migliore per avere conoscenze in psicologia.	3,74	1,09	3,85	1,13	3,69	1,17	3,62	0,95	
CONOSCIBILITA'	2,98	0,90	2,57	0,85	2,84	1,10	2,28	0,77	
Gli studiosi di psicologia sono in grado di arrivare a verità definitive.	2,96	1,16	2,40	1,01	2,63	1,18	1,90	0,93	
In campo psicologico gli studiosi, se si impegnano a fondo, sono in grado di trovare risposte valide a quasi tutti i problemi.	3,08	1,13	2,78	1,04	3,07	1,18	2,75	1,05	

* ($p < 0,05$)

EFFETTI DEL TIPO DI INDIRIZZO E DELL'ANZIANITA' DI CORSO
sull'item: "Se la mia esperienza personale è in contrasto con quanto sostenuto nel manuale di psicologia, è probabilmente il libro ad avere ragione" (Dim. AUTORITA')



EFFETTI DEL TIPO DI INDIRIZZO E DELL'ANZIANITA' DI CORSO
sull'item: "Tutti gli studiosi di psicologia hanno la stessa visione del campo di studio" (Dim. CERTEZZA)



5.8. DISCUSSIONE.

Lo studio era diretto a verificare tre ipotesi. La prima riguardava l'esistenza di differenti credenze epistemologiche tra gli studenti dei LPS e degli altri licei, la seconda l'effetto dell'apprendimento nella loro modulazione e la terza il ruolo specifico svolto dalla presenza della psicologia nell'indirizzo liceale frequentato. I risultati mostrano, innanzitutto, che lo strumento utilizzato è caratterizzato da un'insufficiente coerenza interna, che trae origine principalmente dalla presenza della sub-scala Giustificazione personale, che risulta relativamente indipendente, mentre avrebbe dovuto correlarsi negativamente con le altre tre (Certezza e semplicità della conoscenza, Autorità e Conoscibilità). L'esame del testo degli items porta a pensare che almeno un paio di essi (Le risposte corrette in psicologia sono più una questione di opinione che di fatto; In psicologia è praticamente impossibile sapere se qualcuno ha la risposta corretta) hanno un significato non del tutto univoco, che sembra rimandare più al tema della validità della conoscenza psicologica che a quello della sua giustificazione sulla base dell'esperienza personale. Questa constatazione implica il riconoscimento dei limiti di validità del DEBQ, e della necessità di una sua revisione, ma ne rende comunque possibile la sua utilizzazione se si privilegia la lettura dei singoli item come possibili elementi di rappresentazioni sociali più vaste. In ogni caso appare quanto mai necessario lavorare alla costruzione di strumenti che tengano conto delle specificità culturali nazionali, in quanto, probabilmente, le credenze epistemologiche dominio-specifiche si strutturano e si esprimono in modo diverso sulla base di questi fattori. Il diverso valore attribuito al valore della giustificazione e dell'argomentazione personale nell'ambito della cultura anglosassone, maggiormente centrata sugli aspetti oggettivi della conoscenza, e di quella latina, maggiormente ancorata ad una concezione umanistica del sapere può essere un esempio efficace per la comprensione dei termini del problema.

L'ipotesi dell'esistenza di differenti concezioni tra gli studenti dei due diversi indirizzi di studio è sostanzialmente confermata. Infatti gli studenti dei LPS mostrano, come previsto, maggiore fiducia nella Certezza e semplicità della conoscenza in psicologia, nella validità dei contenuti dei testi e nella possibilità di ottenere risposte corrette e verità definitive. Anche se le differenze riguardano solo alcuni aspetti delle credenze, questi dati evidenziano il fatto che la rappresentazione condivisa dagli studenti dei LPS è caratterizzata, più che da un atteggiamento ingenuo ed acritico, da una maggiore fiducia nelle potenzialità di questa disciplina, come era lecito prevedere in studenti la cui motivazione scolastica implica generalmente aspettative positive nei confronti delle discipline che caratterizzano l'indirizzo. La plausibilità di

quest'interpretazione è supportata anche dal fatto che il maggior grado di fiducia nella certezza della conoscenza psicologica da parte degli studenti LPS è già riscontrabile nel primo anno.

Negli studenti degli altri licei sembra invece prevalere una concezione svalutativa della psicologia, come sapere privo di fonti attendibili e di criteri di verità affidabili, costruito più che altro sulla base di opinioni arbitrarie. Come abbiamo già osservato l'interpretazione dei risultati è resa difficoltosa dal fatto che è difficile decidere se alcuni item rappresentino concezioni superficiali, ispirate più ai canoni della psicologia ingenua o piuttosto concezioni sofisticate ed evolute. Tuttavia gli studenti degli AL, che presentano un background culturale mediamente più solido rispetto a quelli dei LPS, mostrano almeno alcuni elementi di adesione ad una visione critica ed elaborata della rappresentazione di questi studenti per gli aspetti riguardanti la dinamicità del sapere psicologico e la consapevolezza del ruolo svolto dalla ricerca empirica nell'evoluzione delle teorie.

Se si accetta un'interpretazione di questo tipo, ci troviamo di fronte ad una conferma del rapporto già evidenziato da diverse altre ricerche tra credenze epistemologiche sofisticate e livelli di apprendimento (Mason, 1998; Braten & Stromso, 2004; Schommer-Aikins et al. 2005).

I risultati ottenuti contraddicono invece quelli ottenuti in precedenti ricerche svolte in ambito universitario (Jehng et al., 1993; Lonka e Lindblom-Ylänne (1996), Hofer, 1997; 2000), che hanno messo in luce una maggior diffusione delle concezioni problematiche, realiste e costruttivista tra gli studenti di psicologia. Le differenze che abbiamo riscontrato, nel loro insieme e nella loro complessità, sembrano riconducibili al ruolo giocato da fattori diversi, come la motivazione iniziale e dalla maggior familiarità degli studenti dei LPS con la disciplina, ed il tenore culturale più elevato degli studenti degli altri licei, che subiscono maggiormente l'influsso di rappresentazioni sociali critiche nei confronti del sapere psicologico. Inoltre occorre considerare che la scuola superiore o costituisce il momento iniziale di un percorso formativo differenziato e specialistico, mentre solo nella formazione universitaria la scelta del campo disciplinare e la pratica formativa possono portare ad una vera e propria divaricazione delle credenze epistemologiche. Anche la mancanza di differenze legate al genere può essere spiegata in questi termini. Ammesso che si possa parlare una visione al femminile della conoscenza, questa si determina, probabilmente, sulla base di percorsi formativi e professionali non equivalenti, e non di astratte differenze di genere.

La rilevanza del processo formativo è confermata anche dal fatto che all'aumentare dell'anzianità di corso, le credenze epistemologiche acquisiscono un carattere di maggiore ponderazione e complessità per tutti gli studenti.

Abbiamo visto come gli studenti degli ultimi anni di corso mostrino una minor fiducia nella certezza-semplicità della conoscenza e nella possibilità di arrivare a risposte definitive a tutti gli

interrogativi, e, in secondo luogo, la tendenza ad attribuire un peso maggiore all'esperienza personale nella valutazione delle teorie, mentre l'età, di per sé sembra produrre effetti meno rilevanti, limitati alla minor fiducia nella conoscibilità.

Mentre molte ricerche precedenti, soprattutto quelle che seguivano l'approccio "evolutivo", si erano focalizzate sul ruolo giocato dall'età, la separazione, in termini statistici, di questa variabile dall'anzianità di corso ha permesso di riconoscere il peso determinante esercitato da quest'ultimo fattore.

L'ipotesi di un effetto specifico della formazione psicologica sulla modulazione delle concezioni epistemologiche relative alla disciplina ha ricevuto una conferma parziale. Infatti gli studenti dei LPS evidenziano, con il progredire dell'anzianità di corso, uno spostamento più marcato rispetto ai loro colleghi di altri licei verso una visione plurale del campo di studio in psicologia e una maggior propensione a ricorrere all'esperienza personale come criterio di valutazione delle conoscenze scientifiche. La portata limitata di questi risultati può essere interpretata sia come un segno di un insufficiente approfondimento delle questioni epistemologiche nell'ambito dei corsi di psicologia di scuola superiore, sia come un effetto distorsivo prodotto dalla familiarità con la disciplina e dall'esigenza di salvaguardarne una visione favorevole ed ottimistica. In altre parole, come sostengono Trautwein, Ludtke e Beyer (2004), il fatto di dedicarsi ad un determinato settore disciplinare implica una maggiore fiducia ed una propensione ad enfatizzarne le possibilità di conoscenza. Tali posizioni acritiche e difensive, aggiungiamo noi, ricevono un ulteriore rinforzo nel caso in cui nell'orizzonte culturale siano presenti tendenze a sminuire il valore e l'importanza della propria disciplina.

