
FEDERICA
MEDDA*

Determinanti personali del successo scolastico. Confronto tra istruzione e formazione professionale

Il contributo presenta una sintesi di un'indagine, realizzata in Sardegna, che aveva l'obiettivo di esplorare le cause del successo e dell'insuccesso scolastico. In particolare, si è voluto analizzare l'influsso di alcune variabili (quali la motivazione, la soddisfazione scolastica, le aspettative di successo e il senso di autoefficacia) sul fenomeno dell'abbandono scolastico, confrontando allievi del CFP e dell'IPSIA e gli iscritti ai diversi anni del percorso formativo

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro di ricerca si propone di analizzare alcuni aspetti del successo e dell'insuccesso scolastico, prendendo spunto dalla constatazione dell'allarmante percentuale di giovani che abbandonano precocemente il percorso formativo.

Gli ultimi dati statistici parlano di un 30% di dispersione scolastica raggiunta negli ultimi anni nel nostro Paese. Oggi, dopo il primo anno delle Superiori, abbandona la scuola il 10,5% degli studenti (circa 63.000 giovani)¹.

L'abbandono scolastico costituisce un problema grave sia sul piano individuale che collettivo, dal momento che può compromettere in maniera significativa lo sviluppo e l'adattamento dei ragazzi e, inevitabilmente, comporta costi rilevanti per la comunità.

* Psicologa del lavoro e delle organizzazioni sociali

¹ Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Ciò che sembra influenzare decisamente la prematura interruzione di ogni rapporto con le agenzie formative, non solo con la scuola, è l'esperienza soggettiva del fallimento, ossia la percezione dell'inadeguatezza della propria prestazione relativamente al perseguimento degli obiettivi scolastici, non solo di apprendimento ma anche di socializzazione e adattamento relazionale. Tale esperienza, anche quando rimanda a qualcos'altro, è segnalata da un basso rendimento scolastico che della prima è causa ed effetto. Laddove non si forniscano gli strumenti per dare un significato e gestire l'insuccesso, esso diviene insostenibile: si attivano il senso del fallimento, vissuti di incompetenza ed inefficacia, fino al crollo dell'autostima. Il giudizio negativo sulle prestazioni scolastiche, infatti, coinvolge l'identità per intero determinando il passaggio dal senso di incapacità per incompetenza al senso di incapacità per inadeguatezza personale.

La minaccia per l'autostima può essere affrontata dallo studente mediante l'adozione di atteggiamenti e comportamenti tesi a svalutare la scuola: qui ritroviamo quegli adolescenti che adottano modelli alternativi, in alcuni casi devianti, che consentono nuove appartenenze e nuove identificazioni. Lo scollamento emotivo che si produce tra l'adolescente ed una scuola vissuta come opprimente, è il presupposto dell'abbandono vero e proprio.

Non va dimenticato che un momento formativo cruciale per gli studenti ha luogo proprio durante l'adolescenza, «perché è in questo periodo che l'individuo deve cominciare a fare i conti con i ruoli adulti in quasi tutte le dimensioni dell'esistenza, [...] deve chiedersi seriamente cosa desidera dalla propria vita, e [...] imparare a usare efficacemente molte abilità nuove e adattarsi alle consuetudini della società adulta»². L'adolescenza è una fase di transizione e transazioni importanti, «che necessitano di continui aggiustamenti a livello individuale, relazionale e sociale»³ e che comportano una moltitudine di nuove sfide. Una di queste sfide riguarda proprio l'istruzione scolastica. Durante il periodo di transizione e di adattamento dalle scuole medie ad un nuovo tipo di formazione, i ragazzi devono ricreare il loro senso di efficacia, i loro legami sociali e il loro status all'interno di una rete eterogenea e più ampia di nuovi compagni. In queste nuove condizioni sociostrutturali essi possono avvertire una certa riduzione del loro controllo personale, perdere la fiducia in se stessi, diventare più sensibili alla valutazione sociale e patire un certo calo di automotivazione.

I fattori di rischio, che sembrano favorire l'insuccesso e produrre un rendimento particolarmente basso, sono generalmente da ricercare sia nel

² BANDURA A. (a cura di) (2000), *L'autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, p. 252.

³ PASTORELLI C., STECA P., GERBINO M., VECCHIO G. (2001), "Il ruolo delle convinzioni di efficacia personale e genitoriale rispetto alle condotte delinquenti e all'uso di sostanze nel corso dell'adolescenza", in *Età evolutiva*, 69, p. 80.

contesto in cui lo studente vive, nell'ambiente socioculturale⁴ e nella famiglia⁵, sia nelle caratteristiche personali e psicologiche dello studente.

L'obiettivo del presente lavoro è quello di offrire una chiave di lettura al problema dell'insuccesso scolastico prendendo in considerazione, attraverso un approccio interattivo, alcuni fattori psicologici: la motivazione ad apprendere, la soddisfazione scolastica, le aspettative di riuscita e il senso di autoefficacia.

Tali fattori intervengono, infatti, nell'attivare, dirigere e sostenere il processo di costruzione di conoscenze, abilità e competenze; influiscono sull'impegno, lo sforzo e la perseveranza, sulla scelta di obiettivi di padronanza, sulla ricerca e scelta di strategie di soluzione "profonde" e corrette, sul coinvolgimento nelle attività di apprendimento.

In alcuni casi, il fallimento è l'esito di una scelta sostenuta da motivazioni deboli, è conseguenza della mancanza di aspirazioni, o della non consapevolezza o sottovalutazione delle proprie capacità. Il presupposto della nostra ricerca è proprio quello di comprendere quali fattori incidono su queste variabili indebolendole a tal punto da portare ragazzi e ragazze a rinunciare alla loro formazione.

Per analizzare le variabili definite come *determinanti personali del successo scolastico* si sono scelti, all'interno degli scenari di assolvimento dell'obbligo formativo, due modelli: quello dell'*istruzione professionale* e della *formazione professionale* considerati come percorsi paralleli che prevedono nella realizzazione del loro progetto educativo una forte integrazione con la domanda proveniente dal mondo del lavoro. L'accostamento dei due sistemi è parso particolarmente attuale, considerato che un obiettivo delle recenti riforme scolastiche è quello di creare, in coerenza con il principio del "doppio canale", una equivalenza e pari dignità tra il sistema di formazione professionale e la scuola.

⁴ La letteratura considera come **fattori socioculturali** rilevanti non solo il degrado del tessuto sociale, i fenomeni di marginalizzazione ed esclusione, ma anche le pratiche scolastiche. È ampiamente dimostrato che ad un basso livello socioculturale corrispondano maggiori difficoltà scolastiche. Secondo i risultati di una recente ricerca condotta da Andreani gli alunni delle classi meno abbienti hanno una carriera scolastica meno fortunata: interrompono più precocemente gli studi e, se frequentano le scuole superiori, l'indirizzo di studi è solitamente di minor prestigio (Cfr. CORNOLDI C. [1999], *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, p. 12). Nella situazione socioculturale contano anche fattori quali il livello di istruzione dei genitori, la zona di residenza e l'eventuale appartenenza a minoranze linguistiche e/o culturali.

⁵ Tra i **fattori familiari**, oltre all'indigenza economica, sono stati individuati la bassa scolarizzazione, le basse aspettative e lo scarso coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche dei figli. I valori proposti dalla famiglia, il clima in essa presente, l'attenzione rivolta dai genitori al processo di apprendimento del figlio possono decisamente contribuire ad attenuare le difficoltà scolastiche presentate da taluni ragazzi (Cfr. CORNOLDI C. [1999], *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna, p. 13).