Nel complesso i risultati forniscono un supporto consistente all'idea che le credenze epistemologiche si formino attraverso processi complessi e non siano riconducibili in modo lineare alle strutture cognitive di base. La loro costruzione appare fortemente influenzata dalle interazioni che si verificano nei contesti di riferimento, ed in particolare dall'esperienza scolastica. Come abbiamo visto la loro configurazione rispecchia, a grandi linee, la struttura dimensionale tradizionalmente individuata in letteratura, anche se appare fortemente influenzata da rappresentazioni sociali più vaste, caratteristiche del contesto culturale di appartenenza, che includono valutazioni più o meno favorevoli rispetto al campo disciplinare.

CONCLUSIONI

Siamo partiti da una domanda apparentemente semplice, riguardante le possibili ricadute della presenza della psicologia in alcuni indirizzi scolastici della scuola superiore, i Licei di Psico-Sociali, a cui però si poteva rispondere in modo concreto solo affrontando quesiti più specifici, dai contorni più nitidi e maggiore salienza. Cercheremo pertanto di fare una breve sintesi dei risultati ottenuti nei diversi studi, allo scopo di facilitare una comprensione globale del fenomeno studiato, e di ricavarne alcune conclusioni generali.

Prima di entrare nel merito del discorso di ciascuna ricerca, occorre premettere che i risultati ottenuti mostrano che l'apprendimento della psicologia nella scuola superiore è collegato a modificazioni significative delle variabili considerate in modo sostanzialmente congruente con le ipotesi di partenza. L'effetto è più sensibile nell'area della crescita personale, anche se alcuni risultati rilevanti sono stati registrati anche sul piano delle credenze epistemologiche.

L'ipotesi di partenza relativa all'esistenza di un legame tra studio della psicologia e strategie di coping è confermata.

All'inizio del corso gli studenti dei Licei Psico-Sociali mostrano una maggior propensione per le strategie di tipo disfunzionale, rispetto ai coetanei degli altri Licei, ma con il procedere dell'esperienza scolastica le abbandonano progressivamente, adottando con maggiore frequenza quelle di tipo adattivo, mentre nel gruppo di controllo si verifica il fenomeno opposto. Sia che attribuiamo tale modificazione in modo prevalente ai processi di insegnamento-apprendimento della psicologia, sia che consideriamo il ruolo di altre variabili connesse con l'indirizzo di studi, si tratta di un dato estremamente significativo, che mostra come la scuola, a determinate condizioni, possa svolgere una funzione radicalmente diversa da quella della cosiddetta perpetuazione delle differenze (sociali, di opportunità, personali, ecc.) spesso riscontrata negli studi di carattere sociologico. Gli adolescenti che si iscrivono ai LPS soffrono di uno svantaggio che non riguarda solo gli aspetti socio-economici e di preparazione culturale, ma anche sul piano degli strumenti necessari per rispondere in modo adattivo alle sollecitazioni, sempre più pressanti e confuse, poste dalle società attuali. La scuola può svolgere una funzione di "equalizzazione" personale: i dati che abbiamo ottenuto mostrano che il gap iniziale con gli altri studenti può essere colmato, ed i "rapporti di forza" addirittura capovolti.

Premesso che tutte le strategie di coping, a seconda delle circostanze, possono svolgere una funzione di tipo adattivo, gli adolescenti che frequentano i LPS, con il procedere dell'anzianità di corso, mostrano una maggiore propensione verso le modalità generalmente definite in letteratura come funzionali, come quelle basate sul Controllo, e minor tendenza verso quelle di considerate come disfunzionali come il Rifiuto ed il Ritiro. Queste ultime possono costituire un vantaggio solo in relazione a determinati fattori contestuali, ad esempio nella prospettiva di breve termine e risultano controproducenti quando assumono un carattere abituale.

Un discorso analogo può essere svolto rispetto al benessere. Guardando alla direzione del percorso formativo dei due diversi gruppi di studenti, si ha una conferma molto chiara dell'esistenza di un legame tra apprendimento della psicologia in ambito scolastico e benessere psicologico. I risultati hanno mostrato che, mentre nel gruppo di controllo il livello di benessere tende a calare al crescere dell'età, gli adolescenti che studiano psicologia a scuola raggiungono livelli di benessere più elevati negli ultimi anni di corso rispetto al primo. Anche in questo caso lo svantaggio iniziale viene più che recuperato, e i termini della situazione vengono capovolti.

Diverse sono le aree di funzionamento psicologico in cui si registra un miglioramento significativo: si tratta di quelle del Controllo, dell'Autonomia e dell'Accettazione di sé. La connessione tra tali dimensioni e alcuni compiti di sviluppo fondamentali ed il processo di costruzione dell'identità è evidente. Non è azzardato concludere, a questo proposito, che questo percorso svolge una funzione di facilitazione nella transizione adolescenziale e favorisce, più di altri, esiti positivi sul piano della crescita personale, nonostante l'indeterminatezza e l'assenza di prospettive chiare nell'orizzonte sociale attuale. Si tratta di un risultato assolutamente non scontato, se si tiene conto della situazione di deprivazione iniziale, e della mancanza di opportunità riconoscibili per la costruzione di un progetto di vita al termine degli studi.

Quali sono dunque, viene da chiedersi, i meccanismi specifici attraverso i quali si determinano questi percorsi differenziati? Quanto essi dipendono dall'apprendimento della disciplina in sé, quanto invece sono spiegabili sulla base di cambiamenti indiretti, che coinvolgono il processo formativo nel suo insieme, gli stili di insegnamento ed il clima scolastico?

I risultati ottenuti dimostrano negli indirizzi di studio dove è presente la psicologia come materia di insegnamento, il clima è più caldo ed accogliente, ed esiste una maggiore attenzione al versante personale ed affettivo dell'educazione. Lo stile di insegnamento è improntato ad una maggiore interattività e favorisce la partecipazione attiva degli studenti. Inoltre la relazione con gli insegnanti è caratterizzata da maggior fiducia e collaborazione. Conseguentemente la scuola viene vista non solo come luogo deputato alla trasmissione della conoscenza, ma anche come occasione per acquisire capacità di auto-riflessione e competenze sociali.

I dati ottenuti mostrano che tale configurazione del clima, nel suo complesso, costituisce un predittore sia dell'adozione di strategie di coping adattive, sia di livelli più elevati di benessere.

La qualità della relazione con gli insegnanti, in particolare, sembra avere un ruolo strategico nell'acquisizione di un repertorio di modalità di fronteggiamento dello stress più adeguate. Gli ingredienti di questa relazione sono costituiti da un dosaggio equilibrato di attenzione e di stimolazione dell'autonomia, come esplicitato dagli item che si riferiscono a questa dimensione.

Se ci rifacciamo al modello di Lazarus e Folkmann, la relazione con i docenti può essere vista sia come una risorsa sociale, sia una fonte significativa di informazione retroattiva nei processi di valutazione svolti dal soggetto.

Abbiamo visto all'inizio come l'esperienza scolastica rappresenti il principale contesto di riferimento per l'adolescente, e al tempo stesso, un compito di sviluppo particolarmente impegnativo.

Molto spesso al ritorno a casa la risposta dei ragazzi ai genitori che chiedono loro che cosa hanno fatto a scuola è "Niente". Una possibile interpretazione, tra le tante, di tale enigmatica risposta è che i ragazzi percepiscono che gli adulti trattano l'esperienza scolastica come una semplice simulazione, in cui nulla di concreto ed importante, secondo i parametri economico-utilitaristici che sorreggono la cultura dominante, avviene e può avvenire. Ma questo non significa certo che, dal punto di vista dell'adolescente nulla di rilevante sia in gioco. Il silenzio di molti adolescenti problematici sul discorso scuola nelle sedute cliniche, come osserva Pietropolli Charmet (2000) fa pensare piuttosto al contrario, come del resto numerosi tragici episodi di cronaca connessi con il fallimento scolastico.

Fare fronte alle difficoltà connesse al percorso scolastico costituisce una sfida impegnativa e comporta una verifica della propria adeguatezza su diversi piani, che oltrepassano quello del puro e semplice profitto scolastico. Gli apprendimenti che si verificano in questo contesto possono essere trasferiti ed estesi ad ambiti di esperienza diversi ed assumere un ruolo strategico per lo sviluppo di una personalità adeguata. Una possibile approfondimento della ricerca in questo campo potrebbe focalizzarsi su questo aspetto, e valutare attraverso il follow-up, le ripercussioni di queste modificazioni sulla vita adulta.

Il benessere psicologico, invece, sembra esser maggiormente dipendente dalle relazioni con i compagni. Anche in questo caso abbiamo una conferma del ruolo cruciale svolto dal rapporto tra pari, che favorisce processi di identificazione e confronto, e costituisce una sorta di laboratorio di sperimentazione e controllo (Pombeni, 1997). Gruppi formali ed informali possono svolgere adeguatamente questa funzione. Se è sbagliato avere un pregiudizio negativo nei confronti dei gruppi spontanei, considerati nelle rappresentazioni comuni come luogo di rischio e di devianza (Prandini, 1988), è altrettanto sbagliato il pregiudizio opposto. I dati che abbiamo ottenuto mettono in luce il ruolo decisivo svolto dalla qualità delle relazioni, sia che esse costituiscano una risposta difensiva e solidaristica nei confronti di un'istituzione scolastica percepita come ostile o distante, sia che esse rispecchino gli stili comunicativi e relazionali dominanti all'interno dell'indirizzo o del gruppo classe.

Per riassumere, i Licei Psico-Sociali, rispetto agli altri Licei, sono caratterizzati da un clima più caldo, aperto, democratico, e da una maggiore attenzione per lo “status affettivo-emozionale” (nell’accezione fornita da Pietropolli Charmet) dello studente.

Come si è visto nello studio n. 3, tali differenze costituiscono importanti fattori di mediazione nella produzione degli effetti registrati su coping e benessere. I dati mostrano, allo stesso tempo, che alcuni effetti dell’indirizzo di studio sono indipendenti dal clima. In particolare le modalità di coping basate sul Controllo e l’area funzionale Controllo ambientale costituiscono un effetto diretto dell’interazione tra indirizzo di studio ed anzianità di corso.

L’idea che lo studio della psicologia veicoli implicazioni rilevanti sul piano personale riceve un’importante conferma.

Ciascuna disciplina presenta delle specificità che non possono essere ridotte semplicemente alla diversità di ambiti di studio.

Con questo intendiamo dire che le discipline non costituiscono dei corpi di conoscenze asettiche, astratte e, ci sia consentita la metafora “insapori”. In esse confluiscono elementi diversi, che hanno a che vedere con il percorso storico, la struttura epistemologica, la natura del contenuto, i processi mentali che vengono sollecitati per l’acquisizione di nuove scoperte e per la loro comprensione, il modo e gli ambiti in cui il sapere può essere comunicato e trasmesso. L’acquisizione di teorie psicologiche e la fiducia nella possibilità di comprendere il modo interno rappresentano risorse importanti per il soggetto, in grado di influenzarne la percezione del controllo e di sostenere le sue transazioni ambientali. Il progresso nelle conoscenze e l’evoluzione di alcune abilità di pensiero particolarmente sofisticate attraverso l’apprendimento scolastico, come il pensiero critico ed il giudizio riflessivo (quest’ultimo nell’accezione fornita da King & Kitchener, 1994), permettono all’adolescente di affrontare sia i problemi di carattere logico, sia quelli mal definiti e mal strutturati propri dell’esistenza personale ma, in una certa misura, anche della ricerca scientifica. Tali apprendimenti costituiscono una base comune per lo sviluppo delle competenze personali necessarie per affrontare i compiti di sviluppo, e allo stesso tempo facilitano l’acquisizione di credenze epistemologiche più mature.

La psicologia rappresenta un campo di studio dalle radici epistemologiche apparentemente meno salde rispetto ad altri campi del sapere per l’esistenza di una pluralità di approcci e di paradigmi. Per questo l’acquisizione di conoscenze in questo campo richiede al soggetto di sostenere un maggior grado di incertezza e di indeterminatezza, senza per questo cadere nella tentazione del relativismo assoluto o dello scetticismo radicale. Abbiamo visto come i ragazzi che scelgono indirizzi di studio dove è presente questa disciplina partano da una concezione ingenua, che esalta oltre misura le possibilità di ottenere risposte certe ai quesiti scientifici (e forse anche a quelli che scaturiscono dal vissuto adolescenziale, che riflette sia le spinte motivazionali iniziali,

sia l'adesione alla cultura psicologica e a suoi valori, in contrasto con alcune rappresentazioni sociali nelle quali la psicologia viene vista come un sapere debole ed inconsistente.

La maggiore padronanza del campo disciplinare progressivamente acquisita con l'apprendimento della disciplina rende possibile un allentamento della visione difensiva e l'adozione di una prospettiva più matura, in cui viene riconosciuta l'importanza dell'esperienza diretta come criterio di validazione e l'accettazione dell'esistenza di una pluralità di punti vista. L'adesione a credenze epistemologiche più sofisticate ed adeguate per la comprensione degli aspetti problematici e mal definiti della realtà, come confermano i risultati di questo studio e di altre ricerche (ad. es. Conley et al., Mason, 1998, Schommer, 1998), rappresenta un processo di carattere generale, strettamente correlato all'apprendimento e alle conquiste sul piano del pensiero post-formale, ma appare evidente che lo studio della psicologia costituisce uno stimolo aggiuntivo all'assunzione di posizioni più aperte, critiche e flessibili della conoscenza.

Una delle possibili ragioni di tale apporto può essere individuato, tra l'altro, nelle modalità di insegnamento prevalenti nelle classi dove si insegna psicologia, imperniate in misura maggiore sul lavoro di gruppo e le discussioni di classe. Esistono a questo proposito riscontri in letteratura del ruolo determinante del clima partecipativo nella formazione di credenze epistemologiche di carattere costruttivista (si veda, in particolare Schallert, et. al., 1995). In termini più semplici e concreti, se l'apprendimento in classe si basa sul confronto reciproco e la collaborazione, piuttosto che attraverso la comunicazione unidirezionale da parte dell'insegnante, è più probabile che gli studenti acquisiscano una concezione costruttivista della conoscenza scientifica, e sviluppino maggiori capacità di riflessione personale.

Da un punto di vista più generale gli effetti riscontrati sia nell'ambito dello sviluppo personale sia in quello della costruzione delle rappresentazioni epistemologiche chiamano in causa, e al tempo stesso testimoniano, l'esistenza di una "cultura" psicologica, i cui connotati dovrebbero essere meglio riconosciuti ed identificati. Si tratta, come si già accennato, di una visione della realtà caratterizzata dall'accettazione della pluralità e della diversità come elementi costitutivi dell'esperienza e della conoscenza.

Esiste, si potrebbe azzardare, un certo isomorfismo tra la situazione di indeterminatezza adolescenziale, in cui il soggetto deve mettere alla prova possibili percorsi di costruzione del sé ed interpretazioni alternative della realtà in una fase in cui lo scenario sociale è sempre meno in grado di fornire solidi ancoraggi, e ed i problemi posti dall'epistemologia psicologica, che richiede di operare scelte motivate ed discrezionali tra diversi paradigmi di riferimento e livelli di conoscenza. Lo studio della psicologia non può prescindere dalla necessità di confrontarsi con questi interrogativi, e allo stesso tempo offre opportunità per l'acquisizione delle competenze richieste per affrontarli.

Un secondo elemento distintivo della cultura psicologica, ma non meno importante, è costituito dall'orientamento verso la persona e l'attenzione per la dimensione interpersonale. La traduzione di questi valori nei concreti contesti educativi determina, come abbiamo visto, relazioni e stili di insegnamento più caldi ed interattivi. Tali condizioni non solo rappresentano un vantaggio dal punto di vista dello sviluppo personale e del benessere, ma costituiscono la premessa più favorevole per il successo scolastico e per la conquista di conoscenze complesse e articolate, come testimoniato anche dal legame tra clima partecipativo e successo scolastico riscontrato in letteratura.

Spostando l'obiettivo dagli effetti dello specifico disciplinare al ruolo svolto dall'insieme dei fattori determinanti, risulta difficile negare che l'evoluzione delle diverse variabili soggettive prese in esame è fortemente sensibile alle variabili di tipo contestuale. È interessante notare, a questo proposito, che analizzando gli effetti dell'età prendendo come riferimento l'intero campione, non si manifestano cambiamenti rilevanti ed omogenei nelle dimensioni del benessere e nelle strategie di coping, mentre controllando le variabili contestuali espresse dalle dimensioni del clima, emerge una tendenza maturativa chiara e coerente, altrimenti non individuabile.