2. LA RICERCA: ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE A CONFRONTO

In questa parte presentiamo la ricerca realizzata. In particolare, ci soffermeremo su: obiettivi e ipotesi; metodo (con indicazioni sul campione e sugli strumenti utilizzati); procedura seguita; analisi dei dati; presentazione e commento dei risultati ottenuti.

2.1. Obiettivi ed ipotesi

La ricerca ha tre obiettivi principali.

Il primo è quello di verificare la relazione tra i punteggi dell'autoefficacia e le variabili di motivazione, soddisfazione e aspettative.

L'ipotesi da cui muove tale obiettivo è fondata su numerose prove empiriche e teorizzazioni che attestano un forte legame tra le convinzioni di efficacia nell'ambito formativo e variabili motivazionali e cognitive. Sulla base di ciò si è ipotizzato che gli studenti che hanno un'alta percezione della propria efficacia, a differenza di coloro che dubitano e non percepiscono il loro grado di competenza, siano anche più motivati nello studio, più inclini a raggiungere i loro scopi e studino per il piacere di apprendere (motivazione intrinseca). Si è, inoltre, ipotizzato che studenti con un'alta autoefficacia siano anche soddisfatti di ciò che fanno, delle loro scelte, del loro rendimento e della gestione delle relazioni interpersonali. La stretta correlazione tra aspettative ed autoefficacia, ampiamente attestata in letteratura, ci consente, infine, di supporre che studenti con alto senso di autoefficacia abbiano anche alte aspettative e aspirazioni per il futuro sia scolastico che lavorativo.

Il secondo obiettivo è quello di confrontare, in relazione alle variabili studiate, i due modelli: quello della formazione professionale e quello dell'istruzione professionale.

L'ipotesi è che la soddisfazione e la motivazione della tipologia degli studenti presi in considerazione siano fortemente influenzate da un ambiente supportivo, accogliente e familiare, da modalità di insegnamento coinvolgenti e da rapporti di fiducia e stima tra professori/formatori ed alunni. Inoltre, va considerato il fatto che i ragazzi del campione, hanno scelto percorsi che hanno un legame diretto con il mondo del lavoro, quindi, si può supporre che siano più interessati alle attività di pratica che non alla teoria. Per questo motivo si ipotizza che per motivare e gratificare questi studenti sia importante offrire loro la possibilità di usufruire di laboratori e di strutture attrezzate affinché possano, durante il percorso formativo, acquisire le prime competenze professionali.

Per ciò che riguarda l'autoefficacia si suppone che essa sia influenzata da un clima scolastico favorevole che tende a rafforzarla, e da un riscontro tangibile delle proprie capacità. Si può pensare a questo proposito che gli studenti che sperimentano dei successi a livello scolastico siano maggiormente convinti della propria efficacia e capacità di gestione degli eventi. Al contrario coloro che subiscono diversi insuccessi ed hanno

un basso rendimento scolastico tenderanno a dubitare sempre più della loro competenza.

Allo stesso modo si può ipotizzare che coloro che sono provvisti di un forte senso di autoefficacia e che hanno prova delle loro capacità di riuscita tendano ad avere maggiori aspettative di successo per gli eventi presenti e futuri, rispetto a coloro che falliscono più spesso.

Il terzo obiettivo è quello di verificare le eventuali differenze tra le prime e le seconde annualità del centro di formazione, e tra i secondi e i terzi anni dell'istituto professionale.

L'ipotesi è che la volontà di studiare, l'impegno, la soddisfazione, le aspettative e la percezione di autoefficacia siano più forti e accentuati nei primi anni rispetto ai secondi, durante i quali probabilmente, per effetto delle maggiori richieste di responsabilità ed impegno, l'entusiasmo e l'energia iniziali cominciano a scemare.

2.2. Metodo

In questa parte, presentiamo il campione e gli strumenti utilizzati per la nostra indagine.

2.2.1. Campione

Per la similarità degli obiettivi, degli strumenti, dei soggetti coinvolti si è scelto di descrivere come modello di formazione professionale, quello del C.S.F. (Centro Servizi Formativi) di Selargius, e come modello di istruzione professionale, quello dell'I.P.S.I.A. (Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato) Meucci di Cagliari.

I soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono complessivamente 381, tutti di sesso maschile, di cui 168 (ossia il 44%) frequentanti il primo ed il secondo anno del C.S.F. di Selargius e 213 (il 56%) frequentanti la seconda e la terza superiore dell'I.P.S.I.A. "Meucci" di Cagliari e Pirri.

I soggetti del C.S.F. di Selargius hanno un'età compresa tra i 16 (anno di nascita: 1987) e i 18 anni (1985)⁶ e frequentano i corsi per l'assolvimento dell'obbligo formativo per Elettricisti e Meccanici.

I corsi del settore elettrico-elettronico presi in considerazione sono complessivamente 8 (4 prime annualità e 4 seconde) per un totale di 107 ragazzi (di cui 55 nelle prime annualità e 52 nelle seconde), mentre quelli del settore meccanico sono 5 (3 prime annualità e 2 seconde) per un totale di 61 ragazzi (39 nelle prime e 22 nelle seconde).

Non considerando la distinzione tra settori in totale i ragazzi che frequentano le prime annualità sono 91, mentre quelli che frequentano le seconde sono 77 (cfr. tab. 1).

⁶ I soggetti nati nel 1985 sono 49 (29,2%), quelli nati nel 1986 sono 78 (46,4%) e quelli del 1987, 41 (24,4%).

TAB. 1 - Corsi della 1^a e della 2^a annualità dei settori elettrico-elettronico e meccanico

	SETTORE	CORSI	N	DENOMINAZIONE DEI CORSI
1.a ANNUALITÀ	Elettrico-elettronico	E1	13	Installatore/Manutentore di impianti elettrici ed industriali
		E2	13	
		E3	14	
		E8	12	
	Meccanico	M1	14	Operatori delle macchine utensili a controllo numerico/Tornitori
		M2	14	
		M5	11	Serramentisti
	Tot.		91	
2.a ANNUALITÀ	Elettrico-elettronico	E4	15	Installatore/Manutentore di impianti elettrici ed industriali
		E5	13	
		E6	12	
		E7	15	Installatore/Manutentore di apparecchiature elettroniche
	Meccanico	M3	13	Operatori delle macchine utensili/Tornitori
		M4	9	Serramentisti
		Tot.		77

I soggetti provengono in prevalenza da paesi dell'interland cagliaritano, quali Quartu Sant'Elena, Selargius e Sinnai (cfr. tab. 2).

TAB. 2 - Comune di residenza del campione di Selargius

COMUNE DI RESIDENZA	N° soggetti
Quartu Sant'Elena	36
Selargius	23
Sinnai	21
Cagliari	14
Monsele	13
Maracalagonis /Quartucciu	12
Dolianova (8)/Settimo San Pietro (6)	Meno di 10
Burcei (5)/Sestu (4)/Pirri (3)/Capoterra (3)/Sardara (2)/Ussana (2)/Assemini (1)/Flumini (1)/Serdiana (1)/SanSperate (1)	Meno di 5

Il 77% (130) dei soggetti ha conseguito la licenza media (116 hanno superato con successo la terza media, 13 la prima superiore e 1 la seconda superiore), mentre il 23% (38) ha la licenza elementare (29 hanno superato la seconda media e 9 la prima media).

Il 75% (159) dei soggetti dell'I.P.S.I.A. "Meucci" ha un'età compresa tra i 16 e i 18 anni⁷, mentre una percentuale minima comprende ragazzi più grandi nati nel 1984 (N=38), nel 1983 (12), nel 1982 (3) e nel 1981 (1).