Gli interrogativi che scaturiscono dai risultati discordanti presenti in letteratura circa l'evoluzione del benessere e del coping in adolescenza possono trovare quindi una possibile soluzione attribuendo ai fattori contestuali un ruolo determinante nel processo evolutivo. L'opportunità di intrecciare relazioni sociali positive, di ricevere supporto sociale, le possibilità di stimolo e di confronto nelle interazioni quotidiane sono solo alcune delle risorse strategiche che l'ambiente scolastico può offrire all'adolescente. La presenza di questi fattori o la loro assenza può determinare esiti molto diversi di questo percorso di transizione, vista la situazione di criticità che coinvolge sia le formazioni sociali più soggettivamente rilevanti come la famiglia, sia l'orizzonte sociale complessivo (Benyasag & Schmit, 2002). Il ruolo determinante dell'esperienza scolastica è testimoniato anche dal fatto che i risultati ottenuti evidenziano effetti rilevanti dell'anzianità di corso, ma non dell'età, sia sul coping ed il benessere, sia sulle credenze epistemologiche.

Le coordinate fondamentali della prospettiva interazionista, secondo le quali le variabili della persona e quelle della situazione interagiscono in un processo continuo nel determinare il comportamento (Endler e Magnusson, 1976) e della prospettiva cognitivo transazionale di Lazarus e Folkman, che enfatizzano il ruolo delle valutazioni compiute da parte del soggetto sembrano dunque le più adeguate per cogliere la complessità di questi processi, anche se, dal punto di vista della pratica della ricerca, richiedono uno sforzo di integrazione tra direttrici diverse. Il progetto di ricerca è stato realizzato seguendo questa impostazione, senza la pretesa di fornire una ricostruzione completa di tutte le possibili variabili in gioco. Il lavoro prodotto ha

soprattutto un carattere esplorativo, perchè molti dei versanti che sono stati attraversati non offrono un adeguato retroterra di ricerca, ed altri offrono limitate possibilità di confronto per la carenza di studi effettuati all'interno del contesto educativo nazionale.

Dal punto di vista metodologico sono presenti sia punti di forza che elementi di criticità. L'adozione di un disegno di ricerca quasi-sperimentale comporta notevoli rischi legati alle possibili interferenze di numerose variabili di disturbo. La scelta di confrontare soggetti appartenenti ad indirizzi diversi all'interno dello stesso polo scolastico, ha permesso di mettere sotto controllo le caratteristiche degli insegnanti, le differenze socio-ambientali, le caratteristiche strutturali dell'istituzione scolastica, il cui peso avrebbe potuto facilmente produrre forti distorsioni nei risultati. L'estrema uniformità delle condizioni di somministrazione e la numerosità dei campioni esaminati, sono ulteriori elementi che hanno probabilmente consentito di limitare le fonti di disturbo.

Dall'altro lato il carattere trasversale della ricerca espone ai rischi provenienti dalla variabilità individuale, e da quella delle coorti d'età. Benché l'intervallo che separa i due gruppi d'età sia limitato, (tre anni) non si può escludere la presenza di qualche limitato effetto di tipo generazionale. Un possibile sviluppo della ricerca potrebbe essere rappresentato da uno studio di carattere longitudinale su un numero più limitato di soggetti, ricorrendo anche all'impiego di strumenti di carattere qualitativo, come le interviste strutturate, che nel presente lavoro sono state utilizzate solo nella fase esplorativa.

Gli strumenti di misura costituiscono un altro elemento di criticità. Il grado di validità di quelli che sono stati utilizzati non è uniforme. La scala ETC del coping è uno strumento di recente validato nel contesto italiano, il PWB è in corso di validazione, il DEBQ è una scala in corso di definizione, da noi tradotta nel contesto italiano per la prima volta e non ancora validata, mentre le due scale del clima, School Culture Scale e QSS-S sono strumenti validati (il primo solo nel contesto americano), ma hanno richiesto alcune adattamenti e un'integrazione per misurare lo stile interattivo di insegnamento.

La difficoltà a reperire strumenti caratterizzati da un elevato livello di validità e stabilità nel tempo non rappresenta tuttavia soltanto un problema derivante dallo stato di avanzamento della ricerca in questi settori. Come abbiamo già avuto modo di rilevare, questa situazione riflette la precarietà e l'incertezza dei costrutti teorici sottostanti. A ben guardare, esiste un ulteriore problema, connesso con la difficoltà a misurare tali dimensioni soggettive in termini assoluti, senza riconoscere che il loro significato è fortemente sensibile alle variazioni di tipo culturale. Anche gli strumenti che hanno mostrato una maggiore tenuta, come la scala tolosana del coping, potrebbero evidenziare una minore stabilità in contesti socio-culturali diversi e con il passare del tempo. La configurazione del funzionamento psicologico ottimale, e l'elaborazione delle

strategie di coping sono largamente influenzate dai processi di interazione dei soggetti all'interno degli ambienti di vita, dalle tendenze culturali generazionali e dal quadro sociale nel suo complesso. Per rendere più chiari i termini del problema con un esempio, difficilmente potremmo pensare che molti dei comportamenti e delle valutazioni a cui si fa riferimento la scala del coping avrebbero avuto lo stesso significato e mostrato le stesse connessioni se avessimo fatto compilare il questionario agli adolescenti italiani degli anni '50. Il problema si manifesta con particolare evidenza quando si prende in esame la realtà adolescenziale, visto il ruolo esercitato dai fattori sociali nella definizione dei compiti di sviluppo e nella costruzione del profilo della personalità adeguata.

Un problema analogo deve essere sollevato circa la validità delle scala DEBQ. Le credenze epistemologiche dell'adulto, ed in una certa misura dell'adolescente, si discostano dalle rappresentazioni semplificate ed omogenee della realtà infantile, nella quale esiste una maggiore corrispondenza tra gli stadi dello sviluppo cognitivo e le concezioni della conoscenza. Questo spiega la maggior convergenza delle diverse teorie nella descrizione dei primi stadi, e la maggior variabilità riscontrabile anche empiricamente nella configurazione di quelli più evoluti. Nell'età adolescenziale si manifestano posizioni diverse, forse non del tutto riducibili a dimensioni unitarie e logicamente coerenti, per l'influenza di rappresentazioni sociali più vaste, che fanno sentire il proprio peso in modo più evidente in riferimento a singoli campi disciplinari. Questo fa sì, come abbiamo visto, che il significato degli stessi item possa assumere connotazioni profondamente diverse all'interno di ciascun quadro culturale, o addirittura, nelle microculture che si formano all'interno di diversi ambienti. Tali considerazioni suggeriscono l'opportunità di intraprendere per il futuro una strada diversa nello studio delle concezioni epistemologiche generali. Nello studio delle rappresentazioni degli adolescenti e degli adulti sarebbe forse preferibile abbandonare il tentativo di ricondurre tutto a poche categorie connesse con legami logici forti, e cercare piuttosto di ricostruirne le possibili componenti attraverso un lavoro esplorativo, includendo anche piani diversi da quello cognitivo.

Il carattere pluridimensionale del presente lavoro offre la possibilità di sviluppi ed approfondimenti in direzioni molto diverse tra di loro. Si tratta, innanzitutto, di ripercorrere le stesse tematiche con procedure alternative, per consolidare i risultati ottenuti e chiarirne meglio il significato. Abbiamo già accennato all'opportunità dell'adozione di una prospettiva di tipo longitudinale e dell'utilizzazione di strumenti di carattere qualitativo.

Alcuni dati significativi del contesto preso in esame richiederebbero di essere meglio esplorati ed evidenziati. Un'analisi della situazione di partenza degli studenti, sia dal punto di vista delle caratteristiche socio-economiche, delle risorse cognitive e delle spinte motivazionali consentirebbe di comprendere meglio alcune delle ragioni della diversità di percorso degli

studenti dei due diversi tipi di indirizzo. Inoltre alcune variabili soggettive, potenzialmente rilevanti sulla base della prospettiva teorica che abbiamo delineato dovrebbero essere prese in esame per dimostrarne la consistenza complessiva. Ad esempio le differenze presentate nell'insieme dal gruppo degli studenti dei Licei Psico-Sociali, e quelle che si manifestano al variare dell'anzianità di corso dovrebbero essere in qualche modo connesse a configurazioni specifiche nel campo dei valori.

Sarebbe interessante, da questo punto di vista, verificare se, come abbiamo presupposto, la motivazione per lo studio e l'apprendimento nel campo disciplinare della psicologia, implichi o meno uno sbilanciamento verso quei valori prosociali ed egualitari che nella classificazione di Schwartz (1992) vengono definiti come autonomia, universalismo e benevolenza. Un altro legame che meriterebbe di essere esplorato, visto che i risultati che abbiamo ottenuto mostrano l'esistenza di una connessione diretta tra l'apprendimento della psicologia a scuola e l'area del controllo, è costituito dal locus of control.

Sul versante delle epistemologie si è già accennato all'opportunità di abbracciare una prospettiva più ampia rispetto a quella racchiusa nelle dimensioni tradizionali delle credenze e di allargare lo sguardo ad aspetti poco considerati, come quelli emozionali e valoriali connessi alle concezioni disciplinari.

Un ulteriore possibilità di sviluppo è costituita dall'analisi del rapporto tra stili cognitivi ed epistemologie personali. Mentre esiste un filone consolidato di ricerca che si è focalizzato sul ruolo delle strutture cognitive, il legame tra stili cognitivi e credenze epistemologiche è stato scarsamente considerato, soprattutto in relazione alle concezioni dominio-specifiche. La polarità contenuta nello stile differenziazione-complessità della conoscenza (Murdoch & Van Bruggen, 1970) appare evidentemente connessa con l'analoga dimensione delle credenze epistemologiche, ma anche altre dimensioni degli stili cognitivi, come l'asse globale-analitico e quello sistematico-intuitivo potrebbero essere confrontati con le epistemologie disciplinari e loro possibili declinazioni. In particolare, in campo psicologico, sarebbe interessante verificare le connessioni tra questi stili e la polarità rappresentata da concezioni che enfatizzano l'aspetto umanistico, o viceversa, scientifico, della disciplina.

L'individuazione dell'esistenza di un rapporto tra apprendimento della psicologia in ambito scolastico e crescita personale, sia sul versante cognitivo che della gestione delle transazioni ambientali, necessita di ulteriori approfondimenti, ma costituisce un risultato importante, dalle evidenti ripercussioni sul piano applicativo. Le potenzialità connesse con l'apprendimento di questa disciplina dovrebbero far pensare non solo ad un suo potenziamento negli indirizzi in cui è già presente, ma ad una sua possibile inclusione nel curriculum scolastico di base, come sta già avvenendo in altri paesi, ad esempio nel Regno Unito.

Questo punto di vista, pur rilevante, non dovrebbe far perdere di vista che è soprattutto l'approccio "psicologico" all'apprendimento, inteso come attenzione per la persona umana, cura dell'aspetto relazionale, costruzione di un sapere critico, a contribuire positivamente al processo educativo e facilitare la transizione all'età adulta.

BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-66. Academic Press.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Erlbaum, New York.
- ALLPORT, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- AMERIO, P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino, Bologna.
- ANDERSON, J. A. (1988). *Cognitive styles and multicultural populations*. *Journal of Teacher Education*, 39, 2-9., 1988
- ANDOLFI, M., MANICARDI FORGHIERI, P. (2002). *Adolescenti tra scuola e famiglia*. Cortina, Milano.
- ANDREWS, F. M., WITHEY, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. Plenum Press, New York.
- ANOLLI, L., LEGRENZI P. (2006). *Psicologia generale*. Il Mulino, Bologna.
- ARGYLE, M. (1987). *The psychology of happiness*. Methuen, London.
- BAL, S. et al. (2003). Avoidant coping as a mediator between self-reported sexual abuse and stress-related symptoms in adolescents. *The International Journal of Child Abuse & Neglect*, 27, 8, 883-897.
- BAND, E. B., WEISZ, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall, New York.
- BARTHOLOMEW, K., SHAVER, P. R. (1998). Measures of attachment: Do they converge? In Simpson J. A., Rholes W. S. (a cura di) *Attachment theory and close relationships*. Guilford Press, New York.
- BATTACCHI, M. W. (2006). *La conoscenza psicologica*. Carocci, Roma.
- BATTISTELLI, P. G. (1994). *La rappresentazione della soggettività: origini e sviluppo*. F. Angeli, Milano.
- BATTISTELLI, P. G. (a cura di) (1995). *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*. Franco Angeli, Milano.
- BAUMEISTER, R.F., & LEARY, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- BAXTER MAGOLDA (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BEE, H. (1994). *Lifespan development*. Harper Collins College Publishers, New York.
- BELENKY et al. (1986). *Women's way of knowing*. Basic Books, New York.
- BELLOTTO, M. et al. (2000). *La formazione psicologica: fondamenti, competenze, metodologie, strumenti ed ambiti di intervento*. Angeli, Milano.
- BENACK, S., BASSECHES, M. A. (1989). Dialectic thinking and relativistic epistemology: their relation to adult development, in Commons, M.L. et al. (a cura di), *Adult development*, Praeger, New York.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli, Milano.
- BERG, C. A., et al. (1998). A social-contextual model of coping with everyday problems across the life span. *International Journal of Behavioural Development*, 22, 239-63.
- BIANCALANI, F. (2006). *Clima organizzativo*. www.psyjob.it/clima_organizzativo.htm
- BIANCHI, A., DI GIOVANNI, P. (1996). *Psicologia in azione*. Paravia, Torino.
- BONINO, S., et al. (2003). *Adolescenti e rischio*. Giunti, Firenze.
- BRANDSTÄDTER, J., RENNER, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5, 58-67.
- BRATEN, I., STROMSO, H. I. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 371-388.
- BRATEN, I., STROMSO, H.I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.

- BRICKMAN, P., COATES, D., JANOFF-BULMAN, R. (1978). Lottery winners and accidents victims: is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927
- BROFENBRENNER, M. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge (USA)
- BROWN, G. (1997). Teaching psychology: a vademecum. *Psychology Teaching Review*, 6, 2, 112-126.
- BRUNER, J. (1962). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- BUEHL, M. M., & ALEXANDER, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review*, 13, 385-418.
- BUEHL, M. M., ALEXANDER, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42, 697-726.
- BUEHL, M. M., ALEXANDER, P. A., MURPHY, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- BUEHL, M. M., E ALEXANDER, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological belief. *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42.
- BULKELEY, R., CRAMER, D. (1994). Social skills training with young adolescents: group and individual approaches in a school setting. *Journal of Adolescence*, 17, 521-531.
- BURR, J. E., HOFER, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20, 199-224.
- CANTOR, N., KIHLMSTROM, J. F. (1989). Social intelligence and cognitive assessments of personality. In WYER, Jr., R. S. SRULL, T. K. (a cura di) *Advances in Social Cognition* Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.
- CAPRARA, G. V., FONZI A. (2000). *L'età sospesa : itinerari del viaggio adolescenziale*. Giunti, Firenze.
- CAPRARA, G. V., DELLE FRATTE, A., STECA, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicazioni e predittori . *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 203-234
- CAREY, S. et al., (1989). An experiment is when you try and see if it works. A study of grade 7 student's understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11, 5, 514-29.
- CAREY, S., SMITH, C. (1993). On understanding the nature of scientific knowledge. *Educational Psychologist*, 28, 235-251.
- CARPENDALE, J. I., CHANDLER, M., (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretative theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- CARUGATI, F., SELLERI, P. (1996). P. *Psicologia sociale dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- CHANDLER, M. (1987). The Othello effect. Essay on the emergence and eclipse of sceptical doubt. *Human Development*, 30, 137-159.
- CHARMET, G. P. (2000). *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*. Cortina, Milano.
- CHIARI G. (1994). *Climi di classe e apprendimento*. Angeli, Milano,
- CHIARI G. (1997). Climi di classe e stili di insegnamento. In *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. a cura di Morgagni, E., Russo A. Angeli, Milano.
- CICOGNA, P. C. (1999). *Psicologia generale*. Carocci, Roma.
- CICOGNANI, E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Carocci, Roma
- COLEMAN, J.C. (1983). La natura dell'adolescenza. Il Mulino, Bologna.
- CONFALONIERI, E., GRAZZANI GAVAZZI, I. (2002). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. UNICOPLI, Milano.
- CONLEY, AM; PINTRICH, PR; VEKIRI, L; HARRISON, D. Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29,2, 186-204.
- COONEY, B.R., GRIFFITH, D.M. (1994). *The 1992-1994 undergraduate department survey*. American Psychological Association, Washington.