I soggetti che partecipano alla ricerca frequentano il secondo ed il terzo anno degli indirizzi: Elettrico, Elettronico, Meccanico e Termico (cfr. tab. 3).

⁷ I ragazzi nati nel 1985 sono 61, i nati nel 1986, 57 e quelli nati nel 1987, 41.

Il numero di classi considerate sono rispettivamente:

- nell'indirizzo elettrico 9 di cui 5 seconde e 4 terze per un totale di 144 soggetti (74 nelle seconde e 70 nelle terze);
- nell'indirizzo elettronico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 20 soggetti (11 in seconda e 9 in terza);
- nell'indirizzo meccanico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 19 soggetti (11 in seconda e 8 in terza);
- nell'indirizzo termico 2, 1 seconda e 1 terza per un totale di 30 soggetti (19 in seconda e 11 in terza).

Senza considerare gli indirizzi di studi, i ragazzi che frequentano il secondo anno sono in totale 115, mentre coloro che frequentano il terzo anno sono 98.

TAB. 3 - Classi del 2° e del 3° anno degli indirizzi elettrico, elettronico, meccanico e termico

	INDIRIZZI	CLASSI	N	DENOMINAZIONE DEI CORSI
2° ANNO	Elettrico	A op.el.	14	Operatore elettrico
		B op.el.	13	
		C op.el.	13	
		E op.el.	15	
		F op.el.	19	
	Elettronico	D op.en.	11	Operatore elettronico
Meccanico	A o.m.	11	Operatore meccanico	
Termico	B o.t.	19	Operatore termico	
		Tot.	115	
3° ANNO	Elettrico	A op.el.	14	Operatore elettrico
		B op.el.	16	
		D op.el.	21	
		E op.el.	19	
	Elettronico	C op.en.	9	Operatore elettronico
	Meccanico	A o.m.	8	Operatore meccanico
Termico	B o.t.	11	Operatore termico	
		Tot.	98	

Per quanto riguarda il comune di residenza, la maggior parte dei ragazzi proviene da Cagliari e Quartu Sant'Elena, gli altri da paesi della provincia quali Sestu, Capoterra, Sinnai, Monserrato, ecc. (cfr. tab. 4).

TAB. 4 - Comune di residenza del campione del Meucci

COMUNE DI RESIDENZA	N° soggetti
Cagliari	48
Quartu Sant'Elena	20
Sestu	18
Capoterra	13
Sinnai	12
Monserrato	11
Assemini (8)/Maracalagonis (7)/Selargius (6)/Serranti (6)/Elmas (6)/Sant'Andrea Frius (5)/Sarroch (5) Pirri (4)/Nuraminis (4)/Pula (4)/Ussana (4)/Dolianova (3)/SanSperate (3)/Decimomannu (2)/Decimoputzu (2)/Banali (2)/Siliqua (2)/Monastir (2)/Sanassi (2)/Sanatzai (2)/Bucei (1)/FruttiD'Oro (1)/Goni (1)/Gonnosfanadiga (1)/Guasila (1)/Lunamatrona (1)/Quartucciu (1)/Serdiana (1)/SettimoSanPietro (1)/Soleminis (1)/Uta (1)/Villasor (1)	Meno di 10
	Meno di 5

2.2.2. Strumenti

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati due questionari anonimi.

Il primo questionario per la valutazione dei costrutti di motivazione, soddisfazione ed aspettative è stato costruito ad hoc per la ricerca.

Inizialmente si è predisposto un questionario composto da 60 item che è stato reso più agevole e valido in seguito ad una indagine pilota, alla quale hanno partecipato 135 studenti⁸ frequentanti il biennio dell'*Istituto Tecnico Industriale Statale "D. Scano"* di Monserrato (Cagliari).

Sui dati ottenuti da questa somministrazione al campione di prova è stata effettuata l'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali, applicando una rotazione ortogonale Varimax. Sulla base dei risultati ottenuti sono stati eliminati gli item che presentavano saturazioni inferiori a 0,30 e/o saturazioni simultanee a più componenti e che, quindi, non determinano variazioni nelle risposte e non discriminano tra soggetti con opinioni diverse. I risultati hanno confermato la presenza di tre fattori, interpretabili e coerenti con le dimensioni attese e hanno chiarito il ruolo di alcuni item nelle singole componenti.

Complessivamente la percentuale di varianza spiegata dalle tre scale è di 35,026. I valori dell'Alpha di Cronbach, calcolati per l'esame della coerenza interna delle singole scale, sono di 0,76 per il primo fattore, di 0,73 per il secondo e di 0,70 per il terzo.

Si è ottenuto un questionario composto da 27 item che valutano le dimensioni della motivazione ad apprendere, della soddisfazione scolastica e delle aspettative.

Alcuni item sono stati resi più comprensibili attraverso delle modifiche alla loro forma iniziale⁹. Durante l'indagine pilota, infatti, si è potuta rilevare la presenza di incertezza e di dubbi da parte dei ragazzi rispetto ad alcuni termini e concetti; da ciò è nata l'esigenza di adattare al campione la formulazione delle domande, rendendole più chiare e accessibili a tutti attraverso l'uso di termini di facile comprensione ed una più precisa specificazione dei concetti.

È stato necessario, inoltre, predisporre due versioni del questionario per adattarlo ai due contesti nei quali doveva essere somministrato. Le differenze tra le due riguardano solamente alcuni vocaboli quali "*professore*",

⁸ La dimensione del campione, per motivi statistici, ha rispettato il rapporto numerico tra soggetti e item di 2 a 1 legato all'analisi fattoriale. Per la validazione di un questionario di 60 item, infatti, è necessario utilizzare un campione di almeno 120 soggetti (KLINE P. [1996], *Manuale di psicometria. Come costruire, valutare e applicare un test psicologico*, Astrolabio, Roma, p. 155).

⁹ Alcuni esempi di queste variazioni sono: l'item 16 del "vecchio" questionario – *In rapporto a ciò che dimostri di saper fare vieni valutato in modo corrispondente* – è diventato: *I metodi di valutazione dei formatori/professori sono obiettivi e giusti rispetto a ciò che dimostro di saper fare* (item 6 del "nuovo" questionario); l'item 10 – *Avere dei buoni rapporti con i compagni per te è importante* – è stato reso più specifico con: *Per me è importante avere dei buoni rapporti di collaborazione, generosità e disponibilità con i compagni* (item 1); l'item 32 – *L'opportunità di accrescere le tue conoscenze ti stimola a studiare* – è stato espresso più semplicemente con: *Studio per il piacere di conoscere cose nuove* (item 8); e così via.

“scuola”, più adeguati per i ragazzi dell’istituto professionale e sostituiti con “formatore”, “corso” nel questionario destinato agli allievi del C.S.F.

Il formato di risposta scelto prevede 5 posizioni, che di volta in volta sono state adeguate ai contenuti delle domande: alla posizione 1, per esempio, corrisponde, a seconda della formulazione dell’item, *per niente* o *per niente importante* o *per niente soddisfatto* o *per niente probabile* o *per niente vero*, alla posizione 2, *poco* o *poco importante/soddisfatto/probabile/vero*, e così via fino alla posizione 5 corrispondente a: *moltissimo* o *assolutamente importante/soddisfatto/vero/probabile*.