- CORSANO, P. MAJORANO, M. CHAMPETRAVY, L. (2006). Psychological well-being in adolescence. The contribution of interpersonal relations and the experience of being alone. *Adolescence*, 41, 162, 341-353.
- COSPES (a cura del). (1995). *L'età incompiuta*. LDC.
- CRESPI, F. (a cura di). (2002). *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*. Carocci, Roma 2002
- DELLE FRATTE, A., STECA, P., CAPANNA, C. (2003). Benessere e qualità della vita in adolescenza: un contributo empirico. *Bollettino di Psicologia applicata*. 239, 35-47.
- DeNEVE, K.M., COOPER, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 2, 197-229.
- DEPOLO, M., GUGLIELMI, D. (2000). Validazione italiana dell'Echelle Toulousaine de Coping (ETC). *Psicologia della salute*, 1, 79-91.
- DI MARIA, F. (2002). *Psicologia del benessere sociale*. McGraw-Hill, Milano.
- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-75.
- DIENER, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- DIENER, E. DIENER, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- DIENER, E. LUCAS, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In Kahneman et al. (a cura di) *Well-being: the foundations of hedonic Psychology*. Russell Sage Found, New York.
- DIENER, E. LUCAS, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In *Handbook of Emotion*. M. Lewis, Haviland, J. M., Guilford, New York.
- DOHRENWEND, B. S. (1978). Social stress and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 6, 1-14.
- DUSEK, J. B., DANKO, M. (1994). Adolescent Coping styles and perceptions of parental child rearing. *Journal of Adolescent research*, 9, 412-426.
- DWECK, C. S., LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELIAS, M. J., KRESS, J. S. (1994). Social decision making and life skill development: A critical thinking approach to health promotion in the middle school. *Journal of School Health*, 64, 2, 62-66.
- EMILIANI, F., ZANI, B. (1998). *Elementi di psicologia sociale*. Il Mulino, Bologna.
- EMMONS R. A. (1986). Personal striving: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D. (1976). Toward an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83, 956-974.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton, New York.
- ERNST, R., PETROSSIAN, P. 1996. Teachers of psychology in Secondary Schools (TOPSS): Aiming for excellence in high school instruction, *American Psychologist*, 51, 256-258.
- EVANS ET AL. The declining role of behavioral sciences in the preparation of secondary social student teachers. *Teaching of Psychology*, 1990, 17, 258-259.
- FERRARI, L., NOTA, L., SORESI, S., FRYDENBERG, E. (2003). *The best of coping: A training to improve coping strategies*. Manoscritto non pubblicato, Università di Padova.
- FODERÀ, C. ET AL., a cura di TROMBETTA, C. (1997). *L'alleanza e il cambiamento: storia e immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia*. Armando, Roma.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- FONTANA, D., a cura di IANES D. (1996). *Manuale di psicologia per gli insegnanti*. Erickson, Trento.
- FRANCESCATO, D., TOMAI, M., GHIRELLI, G. (2002). *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti ed aree di intervento*. Carocci, Roma.

- FRANTA, H. (2002). *Relazioni sociali nella scuola: promozione di un clima umano positivo*. Società editrice internazionale, Torino.
- FRANTA, H., COLASANTI, A. R., (2002). *L'arte dell'incoraggiamento: insegnamento e personalità degli allievi*. Carocci, Roma.
- FRYDENBERG, E (1997). *Adolescent coping: theoretical and research perspectives*. Routledge, New York.
- FRYDENBERG, E. (2000). *Far fronte alle difficoltà: strategie di coping negli adolescenti*. Firenze: Giunti.
- FRYDENBERG, E. (2004). Coping competencies: What to teach and when. *Theory into practice*, 43, 1, 14-22.
- FRYDENBERG, E., BRANDON, C. M. (2002). *The best of coping*. Oz Child, Melbourne.
- FRYDENBERG, E., LEWIS, R. (1991). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *The Association for Professionals in Services for Adolescents*, 3, 254-266
- FRYDENBERG, E., LEWIS, R. (1993). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- FRYDENBERG, E., LEWIS, R. (1999). Academic and general well-being: The relationship with coping. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 9, 19-36.
- GAMBLE, W. C. (1994). Perceptions of controllability and other stressor event characteristics as determinants of coping among young adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 65-84., 1994
- GELLI, B., MANDARINI, T. (2004). *La comunità universitaria: studi di psicologia di comunità*. UNICOPLI, Milano.
- GENTILE, B.F., MILLER, (1998). Introductory Courses Content and Goals, *Teaching of Psychology*, 2, 89-96.
- GOLDMAN, J. J. (1983). Recent trends in secondary school psychology: The decade from Oberlin to the HBCP, In *Teaching of Psychology*, 10, 228-229.
- GOLDWURRN, G. F.(1995). Apprendere la felicità per migliorare la qualità della vita: una questione aperta. *Psicoterapia Cognitiva e comportamentale*, 1, 3.
- GONZALES BARRON,. R. et al., (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, 2, 363-338.
- GUEST, L. The public's attitude towards psychologists, *American Psychologist*, 1948, 3, 135-139.
- GUICHARD, J. (1987). Organisation scolaire et insertion sociale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, 95-111.
- HALL, S. G. (1904). *Adolescence*. Appleton, New York.
- HAMMER, D., ELBY, A. (2003a) Tapping epistemological resources for learning physics. *The Journal of Learning Sciences*, 12, 53-90.
- HAMMER, D., ELBY, A. (2003b). Epistemological belief in context: student interpretations of instructional practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 53-90.
- HARGREAVES, D.H. (1995) School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6, 1, 23-46.
- HAVIGHURST, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. Davis Mac Kay, New York.
- HAYES, N. (1998). Can teaching psychology transform popular culture? *Psychology Teaching Review*, 7, 2, 44-54.
- HEADEY, B., WEARING, A. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Lonman Cheshire, Melbourne.
- HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (1998). The dimensions and measurement of school culture - Schools as communities of support. *International Journal of Educational Research*, 27, 7, 1, 553-569.
- HOFER, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- HOFER, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353-382.
- HOFER, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom context. Students interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163.

- HOFER, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of educational research*, 45, 85-95.
- HOLAHAN, C. J., MOOS, R. H. (1987). Risk, resistance, and psychological distress: A longitudinal analysis with adults and children. *Journal of Abnormal Psychology*, 96, 3-13.
- HORNEY, K. (1981). *Nevrosi e sviluppo della personalità*. Astrolabio, Roma.
- HOWARD, M.S., MEDWAY, F. J. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the Schools*, 41, 3, 391-402.
- HOY, W. K. et al. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press, Beverly Hills.
- INGHILLERI, M. (2004). *La Professione dello Psicologo*. Relazione presentata al Congresso degli Psicologi Italiani. Roma.
- ISTITUZIONE G.F. MINGUZZI, a cura di. (2001). *Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola: la ricerca-azione nel territorio della provincia di Bologna*.
- JACKSON, S. (1989). L'aide aux jeunes en difficulté: le role de l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 337-350
- JUNG C. G. (1921). *Tipi psicologici*. Newton & Compton, Milano (2001).
- KANHEMAN, D. (2006). Would You Be Happier If You Were Richer? A Focusing Illusion. *Science*, 312, 1908 – 1910.
- KANTOR, N., KILSTROM, J. F. (1989). Social intelligence and cognitive assessment of personality. In WYER, R. S., SRULL, T. K., (a cura di) *Advances in social cognition*. LEA, Hillsdale.
- KARDASH, C.M., SCHOLLES, R. J. (1996). Effects of pre-existing belief, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 260-271.
- KASSCHAU, R. A. (1995). There is a workshop for you. *The Psychology Teacher Network*, , 5, 8-9.
- KING, P. A., KITCHENER, K. S. (1994). *Developing reflective judgement*. Jossey-Bass, San Francisco.
- KRAMER, D.A. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 2, 91-105.
- KRAMER, D.A. (1989). Tapping epistemological resources for learning physics. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 53-90.
- KUHN, D. (1999). Children and adults as intuitive scientists. *Psychological review*, 96, 674-689.
- KUHN, D. et al. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15, 309-328.
- KULIK, I.A. (1973). *Undergraduate education in psychology*. American Psychological Association, Washington.
- LA GUARDIA, J.G., RYAN, R.M., COUCHMAN, C., DECI, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79, 367–84.
- LAMBORN, S. D., MOUNTS, N. S., STEINBERG, L., DORNBUSH, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families." *Child Development*, 62,1049-1065.
- LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer, New York.
- LEE G. R., ISHII-KUNTZ, M. (1987). Social interaction, loneliness and emotional well-being among the elderly. *Research on Aging*, 9, 459-482.
- LEWIN, K. (1935). A dynamic theory of personality. McGraw-Hill, New York. *Social Frontiers*, 4, 316-319.
- LEWIN, K. (1936). Principles of Topological Psychology.
- LEWIN, K. (1938). Experiments on autocratic and democratic atmospheres. *Social Frontiers*, 4, 316-319.
- LEWIN, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, 868-97.
- LEWIN, K. (1946). *Behavior and development as a function of the total situation*. Wiley, New York.
- LIMON, M. (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: a theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational research*, 45, 7-27.