Nella prima pagina del questionario sono stati presentati tutti gli esempi di categorie di risposta presenti all’interno ed è stata indicata la modalità di compilazione delle risposte:

1 Per niente	<input checked="" type="checkbox"/> Poco	3 Abbastanza	4 Molto	5 Moltissimo
1 Per niente importante	2 Poco importante	<input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza importante	4 Molto importante	5 Assolutamente importante
1 Per niente soddisfatto	2 Poco soddisfatto	3 Abbastanza soddisfatto	<input checked="" type="checkbox"/> Molto soddisfatto	5 Assolutamente Soddisfatto
<input checked="" type="checkbox"/> Per niente vero	2 Poco vero	3 Abbastanza vero	4 Molto vero	5 Assolutamente vero
1 Per niente probabile	2 Poco probabile	3 Abbastanza probabile	4 Molto probabile	<input checked="" type="checkbox"/> Assolutamente Probabile

In entrambe le versioni del questionario vengono richieste la classe o il corso frequentato, l’anno di nascita, il sesso ed il comune di residenza.

Nel questionario destinato ai ragazzi del C.S.F. Selargius si richiedeva di indicare anche titolo di studio conseguito (con le opzioni “licenza media” e “licenza elementare”) e ultima classe frequentata con esito positivo.

Il secondo questionario, proposto da Schwarz e adattato nella versione italiana da F. Marini, è composto da 10 item e misura l’autoefficacia. Ai soggetti viene richiesto di valutare il loro controllo e la capacità di gestione in alcune situazioni difficili e non: ad esempio item 4 – *Sono certa/a di poter affrontare con efficienza eventi inaspettati-*; item 9 – *Se mi vengo a trovare in una situazione difficile, generalmente penso a ciò che è necessario fare per uscirne -*.

Il soggetto ha a disposizione per rispondere 4 opzioni, che variano da un minimo di 1 (mai) a un massimo di 4 (sempre). Anche in questo secondo questionario, per rendere la compilazione più agevole e veloce, le opzioni di risposta sono ripetute per ogni domanda.

2.3. Procedura

I due questionari sono stati presentati uno di seguito all’altro ai due campioni della ricerca. La somministrazione è avvenuta per classi durante

le ore scolastiche al fine di consentire un notevole risparmio di tempo e prevedeva un tempo di compilazione di circa 15/20 minuti.

I questionari sono stati somministrati ai ragazzi del C.S.F. Selargius nell'arco di una settimana al termine del mese di Dicembre 2002, mentre ai ragazzi del Meucci nel mese di Gennaio 2003, sempre in una settimana.

Nella presentazione dei questionari i soggetti sono stati informati sullo scopo scientifico della raccolta dei dati, sul completo anonimato delle loro risposte e sulla necessità di avere tutte le risposte alle domande. Sono state, inoltre, ribadite le istruzioni presenti nella prima pagina, ricordando le regole di compilazione e sottolineando che non erano previste risposte giuste o sbagliate. Si è, infine, sottolineato più volte che la collaborazione sincera era indispensabile.

La compilazione dei questionari si è svolta alla presenza del ricercatore che forniva, quando necessario, chiarimenti a domande sulle quali i ragazzi avevano delle incertezze. Ciò ha consentito di rilevare l'impatto sul campione sia della ricerca in generale che delle singole domande in particolare e di individuare alcuni termini o espressioni che erano di difficile comprensione per gli studenti. Quasi tutti, per esempio, non conoscevano il preciso significato della parola "imparziale", presente nell'item 25 del primo questionario (- *Sento di essere valutato in modo imparziale rispetto ai miei compagni di classe* -), che veniva spesso intesa con il significato "diverso", provocando un ribaltamento del concetto espresso nell'item. Nel questionario dell'autoefficacia i dubbi espressi dai ragazzi riguardavano soprattutto il termine "efficienza" presente nell'item 4 (- *Sono certa/a di poter affrontare con efficienza eventi inaspettati* -).

2.4. Analisi dei dati

Per l'analisi statistica dei dati ottenuti è stato utilizzato il pacchetto statistico SPSS.

Per verificare la validità e l'attendibilità del questionario è stata effettuata l'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali, applicando una rotazione ortogonale Equamax.

Le relazioni tra autoefficacia e le altre tre variabili di motivazione ad apprendere, soddisfazione e aspettative sono state analizzate con la correlazione (r di Pearson).

Si è poi proceduto con il confronto tra medie (ANOVA *oneway*) per verificare l'incidenza delle variabili indipendenti ("*modelli di formazione*", "*anno di scuola/corso*") sull'autoefficacia, sulla motivazione, sulla soddisfazione e sulle aspettative.

2.5. Risultati

Il primo tipo di analisi eseguita sui dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sulla motivazione, soddisfazione e aspettative è l'analisi fattoriale effettuata per verificare l'attendibilità e la validità dei 27 item.

L'analisi ha rilevato la presenza di tre fattori o componenti (cfr. tab. 5).

In seguito alla rotazione ortogonale Equamax delle componenti sono stati eliminati gli item che presentavano saturazioni inferiori a 0,45 o saturazioni simultanee su più componenti e che, quindi, non discriminano tra soggetti con opinioni diverse¹⁰.

Complessivamente la percentuale di varianza spiegata dai tre fattori è di 42,349. Per l'esame della coerenza interna delle singole scale è stata calcolato l'indice principale Alpha di Cronbach. I valori di Alpha sono di 0,77 per il primo fattore, di 0,76 per il secondo e di 0,68 per il terzo. «Idealmente per un test somministrato a persone l'attendibilità dovrebbe essere maggiore di 0,6»¹¹.

TAB. 5 - Estrazione delle componenti principali e totale di varianza spiegata

FATTORI	% Varianza totale	% Varianza cumulativa	Valori α di Cronbach
F1: Soddisfazione	15,139	15,139	0,77
F2: Aspettative	14,962	30,101	0,76
F3: Motivazione	12,248	42,349	0,68

Sul primo fattore (F1), come è illustrato nella tabella 6, saturano 8 item. Nel complesso all'interno del fattore sono raggruppati item i cui contenuti sono ascrivibili in una più ampia dimensione di *soddisfazione scolastica*. Tale costrutto, come si sa, è legato a diversi aspetti e presenta varie sfaccettature di significato.

Alcune domande mirano a individuare il grado di soddisfazione dello studente in merito alla scelta del corso di studi ed alla convinzione che questo possa garantirgli un posto di lavoro. Se uno studente è certo di poter sfruttare in futuro le conoscenze e le competenze che ha appreso nel percorso scolastico, è plausibile che egli sia soddisfatto di sé per aver deciso di intraprendere tale percorso.

Altri item riguardano la soddisfazione legata all'orgoglio di raggiungere un obiettivo ambito: un buon rendimento scolastico e una eventuale promozione.

Altri aspetti considerati strettamente connessi alla soddisfazione nel contesto scolastico sono: la percezione dello studente di essere valutato da professori o formatori in modo equo rispetto ai compagni¹²; le relazioni so-

¹⁰ Gli item eliminati sono: r.1 - *Per me è importante avere dei buoni rapporti di collaborazione, generosità e disponibilità con i compagni*--; r.3 - *Sono motivato a studiare quando gli argomenti corrispondono ai miei interessi*--; m.8 - *Studio per il piacere di conoscere cose nuove*--; r.9 - *In un futuro lavoro mi interessa un buon stipendio* -; m.21 - *Trovo stimolante approfondire personalmente un argomento trattato durante il corso*--; s.25 - *Sento di essere valutato in modo parziale rispetto ai miei compagni di classe/corso*--.

¹¹ KLINE P., 1996, *Manuale di psicometria. Come costruire, valutare e applicare un test psicologico*, Astrolabio, Roma, p. 164.