- LJUBMORSKY, S. TUCKER, K. L. (1998). Implications of individual differences in subjective happiness for perceiving, interpreting and thinking about life events. *Motivation & Emotion*, 22, 155-186.
- LONKA, K., LINDBLOM-YLÄNNE, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- LOUCA ET AL. (2004). Epistemological resources : applying a new methodological framework to science instruction. *Educational psychologist*, 39, 57-68.
- MAGGIOLINI, A., PIETROPOLLI CHARMET, G. (a cura di) (2004). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. Angeli, Milano.
- MAGGIOLINI, F. (1997). *Counseling a scuola*. Franco Angeli, Milan.
- MANSFIELD, A. F. CLINCHY, B.M. (2002). Toward the integration of objectivity and subjectivity: epistemological development from 10 to 16. *New Ideas in Psychology*, 20, 225-262.
- MARIANI, U., in collaborazione con ANTERMITE, A. (2001). *Educazione alla salute nella scuola : costruzione del benessere e prevenzione del disagio*. Erickson, Trento.
- MARMOCCHI, P. et AL. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'OMS*. Erickson, Trento
- MARUCCIA, V. (1999). *Senso di comunità e solitudine: indagine in un gruppo di adolescenti della Marsica*. Tesi di laurea non pubblicata. Università La Sapienza, Roma.
- MASLOW, A. (1973). *Motivazione e personalità*. Armando, Roma.
- MASON, L. (1998). *Le credenze epistemologiche degli studenti*. Relazione presentata al II Convegno Nazionale della S.I.R.D., Napoli.
- MASON, L. (1999). Le credenze epistemologiche degli studenti e risultato scolastico. Uno studio esplorativo. *Studi di Psicologia dell'Educazione e della Formazione*. 1, 73-88.
- MASON, L. (2001). *Verità e certezze*. Carocci, Roma.
- MASON, L. et al. (2006). Epistemological understanding in different judgment domains: relationship with gender, grade level, and curriculum. *International Journal of educational research*, 45, 85-95.
- MASON, L., CASTIGLIONI, M. (2000). Students' beliefs about the nature and acquisition of knowledge. An application of the Epistemic beliefs Inventory. *Ricerche di Psicologia*, 24, 165-188.
- MASONI, M. V. (1997). *La consultazione psicologica nella scuola*. Giuffrè, Milano.
- MAURI, A.,TINTI, C. (a cura di) (2006). *Psicologia della salute: contesti di applicazione dell'approccio biopsicosociale*. Utet, Torino.
- Mc BURNEY, D. H. (2001). *Metodologia della ricerca in psicologia*. Il Mulino, Bologna
- MC CARTHY, (2005). *The role of psychological education*. Tavola rotonda sull'insegnamento della psicologia alla II Conferenza ICOPE, Foz do Iguaçu, Brasile.
- Mc MILLAN, D. W., CHAVIS, D.M. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*. 1, 6-23.
- MECACCI, L. (1998). *Psicologia e psicoanalisi nella cultura italiana del Novecento*. Laterza, Bari.
- MEHAN, G. H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. H.U.P, Cambridge.
- MEINI, C. (2001). *La psicologia ingenua: una teoria evolutiva*. McGraw-Hill, Milano.
- MICHIGAN STATE UNIVERSITY (a cura di) (2004). School climate and learning. Best Practice Briefs, 31.
- MOOS, R. H. (1974). *Evaluating treatment and environments: a social-ecological approach*. Wiley, New York.
- MOOS, R. H. (1980). *Evaluating educational environments.Procedures, Measures, Findings and Policy implications*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MOOS, R. H. (2001). Henry Murray's "Explorations in Personality". *Addiction*, 96, 337-339.
- MOOS, R. H., SCHAEFER, J. A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. In L. Goldberger L., S. Breznits, S. (a cura di.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. . The Free Press, New York.

- MORAN, E.T., VOLKWEIN, J.F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations*, 19, 19-47.
- MUIS, K. R. et al. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemological research: philosophical and empirical questions in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18, 3-54.
- MURDOCH, P., VAN BRUGGEN, Y. O. (1970). Stability, generality and change of category width. *Journal of Personality*, 38, 117-133.
- MYERS, D. G. (1992). *The pursuit of happiness: Who is happy, and why*. William Morrow, New York.
- NEZLEK, J. B. (2000). The motivational and cognitive dynamics of day-to-day social life. In Forgas, J.P. Williams K., Wheeler L. (a cura di), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behaviour*. Cambridge University Press, New York
- NICKERSON, A. B., COLEMAN, M. N. (2006). An exploratory study of attraction, climate, and behavioral outcomes of anger-coping group therapy for children with emotional disturbance. *Small Group Research*, 37, 115-139.
- NIGRO, G., GALLI, I. (1988). *La fortuna, l'abilità, il caso*. Centro scientifico torinese, Torino.
- OP'T EYNDE, P. ET AL (2006). Accepting emotional complexity: a socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Journal of Educational Studies in Mathematics*, 63, 193-207.
- OTOPOW, S., DEUTSCH, M. (1999) Learning to cope with conflict and violence: How schools can help youth. In Frydenberg, E. (a cura di) *Learning to cope developing as a person in complex societies*. Oxford University Press.
- PALMER, B; MARRA, R. M. College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335 APR 2004
- PALMONARI, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- PALMONARI, A. (2001). *Gli adolescenti*. Il Mulino, Bologna.
- PALMONARI, A. (a cura di) (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- PALMONARI, A. SARCHIELLI, G. (1997). Evoluzione degli studi sull'adolescenza. In PALMONARI, A. (a cura di). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna.
- PALMONARI, A., CAVAZZA, N., RUBINI, M. (2004). *Psicologia sociale*. Il Mulino, Bologna.
- PARKER, J. D. A., ENDLER, N.S. (1993). Coping and defense: A historical overview. In M. Zeidner, M. Endler, N.S. (a cura di) *Handbook of Coping*. John Wiley and Sons, New York
- PAULSEN, M. B.; FELDMAN, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46, 7, 731-768.
- PERINI, S. (1997). *Psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.
- PERRY, W. G. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- PETTER, G. (1999). *Psicologia e scuola dell'adolescente: aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*. Giunti, Firenze.
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Raffaello Cortina, Milano.
- PILLOW, B. H. HENRICHON, A. J. (1996). Tapping epistemological resources for learning physics. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 53-90.
- PLANCHEREL, B., BOLOGNINI, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 10, 2, 459-474.
- PLANCHEREL, B., BOLOGNINI, M., HALFON, O. (1998). Coping strategies in early and mid-adolescence: differences according to age and gender in a community sample. *European Psychologist*, 3, 3, 192-201
- POJAGHI, B., NICOLINI, P. (a cura di). (2003). *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*. F. Angeli, Milano.
- POMBENI, L. (1997). L'adolescente e la scuola. In PALMONARI, A. (a cura di) (1997). *Psicologia dell'adolescenza*. Il Mulino, Bologna
- PONTECORVO, C. (a cura di) (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.