¹² La letteratura sull'argomento sottolinea l'importanza della percezione di equità non solo per il benessere dello studente, ma anche per la coesione del gruppo-classe e per i rapporti con i professori.

ciali, l'ambiente sociale accogliente, le gratificazioni che derivano dal saper gestire le relazioni interpersonali e il supporto che si riceve e si dà in un gruppo coeso e affiatato.

Sul *secondo fattore (F2)* saturano 7 item, i cui contenuti nel complesso riguardano il tema delle *aspettative*.

Alcuni item valutano cosa si aspettano i ragazzi da un futuro lavoro ed indirettamente indagano gli elementi che per loro sono importanti ed hanno valore quali l'ambiente sereno, la possibilità di far carriera, l'opportunità di migliorare come persona. Altri richiamano il legame tra aspettative, impegno e percezione delle proprie abilità. Gli studenti che hanno *aspettative "interne"* percepiscono i propri atti come dipendenti dalla propria volontà e credono di poter controllare l'ottenimento di ricompense (il buon voto) e il raggiungimento di obiettivi. In questo senso le tre domande verificano la presenza di aspettative di risultato interne o esterne negli studenti.

Sul *terzo fattore (F3)* saturano 6 item, che rispecchiano una dimensione più ampia denominata "*motivazione ad apprendere*". Sono valutati come aspetti che spingono gli studenti ad impegnarsi e a conseguire risultati migliori: il rinforzo positivo (il buon voto), gli apprezzamenti provenienti da genitori ed insegnanti (*motivazione estrinseca*); il confronto con i compagni e l'efficacia di una competizione positiva; le relazioni gratificanti con professori o formatori.

TAB. 6 - Saturazioni e matrice ruotata delle componenti

ITEM	SATURAZIONI		
	F1	F2	F3
2. Sono soddisfatto del mio rendimento al corso	0.734		
10. Sono soddisfatto di aver scelto questo corso di studi	0.732		
22. Mi impegno con costanza per la promozione di fine anno	0.623		
5. Penso di trovare un lavoro relativo alla qualifica che prenderò	0.562		
23. Penso che il mercato del lavoro offra possibilità di impiego per la mia qualifica	0.543		
11. Valutando le cose che ho imparato durante il corso mi aspetto di essere promosso	0.541		
6. I metodi di valutazione dei formatori sono obiettivi e giusti rispetto a ciò che dimostro di saper fare	0.463		
16. Vado volentieri al corso perché mi trovo bene con i compagni	0.452		
14. In un futuro lavoro considero importante un ambiente sereno		0.693	
19. Penso che sia importante poter svolgere un lavoro che mi offra possibilità di carriera		0.659	
18. Quando voglio raggiungere un obiettivo mi impegno con tutte le mie forze		0.630	
20. Se sono preparato so di poter ottenere un buon voto alla verifica		0.626	
27. Riesco a svolgere un compito a seconda di quanto mi impegno		0.587	
24. Per me è importante trovare un lavoro che mi dia l'opportunità di migliorare professionalmente e di crescere come persona		0.552	
13. Sono soddisfatto di come mi sono inserito nella classe		0.541	
17. Quando mi lodano per aver svolto un buon compito mi applico più volentieri per le prove successive			0.729
4. Quando prendo un buon voto sono motivato e mi impegno di più per le prossime prove			0.596
15. Confrontare la mia preparazione con quella dei miei compagni mi spinge ad impegnarmi di più			0.582
12. Quando prendo un voto alto sono orgoglioso di me			0.580
7. Credo sia importante chiedere al formatore chiarimenti sulla lezione anche al di fuori dell'aula			0.514
26. Quando vado d'accordo con il formatore studio la materia con maggior entusiasmo			0.462

Una volta effettuata l'analisi fattoriale si è proceduto con il calcolo dei punteggi medi dell'autoefficacia ed i punteggi fattoriali della soddisfazione,

delle aspettative e della motivazione, necessari per effettuare la correlazione r di Pearson tra le variabili (cfr. tab. 7).

La matrice di correlazione tra i punteggi medi dell'autoefficacia e i punteggi fattoriali di soddisfazione (fattore 1), aspettative (fattore 2) e motivazione (fattore 3), mostra una correlazione significativa (sig. ,000; N = 381) di $r = ,440$ tra l'autoefficacia e il fattore 2 denominato aspettative. Tra motivazione, soddisfazione e aspettative non vi è alcuna correlazione ($r = ,000$) in quanto fattori tra loro indipendenti.

TAB. 7 - Correlazioni tra le variabili dipendenti

		Punteggi fattore 1	Punteggi fattore 2	Punteggi fattore 3	Punteggi autoefficacia
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	r Pearson Sig. N	1,000 381			
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	r Pearson Sig. N	0,000 1,000 381	1,000 381		
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	r Pearson Sig. N	0,000 1,000 381	0,000 1,000 381	1,000 381	
Punteggi autoefficacia	r Pearson Sig. N	0,033 0,517 381	0,440** 0,000 381	0,056 0,278 381	1,000 381

** la correlazione è significativa a 0.01

L'ANOVA *oneway* che mette a confronto le due realtà di formazione (Salesiani=1; Meucci=2), mostra come la variabile indipendente "modelli di formazione" incida sui punteggi di tutte e quattro le componenti misurate (cfr. tab. 8).

TAB. 8 - ANOVA oneway per "Modelli di formazione"

		g.l.	F	Sig.
Punteggi autoefficacia	Tra gruppi	1	4,556	,003
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	91,678	,000
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	Tra gruppi	1	26,446	,000
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	Tra gruppi	1	8,632	,004

	Modelli di formazione	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi autoefficacia	C.S.F. Selargius	168	27,060	4,009
	Meucci	213	28,005	4,502
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	C.S.F. Selargius	168	0,4962885	0,8723459
	Meucci	213	-3914388	0,9186217
Punteggi fattore 2 (Aspettative)	C.S.F. Selargius	168	-2871937	0,8792552
	Meucci	213	0,2265189	1,0327380
Punteggi fattore 3 (Motivazione)	C.S.F. Selargius	168	0,1678082	0,9693821
	Meucci	213	-1323558	1,0061314

Nella scuola Meucci sono più elevati e significativi i punteggi medi dell'autoefficacia, con una probabilità di errore pari a ,033 (F = 4,556, N = 213; media = 28,005; d.s. = 4,502) ed i punteggi del fattore aspettative (sig. = ,000; F = 26,446; media = ,226; d.s. = 1,032).

Nel campione dei Salesiani, invece, risultano più elevati i punteggi del fattore soddisfazione scolastica (N = 168; sig. = ,000; F = 91,678; media = ,4962885; d.s. = ,8723459) ed i punteggi del fattore motivazione (sig. = ,004; media = ,167; d.s. = ,969).

Nella seconda analisi sono messi a confronto due gruppi composti rispettivamente da coloro che frequentano i primi anni di corso al C.S.F. Sellargius e le seconde al Meucci (gruppo 1) e da coloro che, invece, frequentano i secondi anni al C.S.F e le terze del Meucci (gruppo 2).

Nella *oneway* per "anno di corso" (cfr. Tab. 9), l'unica variabile dipendente con punteggio significativo è la soddisfazione (sig. = ,001; F = 11,217), che risulta essere più elevata nel gruppo 1 di coloro che sono iscritti al primo anno di corso dei Salesiani e nel secondo anno al Meucci (N = 206; media = ,156; d.s. = ,986).

TAB. 9 - ANOVA oneway per "Anno di scuola/corso frequentato"

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	11,217	0,001

		Anno di scuola/corso	N	Media	Dev. stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (prime C.S.F /seconde Meucci)		206	,15606	0,9861
	Gruppo 2 (seconde C.S.F./terze Meucci)		175	-,1837	0,9875

Il medesimo confronto tra primi anni e secondi anni e tra seconde e terze è stato effettuato anche per ogni campione applicando due ANOVA *oneway* distinte (cfr. tabb. 10 e 11).

TAB. 10 - ANOVA oneway per "Anno di corso frequentato". Salesiani

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Tra gruppi	1	8,967	0,003

		Anno di corso frequentato	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (prime annualità)		91	0,6774086	0,6969567
	Gruppo 2 (seconde annualità)		77	0,2822375	1,0056048

Anche in questo caso il fattore 1, la soddisfazione, è l'unica variabile influenzata dalle differenze legate all'anno di scuola o corso frequentati. Il suo punteggio è significativo sia nel campione dei Salesiani (sig. = ,003; F = 8,967) che in quello del Meucci (sig. = ,020; F = 5,510), ed in entrambi i casi la soddisfazione è più elevata nei gruppi 1, ossia nella prima annualità dei corsi di formazione (N = 91; media = ,677; d.s. = ,696) e nei secondi anni del Meucci (N = 115; media = ,256; d.s. = ,988).

TAB. 11 - ANOVA oneway per "Anno di scuola frequentato". Meucci

		g.l.	F	Sig.
Punteggi fattore 1(Soddisfazione)	Tra Gruppi	1	5,510	,020

	Anno di scuola frequentato	N	Media	Dev. Stand.
Punteggi fattore 1 (Soddisfazione)	Gruppo 1 (secondi anni)	115	-.2564754	.9882805
	Gruppo 2 (terzi anni)	98	-.5498142	.8059295

2.6. Discussione dei risultati

Il primo obiettivo della ricerca era quello di verificare la relazione tra l'autoefficacia e le tre variabili di motivazione ad apprendere, soddisfazione scolastica e aspettative. L'ipotesi di partenza prevedeva un legame tra l'autoefficacia e tutte e tre le variabili.

I risultati ottenuti mostrano che, tra le variabili dipendenti della ricerca, l'unica ad essere significativamente correlata con l'autoefficacia è quella delle aspettative.

La relazione tra aspettative di successo e autoefficacia è ampiamente dimostrata in letteratura.

Bandura, nella sua teoria sociocognitiva delle origini e delle funzioni del senso di autoefficacia, osserva che per predire il comportamento e per motivare una prestazione elevata è necessario tener conto oltre che delle aspettative del risultato anche delle convinzioni di efficacia delle persone. Gli studenti, infatti, possono essere convinti di ricevere lodi e incentivi per loro dotati di valore, ma possono scegliere di non intraprendere una determinata attività scolastica perché ritengono di non possedere la capacità necessaria a riuscire.

Un alto senso di autoefficacia presuppone la convinzione del soggetto di poter controllare, gestire, prevedere il suo ambiente e la propria esistenza, facendo sì che egli possa anticipare scenari futuri di successo e prevenire l'avverarsi di eventi indesiderati.

Nella maggior parte delle attività sociali, intellettuali e fisiche, chi ha un alto senso di autoefficacia ha aspettative favorevoli di successo che vengono sostenute per ottenere buone prestazioni; mentre chi dubita della propria

efficacia non riesce ad affrontare le più svariate situazioni della vita perché si aspetta risultati fallimentari.

La controllabilità personale, quindi, influisce su quanto le convinzioni di efficacia modellino le aspettative di risultato e su quanto queste ultime contribuiscano a migliorare la predizione della prestazione.

Non sorprende che gli studenti con un alto senso di autoefficacia abbiano *aspettative di tipo interno*, ossia percepiscano i propri atti come dipendenti dalla propria volontà, credano di poter controllare l'ottenimento di ricompense e il raggiungimento di obiettivi. Le aspettative interne rispetto a quelle esterne, infatti, sono strettamente correlate alla percezione delle proprie abilità.

La relazione fra convinzioni di efficacia e aspettative dipende da quanto le contingenze fra azioni e risultati sono strutturate saldamente in un dato ambito di funzionamento.

Nelle attività in cui gli esiti sono strettamente connessi alle azioni e alla qualità della prestazione, i risultati che le persone si aspettano dipendono soprattutto dalla qualità delle prestazioni che esse credono di poter fornire in una data situazione. Nelle attività scolastiche, la qualità della prestazione determina ampiamente i risultati che una persona esperisce. Per esempio, gli studenti non si aspettano di essere coperti di onori dalla scuola per prestazioni scolastiche di basso livello. Quando la prestazione determina il risultato, le convinzioni di efficacia spiegano la maggior parte della varianza dei risultati attesi.

Le persone che considerano i risultati come conseguenze dirette dell'adeguatezza delle loro prestazioni, e tengono in considerazione tali risultati, si basano sulle aspettative di efficacia, per decidere quale azione intraprendere e per quanto tempo seguirarvi.

Le persone, infatti, si impegnano attivamente e persistono in certe azioni quando, secondo il loro senso di efficacia e le loro aspettative di risultato, vale la pena impegnarsi ed evitano quelle che credono di non poter svolgere con successo e che prevedono possano creare problemi.

Il secondo obiettivo della ricerca era quello di confrontare i due modelli di formazione e di istruzione, in relazione alle quattro variabili.

I ragazzi dei due campioni scelti per la ricerca presentano molti aspetti comuni: sono tutti di sesso maschile, hanno in media la stessa età e frequentano corsi o indirizzi per elettricisti e meccanici al termine dei quali conseguiranno una qualifica direttamente spendibile nel mondo del lavoro.

Malgrado tali somiglianze, era previsto trovare delle disuguaglianze vista la diversità dei due contesti di istruzione, legata a un diverso approccio didattico, a un diverso clima sociale, un diverso modo di apprendere degli studenti e diverse modalità di insegnamento.

I risultati ottenuti dall'ANOVA, infatti, confermano la differente incidenza del tipo di scuola o corso frequentati sulle quattro variabili.

I ragazzi dell'istituto professionale Meucci, rispetto a quelli del C.S.F., hanno un più alto senso di autoefficacia e più alte aspettative di successo, anche per il futuro lavoro.

La letteratura suggerisce che l'autoefficacia si forma in un clima scolastico favorevole e si potenzia attraverso esperienze di gestione efficace e continui feedback sociali e valutativi che promuovono lo sviluppo di competenze scolastiche.

I ragazzi del Meucci hanno un più alto senso di autoefficacia e più alte aspettative di successo, probabilmente perché sono inseriti positivamente nel ciclo scolastico superiore ed hanno sperimentato nel loro percorso il successo che condiziona la valutazione della probabilità di riuscita e soprattutto la motivazione ad intraprendere e persistere nelle attività scolastiche e sicuramente le aspettative per il futuro. Gli adolescenti, infatti, possono dubitare e non avere fiducia nelle proprie capacità e non sentirsi efficaci nella gestione della propria esperienza scolastica, in seguito ad eventi non desiderati, come per esempio dei ripetuti insuccessi e risultati scadenti.

I ragazzi che scelgono di assolvere l'obbligo formativo in un corso di formazione professionale, hanno spesso alle spalle un passato di insuccessi nella scuola, di abbandoni precoci, che potrebbero aver influito, abbassando, sulle loro convinzioni di efficacia.

L'offerta salesiana per l'obbligo formativo, invece, influisce positivamente sul livello di soddisfazione scolastica e di motivazione ad apprendere degli allievi. Ciò potrebbe essere ricondotto al modello formativo proposto che prevede continui incentivi e gratificazioni in un clima basato su rapporti di fiducia e stima tra formatori, tutor ed allievi, su modalità di insegnamento coinvolgenti¹³. L'immagine che gli adolescenti si formano di loro stessi nel quadro dell'esperienza scolastica si alimenta attraverso l'interazione prolungata con adulti significativi, come i loro insegnanti, e il confronto con i coetanei; è rispetto a loro che il soggetto valuta i propri risultati¹⁴.

Tali fattori e punti di forza di tale modello, incidono sull'impegno, sulla motivazione e sulla soddisfazione, e fanno sì che gli allievi, malgrado le vicende negative vissute nella scuola, vivano un'esperienza comunque gratificante e costruttiva per la loro crescita professionale e soprattutto personale.

Chiaramente i buoni rapporti e i confronti con compagni e professori, l'ambiente sociale accogliente e gratificante sono tutti aspetti che incidono anche sulla soddisfazione degli studenti.

La scala della *soddisfazione scolastica* valuta principalmente la soddisfazione degli studenti in rapporto al tipo di corso di studi scelto e alla possibilità che tale scelta possa garantire un posto di lavoro dove poter mettere in pratica ciò che si è appreso durante il corso.

La soddisfazione dei ragazzi del C.S.F. potrebbe essere legata alla convinzione di aver scelto un percorso formativo adatto alle proprie attitudini e di poter trovare un lavoro corrispondente alla qualifica che prenderanno.

¹³ Ricordiamo che la scala della "motivazione ad apprendere" misura la cosiddetta *motivazione estrinseca*, dipendente dall'ottenimento di ricompense, e l'incidenza sulla motivazione degli studenti del confronto con i compagni e delle relazioni gratificanti con professori/formatori.

¹⁴ Cfr. PALMONARI A. (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.

Altri aspetti che potrebbero aver influenzato la soddisfazione degli studenti sono il rendimento scolastico e le valutazioni dei formatori. È probabile che la percezione di equità nelle valutazioni date dai formatori si rifletta sulla soddisfazione per il rendimento, sul benessere dello studente, sulla coesione del gruppo-classe e sui rapporti con gli insegnanti.

Un'altra variabile indipendente, di cui interessava valutare l'influenza sull'autoefficacia, la motivazione, la soddisfazione e le aspettative dei ragazzi del campione è *l'anno di scuola/corso frequentato*. L'obiettivo era quello di valutare se ci fossero differenze tra coloro che frequentano il primo anno al C.S.F. ed il secondo al Meucci e coloro che frequentano il secondo anno al C.S.F. e il terzo al Meucci. L'ipotesi era che i ragazzi che frequentano il primo anno e la seconda superiore fossero più motivati ad apprendere, più soddisfatti e avessero un'autoefficacia alta e aspettative di riuscita più elevate.

I risultati del confronto per *"anno di scuola/corso"* hanno mostrato che il gruppo di ragazzi che frequenta le prime annualità al C.S.F. e le seconde superiori al Meucci è più soddisfatto rispetto al gruppo composto da coloro che frequentano le seconde e le terze.

«La soddisfazione può cambiare nel tempo»¹⁵ ed essendo uno stato emozionale, è soggetta alle influenze fisiologiche: una attività che inizia con alta soddisfazione, poi diventa routine e può arrivare ad essere vissuta in maniera sofferta.

A scuola i cambiamenti nel livello di soddisfazione spesso influiscono sull'impegno e sulle prestazioni degli studenti. Di solito, infatti, all'inizio dell'anno scolastico l'entusiasmo, l'impegno e la volontà di studiare sono più forti, perché il soggetto è *curioso* di apprendere nozioni nuove. Inoltre i ragazzi del campione hanno scelto determinati indirizzi o corsi che permettono subito di mettere in pratica ciò che apprendono, e questo all'inizio potrebbe essere per loro motivo di soddisfazione.

Nell'anno successivo il livello di soddisfazione, come dimostrano i risultati dell'ANOVA, decresce.

Tale cambiamento potrebbe essere la conseguenza di richieste più impegnative da parte dei professori: nozioni più numerose e complesse da apprendere, maggiore concentrazione e responsabilità nello studio, anche dopo l'orario scolastico.

Va ricordato, inoltre, che, sia i ragazzi del C.S.F. che quelli del Meucci, al termine dei due anni considerati, devono sostenere un esame per conseguire la qualifica di elettricisti o meccanici, e ciò potrebbe incidere sullo stato emozionale ed essere un ulteriore motivo di preoccupazione e paura di insuccesso.

¹⁵ Cfr. BERRY L.M., HOUSTON J.P. (1999), *Psicologia del lavoro*, Nuova Editoriale Grasso, Bologna.

3. CONCLUSIONI

Dalla ricerca, ma anche al di là dei risultati ottenuti, è stato possibile tracciare un quadro delle caratteristiche che contraddistinguono i due modelli formativi considerati, che sono connotati da una propria identità ed autonomia.

Il primo, quello della formazione professionale, propone un percorso personalizzato e finalizzato al raggiungimento di obiettivi non solo cognitivi, ma che coinvolgono l'intero processo di formazione personale. Nel C.S.F la presenza di figure professionali ed educative di riferimento e la realizzazione di percorsi di accompagnamento hanno come obiettivo la creazione di rapporti di fiducia con i giovani, il loro reinserimento nel ciclo formativo, quindi, la realizzazione di un clima familiare e supportivo.

Il sistema formativo dell'istruzione professionale, d'altro canto, traccia un percorso caratterizzato da una forte spinta all'acquisizione di precise competenze tecniche, attraverso modalità di insegnamento tradizionali e piuttosto contenutistiche. I ragazzi, all'interno di questo sistema hanno quindi la possibilità di sperimentare concretamente la propria efficacia e le proprie capacità e di mettere alla prova la loro attitudine al lavoro.

Queste osservazioni ed i risultati ottenuti nella ricerca ci portano a riflettere sul ruolo delle determinanti psicologiche che abbiamo studiato e sulla funzione che esse svolgono all'interno dei due contesti di istruzione e formazione. Tra i fattori che determinano buone prestazioni e promuovono il successo scolastico le convinzioni di autoefficacia rispetto alle altre variabili considerate hanno un ruolo di rilievo e sono fondamentali per la gestione delle più svariate situazioni e fenomeni di funzionamento della vita umana. Per intraprendere qualsiasi compito o attività scolastica lo studente deve ritenere di possedere la capacità necessaria a riuscire e di gestirla con successo. Le convinzioni di efficacia personale, inoltre, favoriscono il benessere psicologico e la realizzazione personale, condizionano il livello di soddisfazione, influenzano la scelta di obiettivi ambiziosi e l'utilizzo di strategie di *problem solving* ed autoregolatave.

La ricaduta principale sulla formazione consiste nella adozione (realizzazione) di strategie efficaci per promuovere o potenziare il senso di efficacia personale soprattutto in coloro che si collocano ai livelli medi e bassi di questo importante costrutto sociale. Strategie che forniscano gli strumenti per dare un significato e gestire l'insuccesso, che prevedano l'errore come possibile esito della sperimentazione di sé dell'adolescente e consentano di mantenere in ogni caso la fiducia nelle proprie capacità, malgrado le frustrazioni per gli errori e per le contingenti incapacità.

Un modello didattico efficace deve sviluppare personalità polivalenti ed elastiche, in un processo educativo nel quale i contenuti siano meno importanti dello sviluppo di capacità di usare e produrre conoscenze. La qualità della formazione va ricercata a partire dalla *personalizzazione dei percorsi formativi*, in base a quelli che sono i contesti socio-culturali ed i bisogni for-

mativi individuali, ed al contempo dall'integrazione e progettazione congiunta tra le agenzie formative.

Durante la ricerca si sono rilevati elementi di integrazione tra i due modelli soprattutto negli obiettivi che i due sistemi formativi si pongono: formare cittadini e lavoratori. L'approccio formativo adottato mira, infatti, a realizzare per ogni destinatario un percorso-progetto personalizzato che funga da linea guida per la crescita personale e professionale dei giovani.

A questo proposito la scuola e la formazione professionale cercano di creare un legame ed una integrazione sempre più forte con il mondo del lavoro. La domanda proveniente dal mercato del lavoro richiede qualifiche, diplomi e competenze professionali immediatamente *impiegabili*. Alla scuola ed alle agenzie formative si rimanda questo compito, di formare giovani capaci di affrontare l'imprevedibilità della vita e del lavoro.

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN H.S., TAYLOR L. (1992), Motivazione intrinseca e comportamenti problema nella classe, in F. FOLGHERAITER (a cura di), *Problemi di comportamento e relazioni di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento.
- ATKINSON J.W. (1973), *La motivazione*, Il Mulino, Bologna.
- BANDURA A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, in *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.
- BANDURA A. (a cura di), (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento.
- BANDURA A. (a cura di), (2000), *L'autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- BELLOTTI M. (a cura di), 1997, *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, Franco Angeli, Milano.
- BERRY L. M., HOUSTON J. P. (1999), *Psicologia del lavoro*, Nuova Editoriale Grasso, Bologna.
- BERTORELLO D. (1994), L'insuccesso nella scuola dell'obbligo: prevenzione e recupero, in *Orientamenti Pedagogici*, 41, 243, pp. 413-428.
- BOSCOLO P. (1986), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino.
- BOSCOLO P. (2002), La motivazione ad apprendere tra ricerca e senso comune, in *Scuola e città*, 1, pp. 81-93.
- CAPRARA G.V. (1990), Emozioni e motivazione, in V. D'URSO, R. TRENTIN (a cura di), *Psicologia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- CAPRARA G.V. (1996), Il senso di autoefficacia percepita: homo faber, in *Psicologia contemporanea*, 133, pp. 4-11.
- CAPRARA G.V. (2001), Il successo scolastico, in *Psicologia contemporanea*, 168, pp. 58-64.
- CAPRARA G.V. (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento.
- CAPRARA G.V., GERBINO M. (2002), Determinanti personali del fallimento scolastico: correlati, antecedenti e conseguenze della bocciatura, in *Età evolutiva*, 73, pp. 18-32.
- CAPRARA G.V., PASTORELLI C. (2002), Sull'efficacia personale e collettiva, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 4, n° 1, pp. 15-26.
- CATELLINO E., BEGOTTI T., BONINO S. (2002), L'interazione tra il valore e le aspettative rispetto alla scuola in adolescenza, in *Età evolutiva*, 72, pp. 5-16.
- CORNOLDI C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- COVINGTON M.V., MANHEIM TEEL K. (1999), *Prevenire i fallimenti scolastici. Incentivi equi per l'apprendimento*, Erickson, Trento.
- DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- FLEBUS G.B., BASSI N. (1995), L'autoefficacia, concetto, definizioni e utilità, in *Quaderni di orientamento*, 15, pp. 10-19.

- FORD M.E. (1996), Aumentare la motivazione e il senso di autoefficacia nell'apprendimento, in D. IANES (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento, pp. 233-259.
- GENTILE M. (1999), Percezione di sé e risultati scolastici: ruolo delle attribuzioni causali e dell'autostima, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 1, n°1, pp. 51-72.
- GENTILE M. (2000), Concezione di intelligenza, sviluppo motivazionale e apprendimento, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol.2, n°3, pp. 341-351.
- GUICCIARDI M. (1991), Sono "O.K."? Senso di autoefficacia personale e aspettative di successo, in *Psicologia contemporanea*, 103, pp. 58-63.
- LANDY F.J. (1978), An opponent process theory of Job satisfaction, in *Journal of Applied Psychology*, 63, pp. 533-547.
- LAVANCO G., MARINO G., GIUNTA R. (2001), Lavorare con la riforma. Identità professionali tra cambiamento e conservazione, in *Supplemento a: Psicologia e Scuola*, 103.
- LIVERTA SEMPIO O., CONFALONIERI E., SCARATTI G. (a cura di), (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Cortina, Milano.
- LUTTE G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna.
- MALIZIA G. (1998), Formazione professionale. La prospettiva italiana a confronto con l'Europa, in *Orientamenti Pedagogici*, 45, 267, pp. 428-446.
- MALIZIA G. (1999), Le riforme in Italia: un quadro di insieme, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 449-460.
- MALIZIA G., NANNI C. (2001), Il riordino dei cicli: una difficile attuazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 48, 284, pp. 190-215.
- MARINI F. (1991), *Successo e insuccesso nello studio. La teoria attributionale della motivazione scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- MARINI F., MILIA D. (1993), *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*, Franco Angeli, Milano.
- MCALLISTER H.A. (2001), Errori sistematici di attribuzione sul successo/fallimento di alunni e insegnanti, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 3, n°2, pp. 171-187.
- MCCOMBS B.L., POPE J.E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento.
- MEAZZINI P., SORESI S. (1991), Insegnare a studiare. Un'arte che può essere appresa. Parte quinta: la motivazione allo studio. Chimera o possibilità concreta?, in *Psicologia e scuola*, 55, pp. 27-35.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano.
- NICOLI D. (2001), La formazione professionale e il sistema di qualità, in *Orientamenti Pedagogici*, 48, 286, pp. 687-699.
- PASTORELLI C., CAPRARA G.V., BANDURA A (1998), La misura dell'autoefficacia in età scolare. Un contributo preliminare, in *Età evolutiva*, 61, pp. 28-40.
- PASTORELLI C., STECA P., GERBINO M., VECCHIO G., 2001, Il ruolo delle convinzioni di efficacia personale e genitoriale rispetto alle condotte delinquenti e all'uso di sostanze nel corso dell'adolescenza, in *Età evolutiva*, 69, p. 80.
- PELLERREY M. (1999), Il riordino dei cicli scolastici nel quadro di un obbligo formativo fino a diciotto anni, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 534-538.
- PELLERREY M., ORIO F. (1995), La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico, in *Orientamenti Pedagogici*, 42, 250, pp. 683-726.
- POLÁČEK K. (1993), L'autoefficacia: un costrutto utile nell'educazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 40, 236, pp. 267-280.
- POLÁČEK K. (1995), L'autoefficacia: costrutto e utilizzazione, in *Orientamenti Pedagogici*, 42, 251, pp. 927-950.
- POLÁČEK K. (1999), Il riordino dei cicli dell'istruzione e dell'orientamento, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 503-516.
- RANSENIGO P. (1999), Riforme e obbligo scolastico, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 273, pp. 547-559.
- RHEINBERG F. (1997), *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna.

- SGALAMBRO L. (a cura di) (2000), *Scuola, orientamento, lavoro*, Carocci, Roma.
- STECA P., CAPANNA C., VECCHIO G.M. (2002), Convinzioni di autoefficacia nelle life skills come determinanti dell'autostima, in *Psicologia e scuola*, 3, pp. 114-128.
- ZIMMERMAN B.J. (1989), A social cognitive view of self-regulated academic learning, in *Journal Educational Psychology*, 81, pp.329-339.
- ZIMMERMAN B.J. (1999), Le abilità di studio e le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, in *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 1, n° 1, pp. 25-48.