- PRANDINI, C. (1984). Orizzonti perduti. *Scuola & Professione*, 2, 46-50.
- PRANDINI, C. (1988). Freie Jugendgruppen: Soziales Stigma und socialisierende Funktion. In Wiebe, H. H. *Jugend in Europa*, Leske – Budrich.
- PRANDINI, C. (2001). *Come insegnare psicologia*. Tesi di laurea non pubblicata. Università di Bologna.
- PRANDINI, C., Mc Carthy, S. (2006). Teaching Psychology practice as science in Italy. *International Journal of Psychology*, 41, 1, 42-50.
- PRETTY, G. H., CONROY, C., DUGAY, J., FOWLER, K., WILLIAMS, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24, 4, 365-379.
- PREZZA ET AL, (2001). The influence of psychosocial and urban factors on children's indepent mobility and relationship to peer frequentations. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 435-450.
- PREZZA, M., PACILLI, M.G. (2002) Il senso di comunità in Prezza, M., Santinello, M. (a cura di) *Conoscere la comunità*, Il Mulino, Bologna.
- PREZZA, M., SANTINELLO, M. (2002). (a cura di) *Conoscere la comunità*, Il Mulino, Bologna.
- QUAGLINO, G. P., (1990). *Appunti sul comportamento organizzativo*. Tirrena Stampatori, Torino.
- RAGLAND, D. Teachers and teachers education in high school psychology. A national survey, *Teaching of Psychology*, 1992, 73-78.
- REIS, H.T., SHELDON, K.M., GABLE, S.L., ROSCOE, J., RYAN, R.M. (2000). Daily well-being: the role of autonomy, competence, and relatedness. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 26,419-35.
- ROBACH, A. A. Psychology in American Secondary school in the 90's. *American Psychologist*, 1952, 7, 44-45.
- ROEDIGER, H. L., MC DERMOTT, K. B. Creating false memories: Remembering words not presented in lists, in *Journal of Experimental Psychology*, 1985, 21.
- ROGERS, C. (1970). *La terapia centrata-sul-cliente. Teoria e tecnica*. Martinelli, Firenze.
- ROTH, S. COHEN, L. J. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- RYAN, R. M. (1972). A survey of high school psychology teacher and course characteristics. *Teaching of Psychology Newsletter*, 6.
- RYAN, R.M. DECI, E.L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- RYAN, R.M. DECI, E.L. (2002). *Handbook of self-determination research*. Press.University of Rochester. New York.
- RYFF, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-081.
- RYFF, C. D., (1991). Possible selves in adulthood and old age: a tale of shifting horizons. *Psychology of Aging*, 6, 286-95.
- RYFF, C. D., KEYES, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 719-27.
- RYFF, C. D., SINGER, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquire*, 9, 1-28.
- RYFF, C. D., SINGER, B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Pers. Social Psychology Review*, 4, 30-44.
- RYFF. C. D., KEYES, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69, 719-127
- SANTINELLO M., BERTARELLI, P. (2002). La scuola come setting in Prezza, M., Santinello, M. (a cura di) *Conoscere la comunità*, Il Mulino, Bologna.
- SCHALLERT, D. L. et al. (1997). *Relating studnts' espistemological beliefs to partcipation in whole class and small group discussions*. Relazione presentata al meeting annuale dell' American Education Research Association, Chicago.
- SCHMUTTE, P. S., RYFF, C. D. (1997). Personality and well-being: re-examining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549-559.
- SCHNEIDER, B. (1975). I climi organizzativi. *Psicologia e Lavoro*, 47, 12-39.

- SCHOMMER, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- SCHOMMER, M. et al., (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- SCHOMMER, M., AIKINS, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39, 19-29.
- SCHOMMER-AIKINS, M., DUELL, O. K, HUTTER, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. Source: *Elementary School Journal*, 105, 289-304.
- SCHRAW ET AL. (1995). Cognitive processes in well defined and ill-defined problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 523-538.
- SCHRAW, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review*, 13, 4, 451-464.
- SCHRAW, G., MOSHMAN, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. ZANNA (a cura di), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1990). *Developmental processes in self-concept and coping behaviour*. In Bosma, Jackson (a cura di) (1996).
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New York.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2001). *Diabetic adolescents and their families: Stress, coping, and adaptation*. Cambridge University Press, New York.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2004). Adaptive and maladaptive coping styles: Does the intervention change anything? *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 4, 367-382.
- SEIFFGE-KRENKE, I., Klessinger, N. (2000). Long-term effect of avoidant coping on adolescents' depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 6, 617-630.
- SELIGMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- SELLSTRÖM, S., BREMBERG, J. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology Community Health*. 60, 149-155.
- SELYE, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill, New York.
- SELYE, H. (1983). *Selye's Guide to Stress Research*, vol. 2, Van Nostrand Reinhold, New York.
- SELYE, H. (1991) History and present status of the stress concept. Monat A., Lazarus RS. (a cura di) *Stress and coping*. Columbia University Press, New York.
- SHAPIRO, D. (1969). *Stili nevrotici*. Astrolabio, Roma.
- SHULMAN, S. (1993). *Close friendships in early and middle adolescence: Typology and friendship reasoning*. New Directions for Child Development, 60, 55-71.
- SIFORP, (a cura di). (2002). *La formazione psicologica: fondamenti, competenze, metodologie, strumenti ed ambiti di intervento*. F. Angeli, Milano.
- SKINNER, E. A., EDGE, K. (1998). Reflections on coping and development across the lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 357-366.
- SKINNER, E. A., EDGE, K., ALTMAN, J., SHERWOOD, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*. 129, 2, 216-269.
- SORDES-ADER, F., ESPARBES-PISTRE S., TAP, P. (1994). Controlo de soi et strategies de developpement: le coping en question. *Psychologie et Education*. 16, 81-96.
- SORDES-ADER, F., ESPARBES-PISTRE S., TAP, P. (1997) Adaptation et strategies de coping a l'adolescence. *Spirale: Revue de Recherche en Education*. 20, 132-154.
- SORO, G. (Ed). (1999). *La psicologia in Italia: una storia in corso*. Franco Angeli, Milano.
- SPALTRO, E., (1997). *Il check up organizzativo*. Isedi, Milano.

- STECA, P. RYFF, C.D., D'ALESSANDRO, S. DELLE FRATTE, A. (2002). Il benessere psicologico: differenze di genere e di età nel contesto italiano. *Psicologia della salute*, 2, 121-141.
- STECA, P., ACCARDO, A., E CAPANNA, C. (2001). La misura del coping, differenze di genere e di età. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 235, 47-56.
- STERN, M., ZEVRON, M.A. (1990). Stress, coping and family environment: The adolescent response to family stressors. *Journal of Adolescent research*, 5, 290-305.
- STERNBERG, R. (1989). Domain-general versus domain-specificity: the life and the impending death of a false dichotomy. *Merril-Palmer Quarterly*, 35, 1, 115-130.
- STOEGER, H. (2006). First steps towards an epistemic learner model. *High Ability Studies*, 17, 17-41.
- STRODTBECK, F. L. (1971). Il curricolo latente della famiglia di classe media. In Passow, M. et al. *L'educazione degli svantaggiati*. Angeli, Milano.
- SULDO, S.M., HUEBNER, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 2, 179-204.
- TAGIURI R. (1968). The concept of organizational climate. In TAGIURI, R., LITWIN, G. H. (a cura di) *Organizational climate: exploration of a concept*. Harvard University. Boston.
- TAP, P. et al (1997). Identité et strategies de personalization. *Bulletin de Psychologie*, 428, 185-96.
- TAYLOR, S. E., BROWN, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social-psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 2, 193-210.
- TONOLO, G.,(1999). *Adolescenza e identità*. Il Mulino, Bologna
- TRAUTWEIN, U, LUDTKE, BEYER, B. (2004). Smoking kills, computer games lead to aggressive behavior? General and theory-specific epistemological beliefs in students from different fields of study. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 18,187-199.
- TROMBETTA, C. (Ed.) (1997). *L'alleanza e il cambiamento. Storia e immagine del rapporto tra scuola e psicologia in Italia*. Armando, Rome.
- TSAI, C. C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: a phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26, 1733-1750.
- URHANNE, D. (2006). The importance of domain-specific epistemological beliefs for students' motivation, self-concept and learning strategies. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 20, 189-198.
- VECCHIETTI, R. (XXXX). *Promozione del benessere e qualità del servizio scolastico : le rappresentazioni del benessere e dei bisogni nel contesto scolastico* : Tesi di specializzazione / Rosanna.
- VEGETTI FINZI S., BATTISTIN A. M. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Mondatori, Milano.
- VESELS, G. (1997). *Student Climate Questionnaire*. Manoscritto non pubblicato. Highland Ct. 35, Oxford GA 30054.
- VEZZANI, B., TARTAROTTI, B.L., (1988). *Benessere/malessere nella scuola: una ricerca tra gli studenti della scuola secondaria superiore*. Giuffrè, Milano.
- VIANELLO, R. (1999). *Psicologia dello sviluppo: adolescenza, età adulta, età senile*. Junior, Bergamo.
- VYGOTSKIJ, L. S. (1934). *Thinking and speech*. Plenum, New York.
- WARE, M. E., JOHNS, R. L. Teaching psychology in high school: The Nebraska experience. *Psychological Reports*, 67, 1990.
- WATERMAN, A. S.(1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 4, 678-691.
- WEBB, W.B. History from our textbooks. *Teaching of Psychology*, 1991, 18, 33-35.
- WEITEN, W. Objective features of introductory psychology textbooks as related to professor's impression. *Teaching of Psychology*, 1988, 15, 10-16.
- WILLIAMS, K., MCGILLICUDY-De LISI, M. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied developmental Psychology*, 20, 4, 537-549.
- WINEBURG, S. (1991). Historical problem solving: a study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.

WOLFRADT, U., HEMPEL, S. MILES J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 3, 12 521-532.

www.psicologia2.uniroma1.it *Il benessere soggettivo*.

ZANI, B., CICOGNANI E. (a cura di) (1999). *Le vie del benessere*. Carocci, Roma.

ZANI, B., CICOGNANI, E., (2000). *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna