

“Giovani e Carriere”

Le caratteristiche personali importanti nelle
scelte educative e professionali

III° Rapporto Fondazione Italia Orienta

ITALIA  **ORIENTA**
Fondazione

GIOVANI E CARRIERE

Le caratteristiche personali importanti nelle scelte educative e professionali

INTRODUZIONE

L'ingresso nel mondo del lavoro costituisce una tappa importante nella storia di vita, rappresentando una situazione di passaggio sia interna all'individuo, sia nell'interazione con lo scenario lavorativo, con l'investitura di nuovi ruoli, l'introduzione di regole formali e informali di un nuovo contesto.

In passato, il lavoro si svolgeva all'interno di un contesto organizzativo stabile, caratterizzato da processi produttivi standard che permettevano una pianificazione di vita a lungo termine; i lavoratori vivevano un senso di stabilità e di sicurezza psicologica che lasciava spazio alla progettualità in tutti gli ambiti della vita e la alimentava. Tale sentimento di stabilità, garantito dalla sicurezza di uno stipendio e dalla possibilità di sviluppare la carriera, predisponendo il lavoratore a corrispondere con una certa fedeltà ai superiori e all'organizzazione in generale. L'ingresso nel lavoro era segnato da un patto psicologico di tipo relazionale che rendeva il legame tra individuo e organizzazione stabile e prevedibile, ma allo stesso tempo appetibile per entrambe le parti in gioco, poiché ciascuna delle parti era soddisfatta.

Nel nuovo assetto del mondo del lavoro, spesso colpito da repentine crisi economiche, restrizioni occupazionali o contrazione dei mercati, gli scenari lavorativi e organizzativi sono caratterizzati da profonde e continue trasformazioni. Nel contesto di lavoro attuale, riqualificazione, flessibilità, incertezza, mutevolezza diventano i temi che regolano le relazioni professionali. Ciò produce un cambiamento sensibile sia nel percorso di inserimento nel mondo del lavoro sia in generale nella relazione tra individuo e organizzazione. Se da un lato muta il lavoro e le organizzazioni diventano sempre più flessibili, dall'altro si trasformano anche le

rappresentazioni sociali del lavoro e la sicurezza lavorativa non è più una condizione costante né comune nella vita del lavoratore.

In rapporto ai cambiamenti del mercato del lavoro, come la progressiva modificazione delle domande e dei contratti e la frammentazione delle carriere, il lavoratore ha necessità di acquisire nuove capacità per inserirsi nel mondo del lavoro e sviluppare la propria carriera. Al fine di adattarsi alle richieste del mercato del lavoro, inoltre, il lavoratore moderno assume una prospettiva temporale limitata, a breve termine, sia nella percezione dello scambio che nella valutazione della convenienza, adottando una logica di appartenenza temporanea che è condivisa anche dall'organizzazione lavorativa. Il concetto di "sicurezza del posto" si evolve in quello di **“employability” (“occupabilità”;** Ellig, 1998) **ovvero la possibilità di contare sulle proprie competenze professionali per essere impiegabili continuamente nelle organizzazioni.**

In altre parole, nel contesto attuale gli sforzi del lavoratore o futuro lavoratore puntano verso una condizione di *work security* piuttosto che di *job security* (Argenterio et al., 2010): mentre quest'ultima è ancorata alla certezza di possedere un posto di lavoro nell'ambito di una organizzazione, **la *work security* rimanda invece al profilo delle competenze.** Il lavoratore deve assicurarsi una “professione” più che un “posto di lavoro”: sono i contenuti del lavoro e la capacità di gestione di questi a definire la sensazione di sicurezza occupazionale.

Il concetto di *work security* abbraccia anche l'idea di processo di **“apprendimento continuo”** (*continual learning*) e della propria abilità di gestione del trasferimento delle capacità di occupabilità da un contesto di lavoro a un altro; l'organizzazione diventa il luogo in cui l'individuo e il sistema organizzativo, complessivamente inteso, realizzano e conseguono i rispettivi obiettivi, stipulati e reciprocamente condivisi.

Con il cambiamento delle aspettative in direzione di una maggiore insicurezza e instabilità, sono sempre più frequenti le richieste di transizioni successive alla prima, che possono implicare cambiamenti di ruolo, di organizzazione o del tipo di lavoro svolto (Redstrom-Plourd, 1998). Collegata alle trasformazioni della natura del

rapporto di lavoro - dalla job security alla work security - si sono andate sviluppando sempre più la cultura e la pratica dell'*outplacement*, ovvero una forma di consulenza che prevede l'affidamento a un'agenzia specializzata dell'incarico di ricollocare il personale in esubero di un'azienda. Si tratta in effetti di un insieme di servizi che le organizzazioni offrono ai propri ex collaboratori per fronteggiare la perdita di lavoro e la conseguente gestione del processo di transizione verso una nuova opportunità occupazionale.

L'*outplacement*, dunque, emerge per rispondere all'esigenza di risolvere questioni di redditività e problemi sociali connessi agli interventi di riallineamento organizzativo necessari per essere competitivi in uno scenario sempre più globale. La soluzione offerta da un intervento di *outplacement* mette a disposizione del management "uno strumento capace di aiutare gli individui a transitare da un'organizzazione, riducendo gli oneri gestionali e contenendo i costi socio-psicologici dei collaboratori e dei manager".

In questo quadro storico va sottolineata anche l'importanza che ha assunto l'orientamento, e il suo evolversi verso la formulazione di teorie che valutano un crescente numero di fattori coinvolti nello sviluppo della carriera lavorativa, intesa come processo che abbraccia l'intero arco della vita.

Il termine "orientamento professionale" si associa principalmente all'insieme delle pratiche finalizzate a sostenere la persona, in qualunque età e fase della vita si trovi, nelle sue scelte formative e lavorative e nella gestione della carriera. Non va trascurato che l'orientamento indica innanzitutto la capacità di governo autonomo della propria storia formativa e lavorativa.

La psicologia dell'orientamento si caratterizza quindi per la duplice attenzione rivolta, da un lato, all'individuazione dei principi esplicativi dell'evoluzione naturale della carriera delle persone e, dall'altro, allo sviluppo di pratiche di sostegno a questo processo. Guardando all'evoluzione storica della disciplina è possibile identificare differenti fasi, ciascuna delle quali caratterizzata da uno specifico modello interpretativo (Pombeni, 1996).

Il modello diagnostico-attitudinale (Pearson, 1937, 1951) ha predominato nel campo dell'orientamento professionale nei primi decenni del Novecento ed è espressione dell'approccio psicotecnico. Esso prende avvio dagli studi condotti dalla ricerca psicofisiologica sulle componenti psicosensoriali alla base delle prestazioni individuali. Si considera che le attitudini individuali, quali ad esempio abilità motorie, verbali, numeriche, rappresentino disposizioni ereditarie misurabili, per cui l'obiettivo dell'orientamento è quello di indagare come raggiungere un livello di coincidenza tra attitudini individuali e caratteristiche richieste per l'esercizio di una professione. Secondo tale approccio le scelte professionali sono compiute razionalmente per cui lo scopo delle pratiche orientative è quello di informare la persona rispetto alle proprie caratteristiche e alle richieste che ciascuna professione avanza, per fornire gli elementi atti a compiere la giusta scelta. Il soggetto è visto, di base, come passivo, e c'è pertanto scarsa attenzione all'autorealizzazione individuale: in altri termini, si segue la filosofia di **collocare l'uomo giusto al posto giusto** (ciò che gli inglesi chiamano *matching*). Nonostante i numerosi limiti di tale approccio, che trascura totalmente l'individuo e la sua sfera emozionale e psicologica, a esso va comunque riconosciuto il merito di avere introdotto **rigore scientifico nella costruzione di strumenti di assessment delle caratteristiche personali**.

Il modello caratterologico-affettivo (Rogers, 1951; Murray, 1964), che ha caratterizzato le pratiche di orientamento nel periodo compreso tra gli anni Trenta e Cinquanta, focalizza invece l'attenzione sulla rilevazione degli interessi professionali. In tal modo esso ha aperto la strada all'applicazione delle teorie della personalità allo studio dello sviluppo di carriera, applicazione che è stata approfondita durante la fase clinico-diagnostica che ha prevalso nel campo dell'orientamento negli anni Cinquanta-Sessanta. Nell'ambito degli approcci fondati sulla psicologia della personalità troviamo due principali modelli: quello disposizionale e quello interazionista. Il modello disposizionale identifica nella personalità una struttura latente interna composta da un insieme di tratti stabili, che rappresentano degli elementi costanti e stabili del carattere condizionanti le manifestazioni psicologiche e comportamentali in situazioni differenti. Il modello interazionista sostiene invece che la personalità è la risultante dell'interazione dinamica tra variabili situazionali e personali nello specifico ritiene che le molteplici interazioni tra individuo e ambiente

determino il comportamento ma che allo stesso tempo l'individuo sia protagonista attivo delle interazioni con l'ambiente, nella misura in cui l'interpretazione data dal soggetto alla situazione e quindi la componente cognitiva ed emotiva individuale risultano determinanti nel definire le modalità dell'interazione.

Infine, a partire dagli anni Settanta, le teorie che si sono affermate in questo campo sono accomunate da un modello maturativo-personale (Super, 1957, 1980), ovvero da una particolare attenzione a leggere lo sviluppo di carriera nel contesto più ampio dello sviluppo personale. L'esperienza lavorativa acquista un senso all'interno dello sviluppo globale della persona e dell'articolazione tra i differenti ruoli sociali che la persona riveste. La carriera lavorativa diventa l'insieme dinamico dei cambiamenti che intercorrono nel rapporto tra l'individuo e l'attività lavorativa, cambiamenti che incidono inevitabilmente anche sui propri ruoli sociali. La scelta della professione può essere descritta come un processo teso all'adeguamento tra sé stessi e il proprio ambiente. Ne deriva che un ruolo centrale è assunto dal concetto di "sé professionale", che riguarda la costellazione di attributi del Sé che un individuo considera rilevanti nella scelta di una vocazione e che possono o meno tradursi in una preferenza professionale. Il processo di sviluppo della carriera si basa quindi sul processo di sviluppo e attuazione del concetto di sé e la soddisfazione lavorativa è legata all'attuazione del concetto di sé professionale.

Nella pratica, la finalità generale delle attività di orientamento in cui oggi la comunità scientifica e professionale si riconosce è di conseguenza quella di perseguire lo sviluppo personale e sociale dell'individuo, promuovendo la sua capacità di maturare scelte consapevoli e far fronte alle transizioni che connotano l'evoluzione della propria storia formativa e lavorativa.

Le pratiche di orientamento attuali possono essere ricondotte alle tre macrotipologie di servizi di orientamento: *information*, *guidance*, *counseling*. Le attività finalizzate all'informazione comprendono i servizi di accoglienza, filtro, erogazione diretta e indiretta di informazioni, organizzazione di incontri ed eventi.

Con il termine *guidance*, in Italia vengono identificate le azioni finalizzate a promuovere l'educazione all'auto-orientamento. Questa tipologia di attività si

propone principalmente lo sviluppo di competenze finalizzate a preparare le persone ad affrontare le scelte in modo autonomo. Il primo obiettivo è far acquisire alla persona un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia lavorativa, promuovendo lo sviluppo di competenze, come capacità di attivazione, canalizzazione degli obiettivi, diagnosi dei problemi, che sono i prerequisiti minimi per affrontare positivamente snodi complessi del processo di orientamento scolastico e professionale e costituiscono la premessa indispensabile per un reale auto-orientamento. Il secondo obiettivo è far maturare nella persona competenze di automonitoraggio, ovvero la capacità di tenere sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto (come il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale). Tali risorse sono connesse alla capacità di mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio. Infine il terzo obiettivo è far sviluppare al soggetto la capacità di affrontare gli eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo. Tali risorse, definibili anche come “competenze orientative di sviluppo” della propria storia formativa e lavorativa, hanno a che fare con la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie in vista di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione; sono collegate alle situazioni di scelta e all'elaborazione di progetti formativi e lavorativi coerenti con il processo di costruzione della propria identità personale e sociale.

L'attività di *counseling*, invece, si pone come obiettivo quello di accompagnare la persona in un percorso di risoluzione di un problema orientativo, ma soprattutto di attivare un processo di ridefinizione e di riorganizzazione delle dimensioni e dei fattori che permettono alla persona di gestire il suo rapporto con le criticità connesse all'evoluzione personale e professionale. In generale, il counseling di orientamento e di carriera viene definito come intervento rivolto principalmente a sostenere una ridefinizione del Sé professionale a partire dall'esperienza personale e dalla sua evoluzione progettuale attraverso la narrazione della persona e la competenza del consulente nell'identificare eventuali fattori ricorrenti a livello di comportamenti, atteggiamenti, vissuti emotivi o eventi critici che hanno segnato lo sviluppo dell'esperienza formativa e lavorativa passata. Per affrontare questa esperienza risulta fondamentale la motivazione all'autoriflessione e la capacità della

persona di farsi carico attivamente e consapevolmente della propria storia formativa e lavorativa lungo tutto l'arco di vita.

Secondo un report indagine sull'orientamento di Italia Orienta del 2015 oggi le azioni di orientamento più diffuse in Italia sono quelle di tipo "informativo" come open day universitari, saloni di orientamento, diffusione di materiali cartacei o digitali sui corsi universitari, incontri con referenti aziendali o di altri enti professionali (camere di commercio, associazioni di categoria). Esse tuttavia non risultano pienamente efficaci, tant'è vero che sia insegnanti che studenti appaiono insoddisfatti da un tipo di orientamento esclusivamente informativo, ed esprimono il bisogno di interventi formativi e non solo informativi.

In secondo luogo nelle scuole italiane non esistono ancora programmi sistematici di orientamento guidati a livello nazionale o regionale e l'orientamento è affidato a professionisti che vengono ingaggiati per specifici progetti sebbene la professione non sia regolamentata a livello nazionale. Gli interventi esistenti non sono sottoposti a valutazioni controllate e i progetti valutati con metodologie di ricerca sono ancora scarsissimi in Italia.

Secondo Guichard (2012), gli interventi informativi rappresentano un tipo di intervento di orientamento molto limitato, che non richiede al soggetto una riflessione su di sé. La raccolta di informazioni è solo un elemento minore del processo decisionale, che è determinato da fattori socio-culturali, fattori familiari e fattori individuali.

Dunque l'orientamento, per garantire all'individuo il supporto che necessita nello sviluppare le competenze di "impiegabilità continua", non può riguardare soltanto il versante informativo; piuttosto deve tener presente le caratteristiche di personalità del lavoratore che incidono sulla sua capacità di impiego.

Alla luce di tale esigenza il nostro lavoro mira a descrivere la distribuzione, in un ampio campione di studenti del territorio italiano, dei principali fattori individuali implicati nelle scelte di carriera, e identificare eventuali differenze nella distribuzione di tali caratteristiche in funzione dell'area geografica e dei diversi tipi

di istituto scolastico scelto. In linea con l'idea che l'esperienza lavorativa acquisti un senso all'interno dello sviluppo globale della persona, abbiamo selezionato per l'indagine un insieme di caratteristiche personali, descritte di seguito, che incidono notevolmente sull'efficacia ed il benessere quotidiani così come sulle capacità di scelta e di acquisizione di competenze trasversali e che risultano quindi importanti fattori legati all'employability:

a) **autoefficacia** (Bandura, 1993): la fiducia nella propria capacità di ottenere gli effetti voluti con le proprie azioni. Essa influenza notevolmente il modo in cui gli individui sentono, pensano, trovano motivazioni e si comportano.

b) **assertività** (Salter, 1949): capacità di far valere i propri diritti (agire, esprimere opinioni e sentimenti con sincerità e disinvoltura) rispettando al contempo i diritti altrui. Con lievi differenze tra i diversi studiosi, si ritiene che gli elementi costitutivi dell'assertività siano:

- difesa dei propri diritti (implica anche la capacità di rifiutare richieste irragionevoli)
- assertività sociale (come la capacità di iniziare, continuare e portare a termine le interazioni sociali, il più possibile con facilità e a proprio agio)
- espressione dei sentimenti (capacità di comunicare i propri sentimenti alle altre persone)
- assertività di iniziativa (riguarda l'abilità nel risolvere problemi e soddisfare bisogni personali come il chiedere favori, avanzare richieste)
- indipendenza (esprime la capacità di resistere attivamente a pressioni e influenze individuali o di gruppo nella direzione del conformismo, dando voce alle proprie credenze e opinioni).

c) **locus of control** (Rotter, 1954): stile di attribuzione causale (interno/esterno). Se un soggetto percepisce una situazione favorevole come determinata per lo più dalla fortuna, da altre persone o da altri fattori esterni (controllo esterno), egli è meno propenso ad accrescere le possibilità che tale situazione si ripeta. Chi, invece, considera la medesima situazione come determinata o determinabile dalle proprie capacità (controllo interno) è più fiducioso nelle proprie abilità e si adopera attivamente per ricreare tale situazione. Viceversa, nell'impossibilità di gestire una situazione sfavorevole, il soggetto che ripone

molta fiducia nelle proprie capacità di controllo tende maggiormente ad accusarsi di “fallimento” o “colpa”.

- d) **ottimismo** (Seligman, 1991): modo di sentire e pensare contraddistinto dalla positività o dal suo prevalere sulla negatività. L’ottimismo disposizionale rappresenta una disposizione mentale ad attendersi esiti favorevoli in futuro: gli ottimisti tendono ad assumere un atteggiamento di fiducia e di persistenza poiché hanno l’aspettativa di raggiungere il loro scopo; valutano le avversità come sfide da accettare e vincere; vanno alla ricerca di opportunità che l’ambiente può offrire per risolvere i problemi e superare le difficoltà.
- e) **stile di coping** (Lazarus e Folkman, 1984): insieme di strategie mentali e comportamentali abitualmente messe in atto per fronteggiare le situazioni. Il concetto di coping fa riferimento alla modalità con cui le persone cercano di gestire eventi traumatici o situazioni quotidiane stressanti. Tradizionalmente il coping è stato considerato una caratteristica relativamente stabile di personalità, la quale determina le differenze individuali nel modo di reagire a eventi di vita traumatici.

La prima fase del nostro studio si è concentrata sulla valutazione del profilo degli studenti italiani riguardo alle suddette caratteristiche. In un secondo studio di follow-up ci proponiamo di valutare la predittività di tali fattori rispetto alle scelte accademiche e/o lavorative effettivamente compiute e al successo ottenuto in tali percorsi.

PROCEDURA E METODI

Periodo di realizzazione

Il progetto nella sua interezza è stato realizzato nel periodo compreso tra gennaio 2015 e giugno 2016. In particolare:

La fase preliminare di progettazione (analisi della letteratura, selezione delle variabili e degli strumenti di misura, messa a punto della batteria di questionari) ha riguardato il periodo di gennaio-marzo 2015. La raccolta dei dati (somministrazione dei questionari nelle scuole) si è svolta da marzo 2015 ad aprile 2016. L'analisi dei dati e stesura del presente report sono state svolte nei mesi di aprile-giugno 2016.

Metodo di reclutamento

Il campione è costituito da studenti appartenenti alle classi IV e V di istituti di istruzione secondaria superiore italiani, reclutati in occasione delle tappe dell' Educational Tour della Fondazione Italia Orienta.

Tale metodo di reclutamento ha permesso di ottenere un'ampia estensione territoriale nella distribuzione del campione, così come una composizione variegata tra diversi tipi di istituti superiori. Il progetto itinerante Educational Tour prevede, infatti, l'organizzazione di giornate di orientamento presso istituti distribuiti su tutto il territorio nazionale: in tali istituti partecipano, nel corso di quella giornata, classi scolastiche provenienti da varie province limitrofe e appartenenti a diversi tipi di istituti.

Soggetti

Dei 1334 studenti cui è stata somministrata la batteria di questionari (vedi sezione “Strumenti”), i rispondenti sono stati 1153 (86,4%). La Tabella 1 mostra la distribuzione del campione finale per genere, area geografica e tipologia di istituto.

Tabella 1. Composizione del campione di rispondenti per genere, area geografica di provenienza e tipologia di istituto di appartenenza

	n. soggetti		
Genere	528 M		625 F
Area geografica	356	355	442
	Nord	Centro	Sud
Tipo scuola	474	393	286
	liceo	tecnico	professionale

Strumenti

La batteria somministrata è composta da 5 scale, descritte di seguito, che misurano: autoefficacia, assertività, locus of control, ottimismo e stile di coping. Il tempo richiesto per la compilazione è di circa 40 minuti. Per controllare gli effetti di ordine e sequenza, sono state stampate e somministrate 5 diverse batterie, contenenti ciascuna i 5 questionari in ordine bilanciato.

Autoefficacia

L’autoefficacia è stata misurata attraverso la “Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi” (Farnese, Avallone, Pepe & Porcelli, 2007). Essa è composta da 24 item che richiedono al soggetto di valutare, su una scala a cinque punti (a= per nulla capace; e= del tutto capace), quanto si sente capace rispetto ad alcuni comportamenti. Il punteggio ottenuto fornisce una misura globale del livello

di autoefficacia generale (a punteggi più alti corrispondono più elevati livelli di autoefficacia percepita).

Assertività

Per misurare l'assertività è stata usata la "Rathus Assertiveness Scale Schedule" nella sua versione italiana (Galeazzi, 1990), composta da 30 item. Il soggetto deve indicare, utilizzando una scala a 5 punti (a= per nulla; e= moltissimo), quanto le affermazioni sono descrittive del suo comportamento. La somma delle risposte determina un punteggio globale che va confrontato con due soglie di punteggio: punteggi ricadenti nel range 38,66 – 67,84 indicano un buon livello di assertività. Al contrario punteggi inferiori o superiori classificano il soggetto come anassertivo, in senso passivo (> 67,84) o aggressivo (< 38,66).

Locus of control

Lo stile attributivo è stato misurato attraverso la versione italiana del questionario "Locus of Control of Behavior" (Farma & Cortinovia, 2000). Esso si compone di 17 affermazioni e al soggetto è richiesto di indicare, su una scala a 5 punti (a= per nulla; e= moltissimo), quanto ciascuna affermazione è vera per lui. Alcune affermazioni sottolineano il ruolo del soggetto nel controllo delle situazioni (controllo interno), mentre l'altro gruppo riporta affermazioni in base alle quali gli accadimenti sono percepiti come relativamente svincolati dalle azioni del soggetto (controllo esterno). Come nel caso della Rathus Assertiveness Schedule, punteggi intermedi indicano un maggiore adattamento, sebbene non esista in letteratura alcuna soglia di riferimento. Infatti più alto è il punteggio finale più esterno è il locus of control.

Ottimismo

L'ottimismo è stato misurato attraverso il "Life Orientation Test" nella sua versione italiana (Monzani, Steca & Greco, 2014). Il questionario è composto da 10 affermazioni e il soggetto deve valutare, utilizzando una scala a 5 punti (a= per nulla; e= moltissimo), quanto ciascuna affermazione è vera per lui. Il punteggio finale dà una misura globale della tendenza generale all'ottimismo (a punteggi più alti corrispondono più elevati livelli di ottimismo).

Stile di coping

Per misurare gli stili di coping è stato utilizzato il “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana” (Sica et al., 2008), un questionario composto da 60 item che misurano quanto, nel reagire ad un evento stressante, venga prediletta una determinata modalità di fronteggiamento. Per ciascuna delle 60 affermazioni al soggetto è richiesto di valutare, su una scala a 4 punti (a= quasi mai; d= quasi sempre), quanto spesso reagisce agli eventi stressanti nel modo descritto. Emergono dal questionario 5 distinti punteggi, ciascuno riguardante uno di 5 stili di coping:

- a) Sostegno sociale: si riferisce a comportamenti come la ricerca negli altri di comprensione, punti di vista diversi o informazioni o allo sfogo emotivo;
- b) Strategie di evitamento: include l’utilizzo di strategie come la negazione, l’uso di sostanze, il distacco emotivo e comportamentale;
- c) Attitudine positiva: atteggiamento di accettazione, contenimento e soprattutto di reinterpretazione degli eventi in chiave positiva;
- d) Orientamento al problema: utilizzo di strategie comportamentali attive e di pianificazione atte alla risoluzione dell’evento stressante;
- e) Orientamento trascendente: si riferisce al ricorso alla religione e più in generale alla spiritualità.

Analisi dei dati

I dati raccolti sono stati analizzati con programma statistico SPSS. Oltre ai punteggi complessivi, sono state valutate le differenze di genere (maschio, femmina), quelle tra tre diverse aree geografiche (Nord, Centro, Sud) e quelle tra tre diverse tipologie di istituto scolastico (licei, istituti tecnici, istituti professionali). Le differenze tra le medie sono state analizzate tramite ANOVA ad una via.

RISULTATI

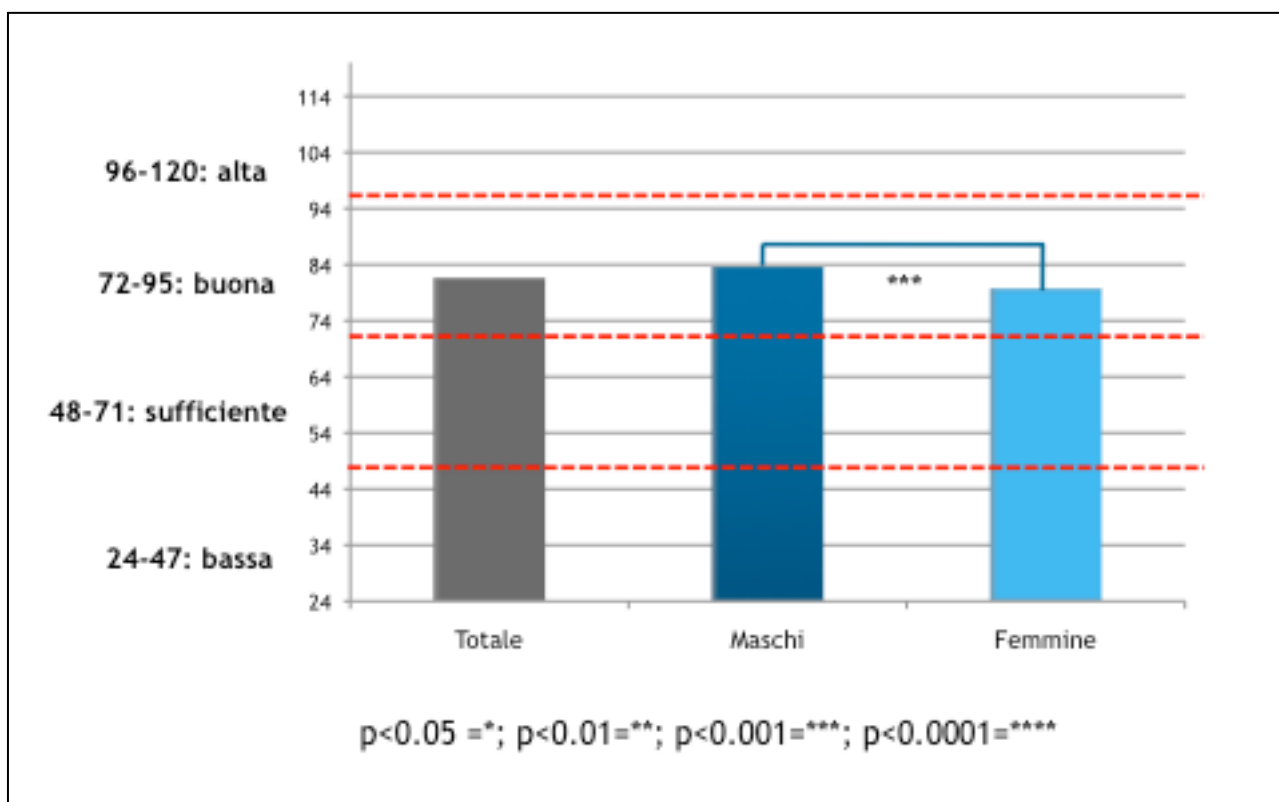
Punteggi globali e differenze di genere

In questa sezione riportiamo, per ciascuna delle 5 variabili di interesse, i risultati sul campione complessivo di soggetti e quelli relativi alle differenze di genere.

Autoefficacia

I punteggi possibili alla scala di autoefficacia vanno da 24 a 120. Il nostro campione mostra un buon livello di autoefficacia, con un punteggio medio di $81,6 \pm 12,2$. Rispetto alle differenze di genere, i ragazzi (media = $83,6 \pm 10,1$) mostrano un livello di autoefficacia significativamente superiore a quello delle loro coetanee (media = $79,7 \pm 9,4$; $p < .001$). La Figura 1 riporta i punteggi medi di autoefficacia sia per il totale dei soggetti che per il campione scorporato in maschi e femmine.

Figura 1. Punteggi medi alla “Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi” (campione totale, maschi e femmine)

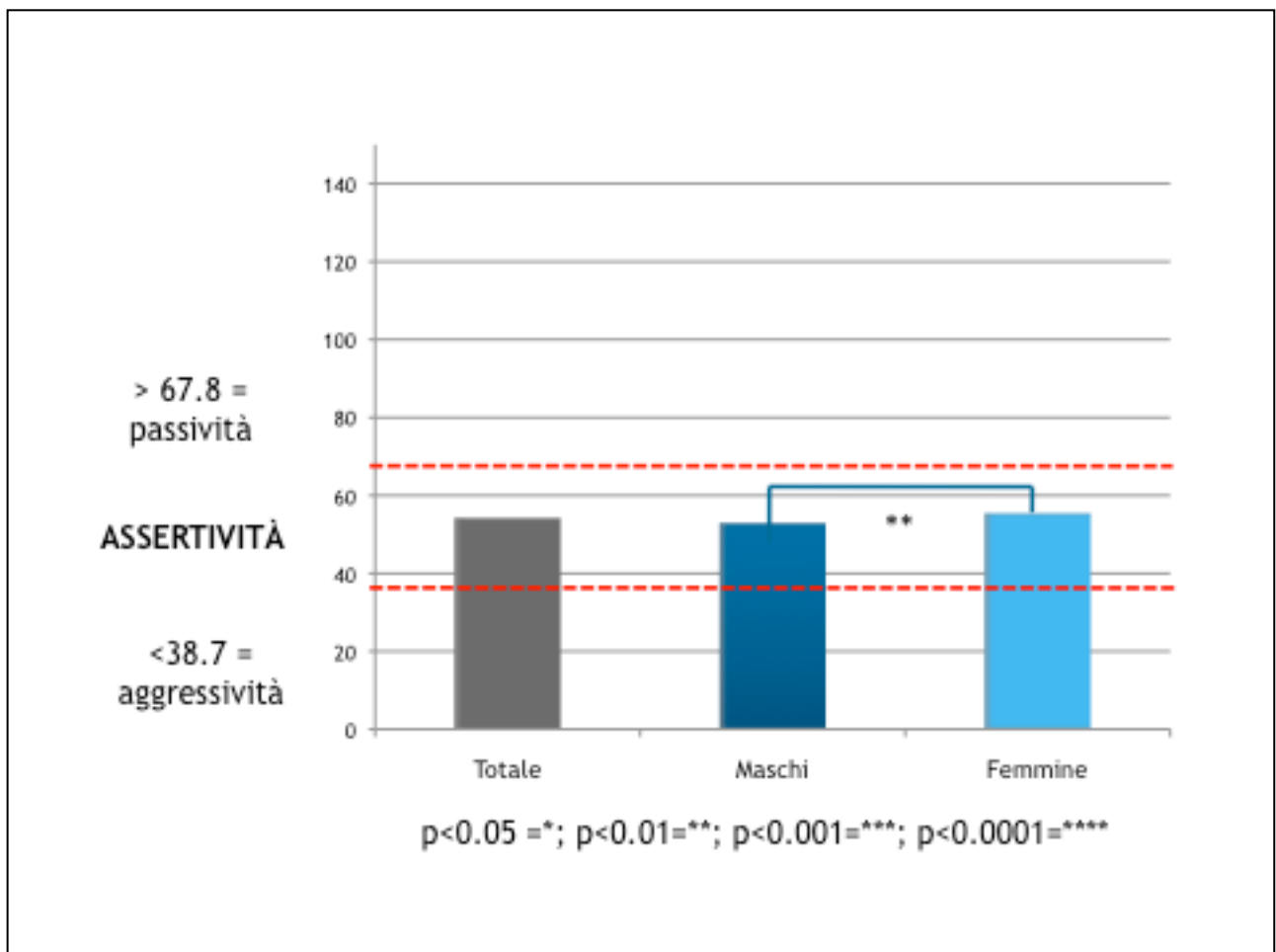


Assertività

I punteggi possibili alla scala dell'assertività vanno da 0 a 150. Si collocano all'interno del range assertivo sia il punteggio medio globale ($54,2 \pm 7,1$) sia quelli scorporati per genere (media maschi = $52,9 \pm 3,6$; media femmine = $55,4 \pm 4,3$). Emerge tuttavia una differenza di genere significativa ($p < .01$), con un punteggio più elevato (in direzione della passività) a carico del campione femminile.

La Figura 2 riporta i punteggi medi di assertività sia per il totale dei soggetti che per il campione scorporato in maschi e femmine.

Figura 2. Punteggi medi alla “Rathus Assertiveness Schedule” (campione totale, maschi e femmine)

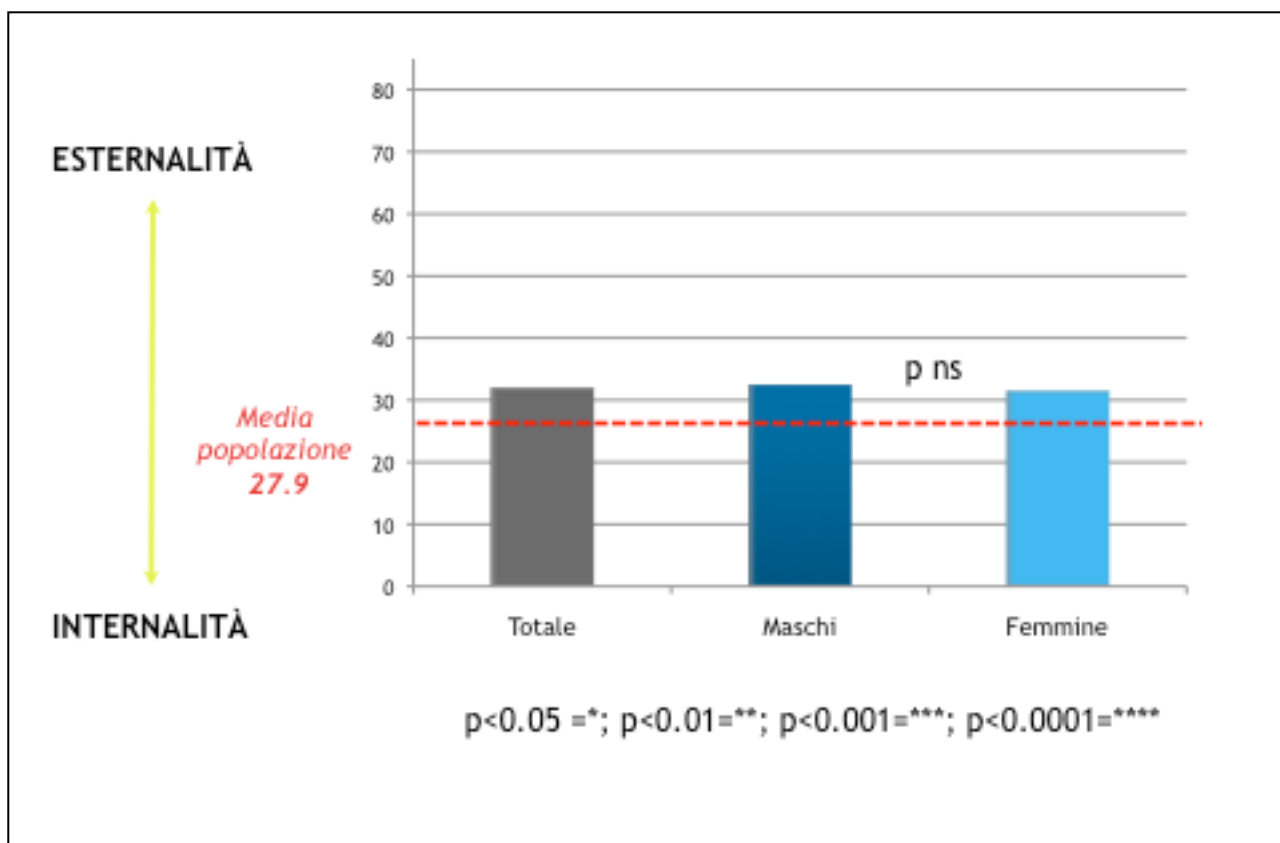


Locus of control

I punteggi possibili alla scala per il locus of control vanno da 0 a 85. Sia il campione totale (media = $32 \pm 7,5$) che i due gruppi di genere (media maschi = $32,5 \pm 4,6$; media femmine = $31,5 \pm 5,9$) si attestano su punteggi medi, molto vicini alla media di popolazione ($27,9 \pm 8,1$). Non emergono differenze di genere statisticamente significative.

La Figura 3 riporta i punteggi medi alla scala per il locus of control sia per il totale dei soggetti che per il campione scorporato in maschi e femmine.

Figura 3. Punteggi medi al “Locus of Control of Behavior” (campione totale, maschi e femmine)

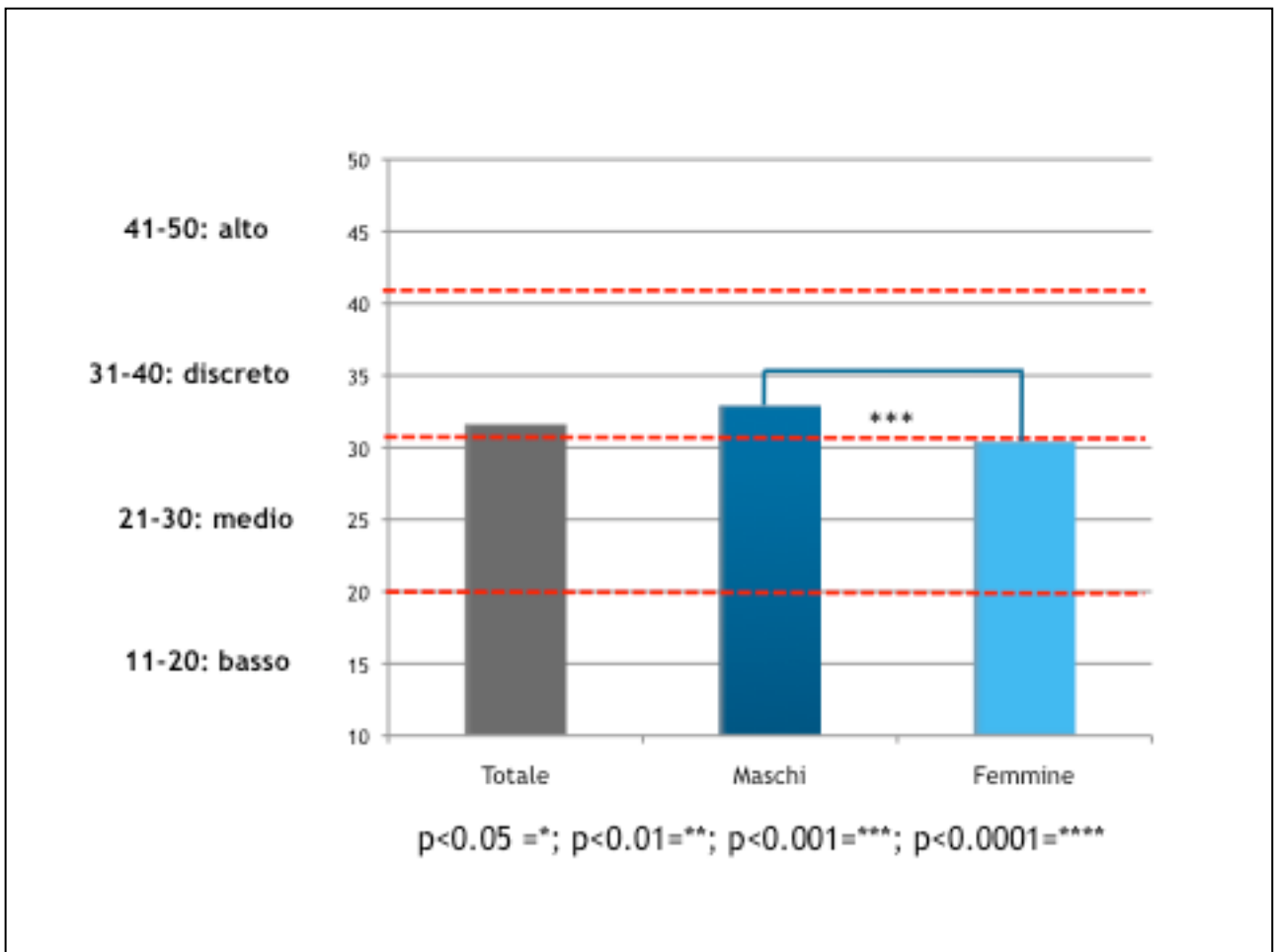


Ottimismo

I punteggi possibili alla scala dell'ottimismo vanno da 10 a 50. I punteggi del campione totale (media = 31,6±5,4), così come quelli scorporati per genere (media maschi = 32,9±3,2; media femmine = 30,4±5), si collocano al limite tra un livello di ottimismo medio e uno discreto. Il gruppo dei ragazzi esibisce inoltre un livello di ottimismo significativamente più elevato rispetto a quello delle ragazze (p<.001).

La Figura 4 riporta i punteggi medi alla scala dell'ottimismo sia per il totale dei soggetti che per il campione scorporato in maschi e femmine.

Figura 4. Punteggi medi al “Life Orientation Test” (campione totale, maschi e femmine)



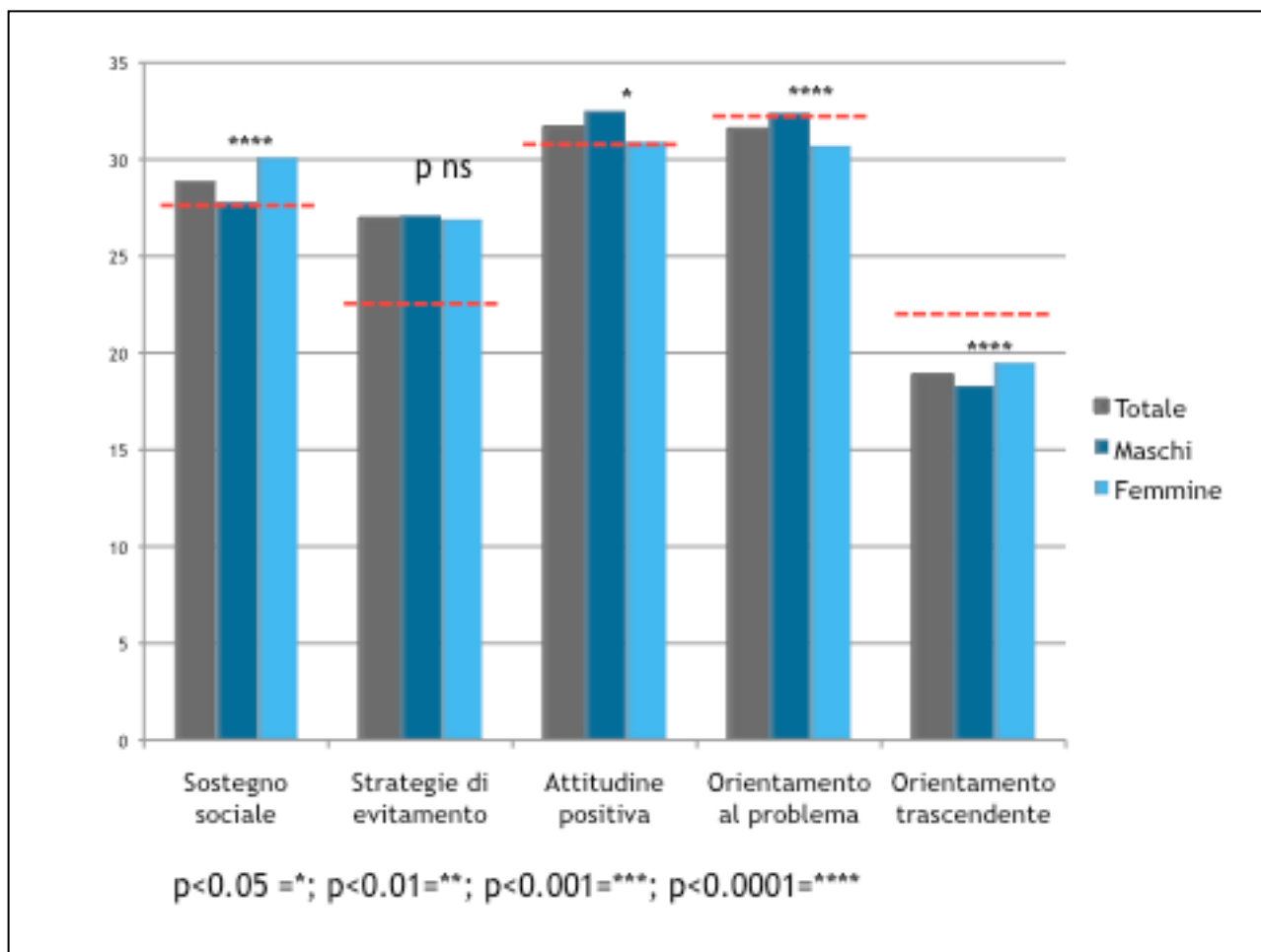
Stile di coping

La scala sugli stili di coping prevede punteggi diversi per ciascuna delle 5 sottoscale che la compongono:

- a) Sostegno sociale: il range di punteggi possibili varia da 12 a 48. La media del nostro campione ($28,9 \pm 7,1$) è molto vicina a quella della popolazione generale ($27,7 \pm 8,4$); emerge una differenza di genere significativa ($p < .0001$) con un punteggio superiore del gruppo delle ragazze rispetto a quello dei ragazzi (media maschi = $27,8 \pm 6,6$; media femmine = $30,1 \pm 7,4$).
- b) Strategie di evitamento: il range di punteggi varia da 16 a 64. La media del nostro campione ($27 \pm 6,8$) è leggermente più elevata rispetto alla media di popolazione ($23,5 \pm 5,1$); non emergono significative differenze di genere (media maschi = $27,1 \pm 7,2$; media femmine = $26,9 \pm 6,3$).
- c) Attitudine positiva: il range di punteggi varia da 12 a 48. La media del nostro campione ($31,7 \pm 11,6$) è simile a quella della popolazione generale ($30,9 \pm 6$); i maschi sembrano ricorrere a questa modalità in misura maggiore rispetto alle femmine (media maschi = $32,5 \pm 15,7$; media femmine = $30,9 \pm 6,5$; $p < .05$).
- d) Orientamento al problema: il range di punteggi varia da 12 a 48. La media del campione totale ($31,6 \pm 5,6$) è molto vicina a quella della popolazione generale ($32 \pm 6,7$); il punteggio del gruppo dei maschi è significativamente superiore a quello delle loro coetanee (media maschi = $32,4 \pm 5,7$; media femmine = $30,7 \pm 5,4$; $p < .0001$).
- e) Orientamento trascendente: il range di punteggi va da 8 a 32. La media del campione totale ($18,9 \pm 5$) appare inferiore a quella della popolazione generale ($22,7 \pm 5,6$); le ragazze riportano di fare ricorso a questa modalità di coping in misura significativamente superiore ai maschi (media maschi = $18,3 \pm 4,4$; media femmine = $19,5 \pm 5,4$; $p < .0001$).

La Figura 5 riporta i punteggi medi alle cinque sottoscale del questionario sulle strategie di coping, sia per il totale dei soggetti che per il campione scorporato in maschi e femmine.

Figura 5. Punteggi medi alle 5 sottoscale del “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana” (campione totale, maschi e femmine).



Nota: Il tratteggio rosso indica la media di popolazione per ciascuna sottoscala.

Differenze tra aree geografiche di provenienza e tipologie di istituto

In questa sezione riportiamo, per ciascuna delle 5 variabili di interesse, i risultati relativi alle tre aree geografiche di provenienza (Nord, Centro, Sud) e alle tre tipologie di istituto (licei, istituti tecnici, istituti professionali).

Autoefficacia

Per quanto riguarda l'area geografica, gli studenti del Sud (media = $83,4 \pm 13,9$) si percepiscono significativamente più autoefficaci rispetto a quelli del Nord (media = $79,2 \pm 12,3$; $p < .0001$) e del Centro (media = $78,9 \pm 13,8$; $p < .0001$), mentre non emergono differenze significative tra il Nord ed il Centro.

Anche per quanto riguarda il tipo di scuola troviamo differenze significative tra i gruppi: in particolare gli studenti degli istituti professionali (media = $77,3 \pm 14,1$) appaiono meno autoefficaci sia rispetto ai coetanei dei licei (media = $81,7 \pm 13,4$; $p < .01$) che a quelli degli istituti tecnici (media = $83,1 \pm 13,6$; $p < .0001$). L'autoefficacia non si differenzia invece tra gli studenti liceali e quelli degli istituti tecnici.

La Figura 6 mostra le differenze tra aree geografiche (primo pannello) e quelle tra tipologie di scuola (secondo pannello).

Nella Figura 7 sono esposte invece le medie dei punteggi di autoefficacia relative alle diverse tipologie di istituto all'interno di ciascuna area geografica. Al Nord non si evincono differenze significative tra i tipi di scuola (media licei = $79,8 \pm 13,2$; media istituti tecnici = $79,5 \pm 11,5$; media istituti professionali = $77,5 \pm 12,6$), mentre al Centro i ragazzi dei licei (media = $81,6 \pm 11,1$) si descrivono significativamente più autoefficaci di quelli degli istituti professionali (media = $75,7 \pm 14,6$; $p < .05$), mentre non è significativa la differenza tra gli istituti tecnici (media = $78,9 \pm 15,4$) e gli altri due tipi di scuole. Al Sud, infine, emerge una differenza significativa tra gli studenti liceali (media = $82,1 \pm 13,9$) e quelli degli istituti tecnici (media = $86,1 \pm 13,4$; $p < .01$).

Figura 6. Punteggi medi alla “Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi”: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

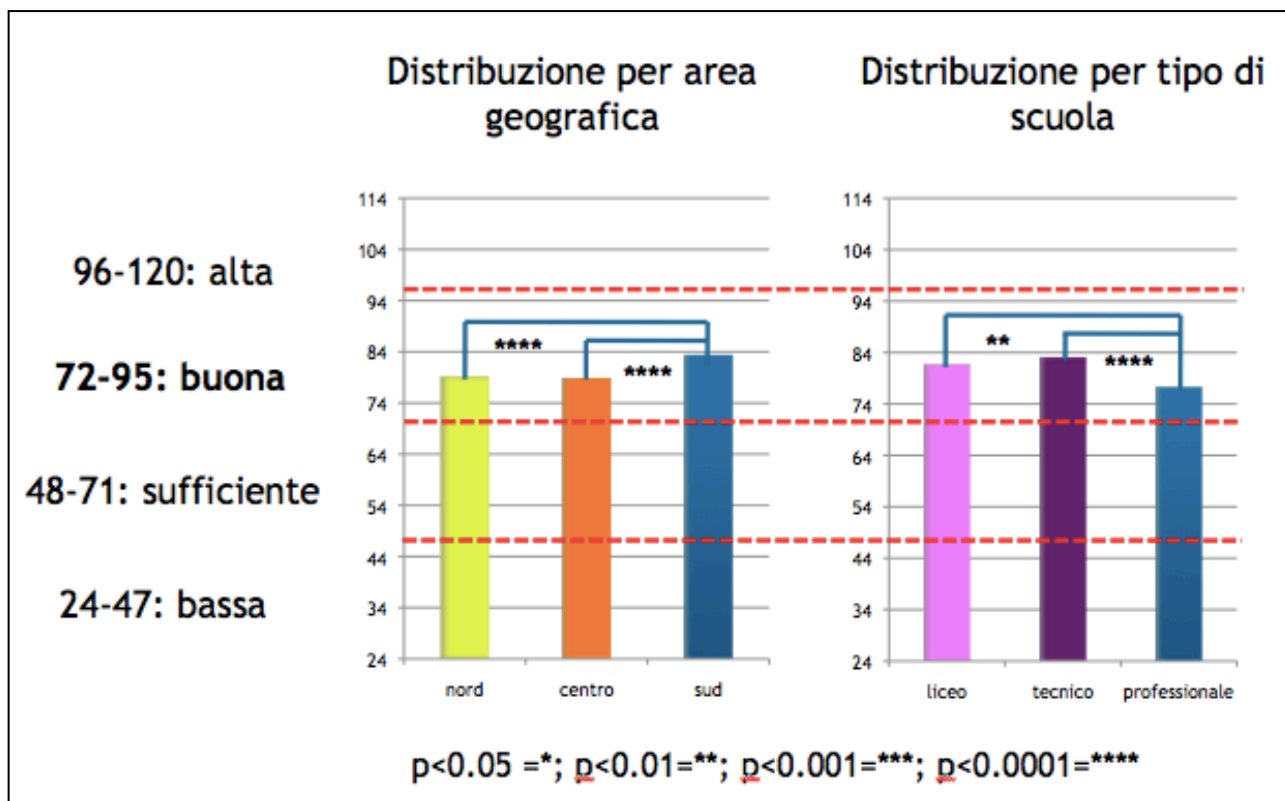
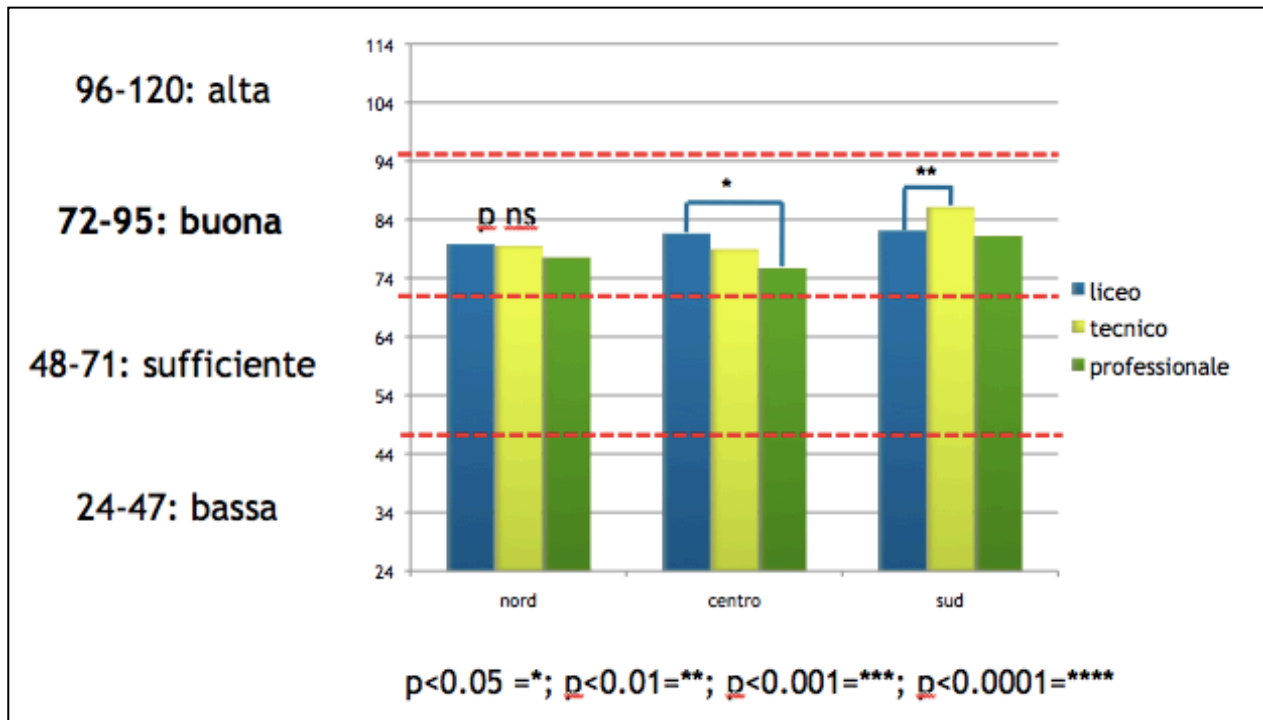


Figura 7. Punteggi medi alla “Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi”: distribuzione per tipologia di istituto all’interno di ciascuna area geografica



Assertività

Emerge una differenza significativa tra gli studenti del Nord (media = $55,6 \pm 12,1$) e del Sud (media = $50,1 \pm 17$; $p < 0.0001$), ma non tra Nord e Centro (media = $52,7 \pm 20,5$) né tra Centro e Sud: benché i punteggi di tutti e tre gruppi si situino nel range dell'assertività, gli studenti del Nord appaiono più inclini a comportamenti passivi, mentre quelli del Sud a comportamenti di tipo aggressivo (Figura 8, primo pannello). Rispetto alla tipologia di scuola, i punteggi dei tre gruppi, tutti situati nel range dell'assertività, non presentano differenze significative (media licei = $52,4 \pm 17,3$; media istituti tecnici = $49,9 \pm 16,6$; media istituti professionali = $54,6 \pm 16,7$) (Figura , secondo pannello).

L'analisi delle differenze tra tipi di scuola all'interno di ciascuna area geografica ha prodotto una differenza significativa solo nell'area del Sud, con punteggi più elevati (in direzione della passività) a carico degli studenti liceali (media = $51,7 \pm 17$) rispetto a quelli degli istituti tecnici (media = $46,8 \pm 16,6$) (Figura 9).

Figura 8. Punteggi medi alla "Rathus Assertiveness Schedule": distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

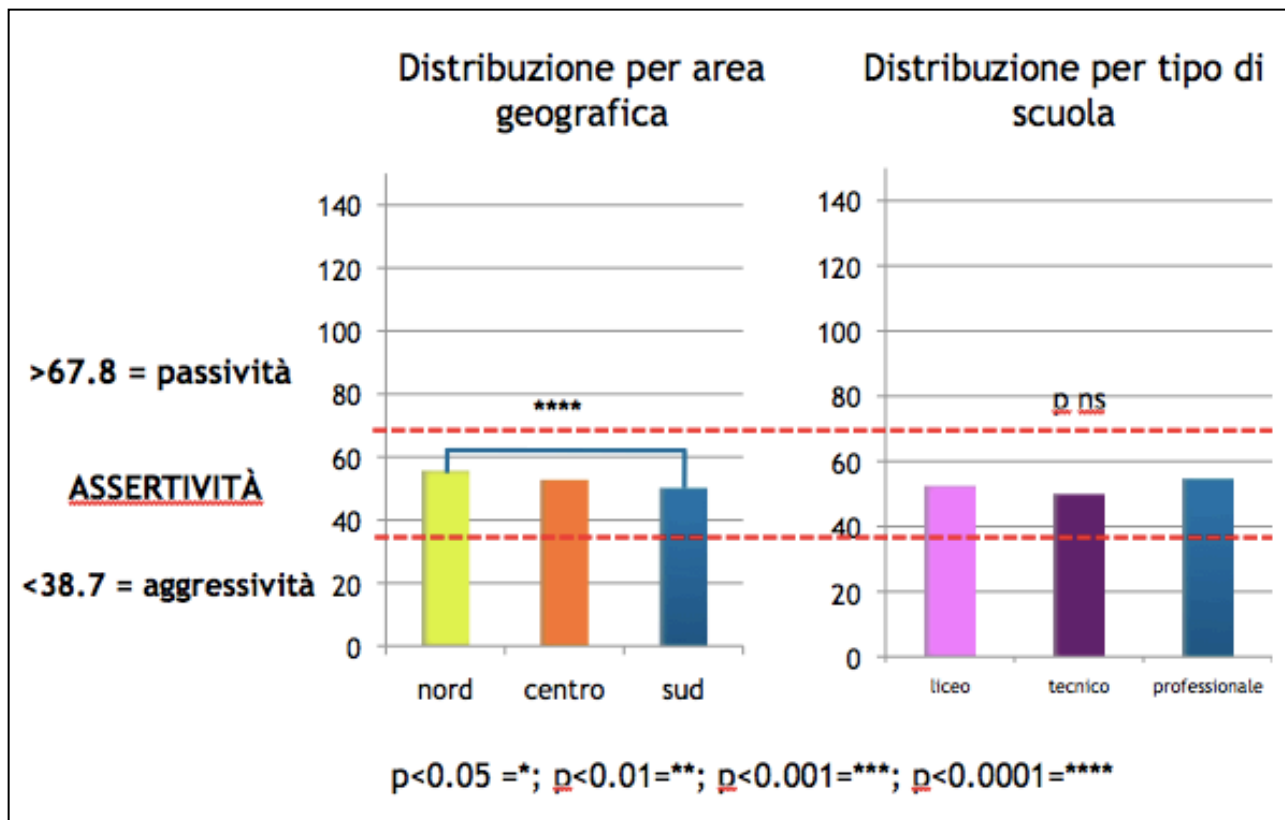
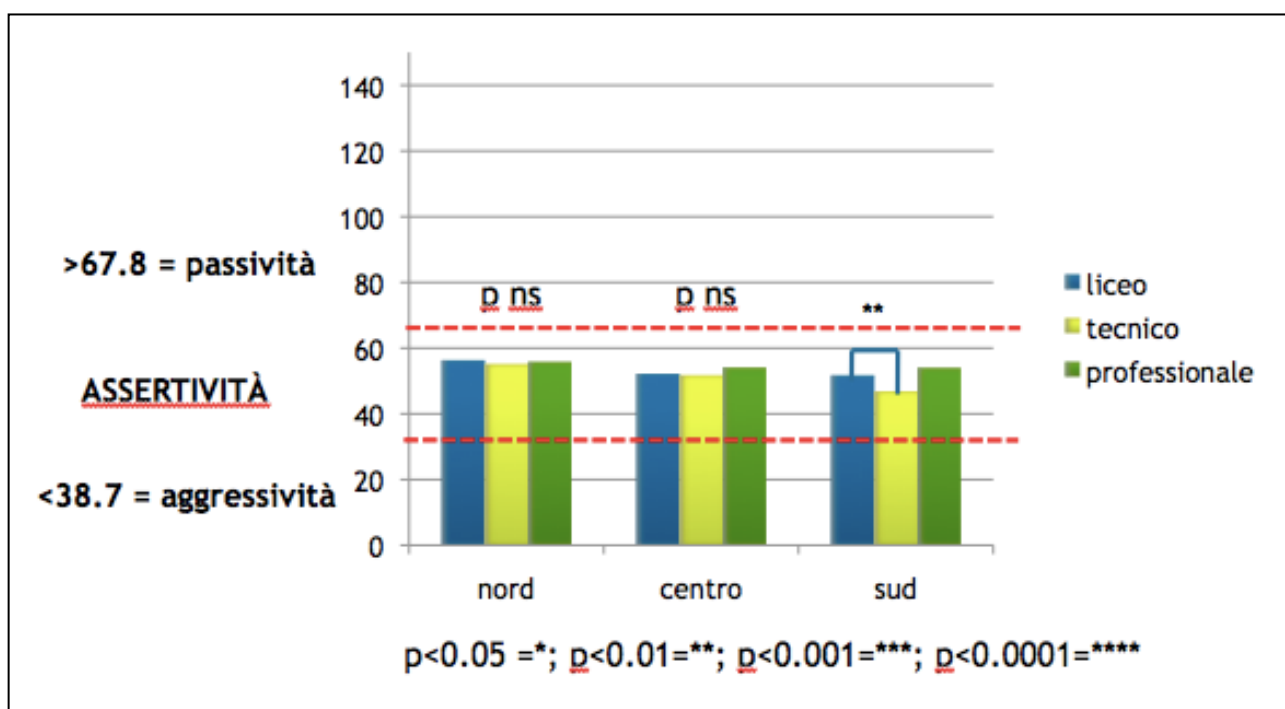


Figura 9. Punteggi medi alla “Rathus Assertiveness Schedule”: distribuzione per tipologia di istituto all’interno di ciascuna area geografica



Locus of control

Gli studenti del Sud Italia (media = $38,1 \pm 14,7$) presentano un locus of control che si discosta di 10 punti dalla media di popolazione ($27,9 \pm 8,1$) in direzione dell'esternalità. I loro punteggi risultano significativamente più elevati rispetto sia ai ragazzi del Nord (media = $23,7 \pm 6,8$; $p < .0001$) che del Centro (media = $23,2 \pm 7,4$; $p < .0001$), che invece si situano leggermente al di sotto della media di popolazione, in direzione dell'internalità (Figura 10, primo pannello).

Un profilo simile si riscontra per i licei (media = $35,5 \pm 14,4$), il cui locus appare significativamente più esterno rispetto sia a quello degli istituti tecnici (media = $29,7 \pm 14$; $p < .0001$) che degli istituti professionali (media = $24,2 \pm 7$; $p < .0001$). Questi ultimi inoltre presentano punteggi più bassi rispetto anche agli istituti tecnici ($p < .0001$) (Figura 10, secondo pannello).

Come per l'assertività, anche per il locus of control le differenze significative tra le tipologie di scuola interessano solo l'area meridionale. Il profilo riscontrato nell'analisi complessiva per tipo di scuola (Figura 10, secondo pannello) appare derivare esclusivamente da differenze presenti al Sud. Infatti, mentre gli studenti delle varie scuola non paiono differenziarsi al Nord e al Centro, al Sud i liceali (media = $41,1 \pm 13,1$) presentano un locus of control notevolmente più esterno sia rispetto agli studenti dei tecnici (media = $34,2 \pm 16,5$; $p < .0001$) che dei professionali (media = $25,4 \pm 6,7$; $p < .0001$). Anche qui è inoltre significativa la differenza tra istituti tecnici e professionali ($p < .01$), con punteggi più elevati a carico dei primi (Figura 11).

Figura 10. Punteggi medi al “Locus of Control of Behavior”: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

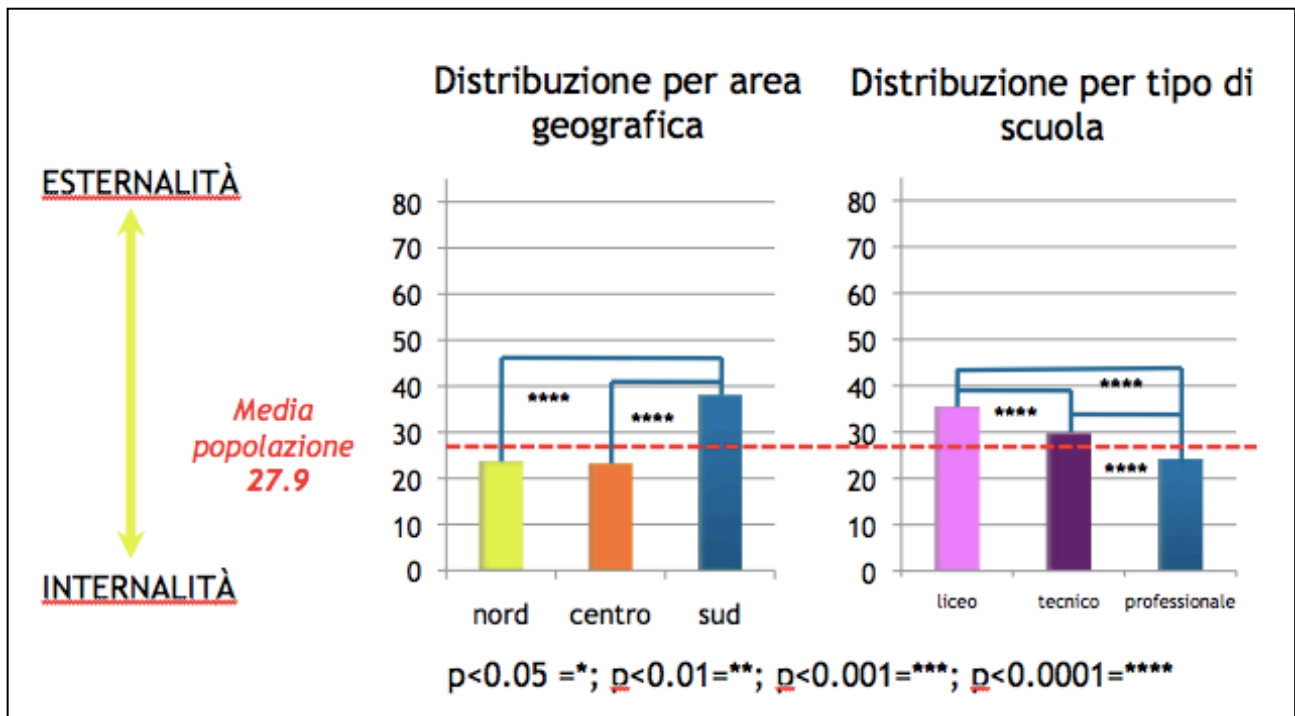
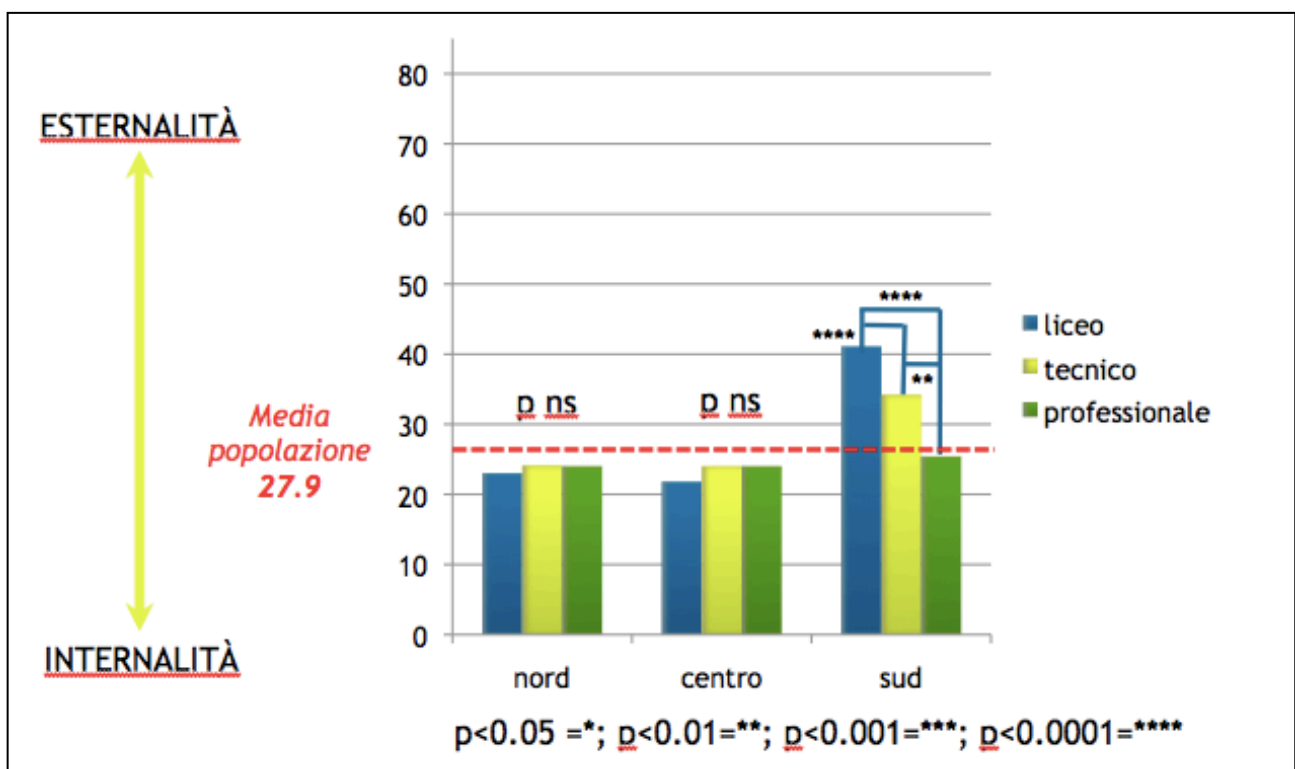


Figura 11. Punteggi medi al “Locus of Control of Behavior”: distribuzione per tipologia di istituto all’interno di ciascuna area geografica



Ottimismo

Anche riguardo l'ottimismo, è il Sud (media = 32,1±6) a differenziarsi, mostrando punteggi più elevati sia rispetto ai coetanei del Nord (media = 30,7±5; $p < .01$) che del Centro (31,1±5,6; $p < .05$) (Figura 12, primo pannello).

Per quanto concerne le tipologie di scuola, gli istituti tecnici (media = 32,6±5,4) presentano maggiori livelli di ottimismo sia a confronto con i licei (media = 31,3±5,9; $p < .01$) che con gli istituti professionali (media = 30,3±5,7; $p < .0001$), mentre licei e istituti professionali non paiono differenziarsi (Figura 12, secondo pannello).

Considerando la distribuzione per tipo di scuola all'interno delle aree geografiche, appare una differenza significativa al Nord, con gli studenti degli istituti tecnici (media = 31,3±4,5) significativamente più ottimisti rispetto a quelli dei professionali (media = 29,2±4,5; $p < .05$). Al Centro non si osserva alcuna differenza significativa, mentre anche al Sud gli studenti degli istituti tecnici (media = 33,6±5,7) appaiono più ottimisti, stavolta rispetto ai liceali (media = 31,3±6,1; $p < .0001$) (Figura 13).

Figura 12. Punteggi medi al "Life Orientation Test": distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

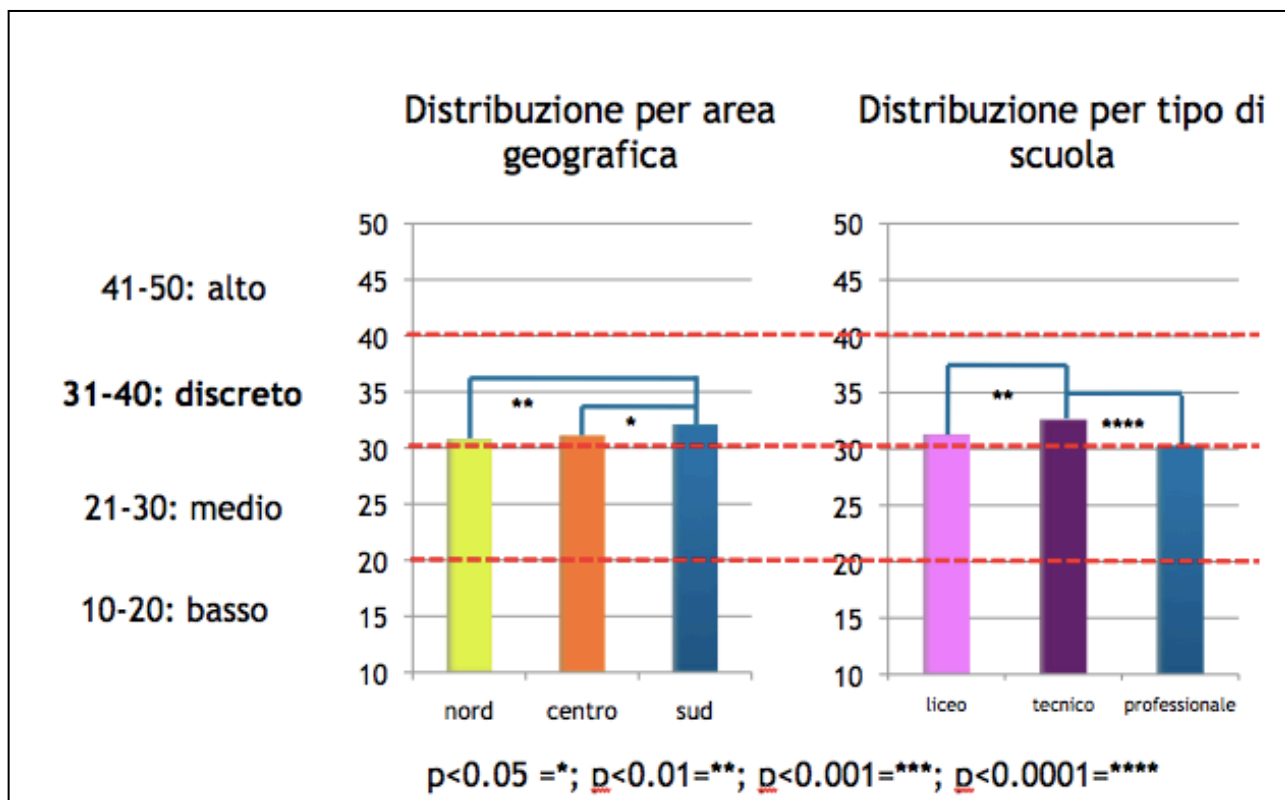
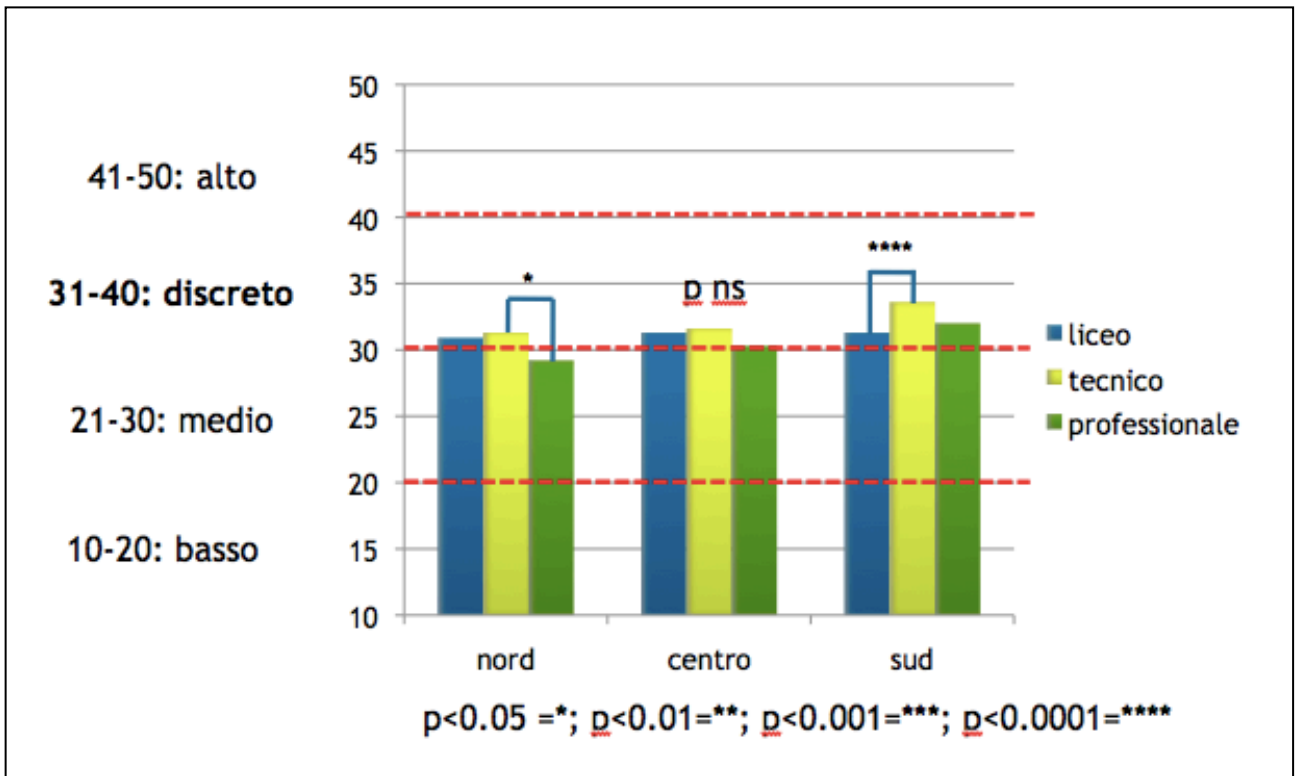


Figura 13. Punteggi medi al “Life Orientation Test”: distribuzione per tipologia di istituto all’interno di ciascuna area geografica

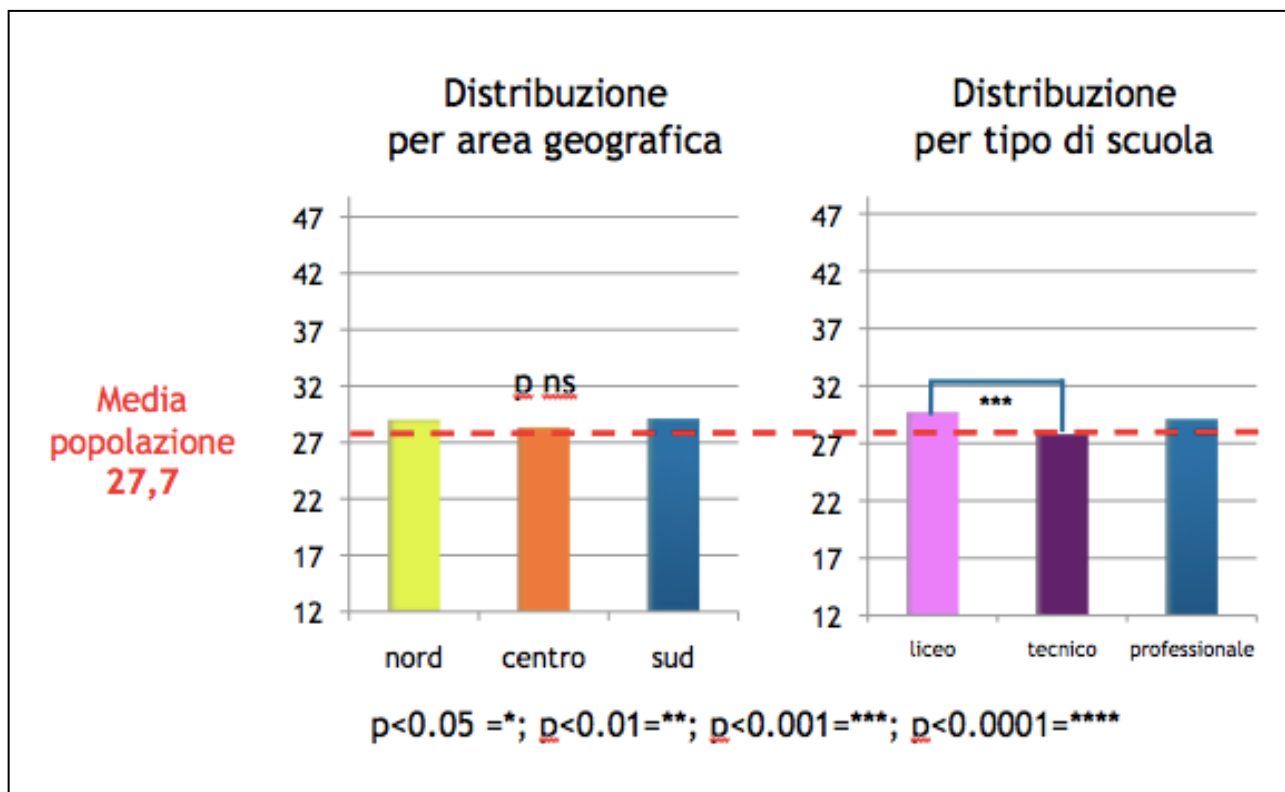


Stile di coping: Sottoscala “Sostegno sociale”

L'utilizzo del sostegno sociale non appare dissimile tra i ragazzi delle tre aree geografiche, le cui medie si attestano in tutti e tre i casi molto vicine a quella della popolazione generale ($27,7 \pm 8,4$) (Figura 14, primo pannello).

Emerge invece un maggiore utilizzo di questa strategia di coping tra gli studenti dei licei (media = $29,7 \pm 7,3$), rispetto a quelli degli istituti tecnici (media = $27,8 \pm 6,6$; $p < .001$), sebbene anche in questo caso i tre punteggi medi non si discostino molto dalla media di popolazione (Figura 14, secondo pannello).

Figura 14. Punteggi medi al “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana”, sottoscala *Sostegno Sociale*: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

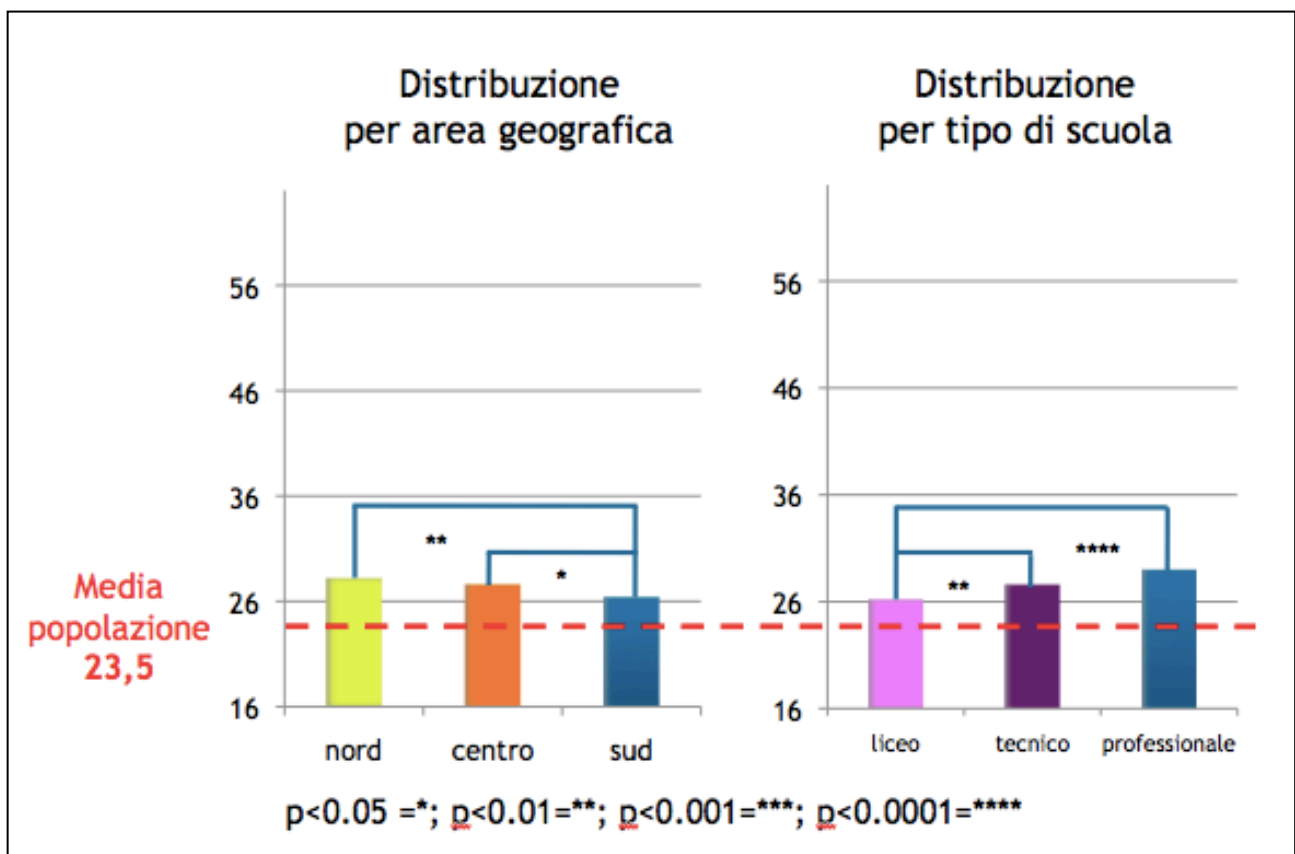


Stile di coping: Sottoscala “Strategie di evitamento”

L’utilizzo di questo tipo di strategia appare leggermente superiore alla media di popolazione ($23,5 \pm 5,1$) in tutti i casi, sia considerando la distribuzione per area che per tipo di scuola. Riguardo la distribuzione per area geografica, si osserva un minore utilizzo di strategie di evitamento riportato dagli studenti del Sud (media = $26,4 \pm 6,6$) sia rispetto a quelli del Nord (media = $28,2 \pm 6,9$; $p < .01$) che del Centro (media = $27,6 \pm 7$; $p < .05$) (Figura 15, primo pannello).

Un profilo simile si presenta per i liceali (media = $26,2 \pm 5,9$), i quali riportano un minore utilizzo di questa strategia di coping a confronto con gli studenti degli istituti tecnici (media = $27,6 \pm 7,5$; $p < .01$) e degli istituti professionali (media = $29 \pm 7,5$; $p < .0001$) (Figura 15, secondo pannello).

Figura 15. Punteggi medi al “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana”, sottoscala *Strategie di Evitamento*: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

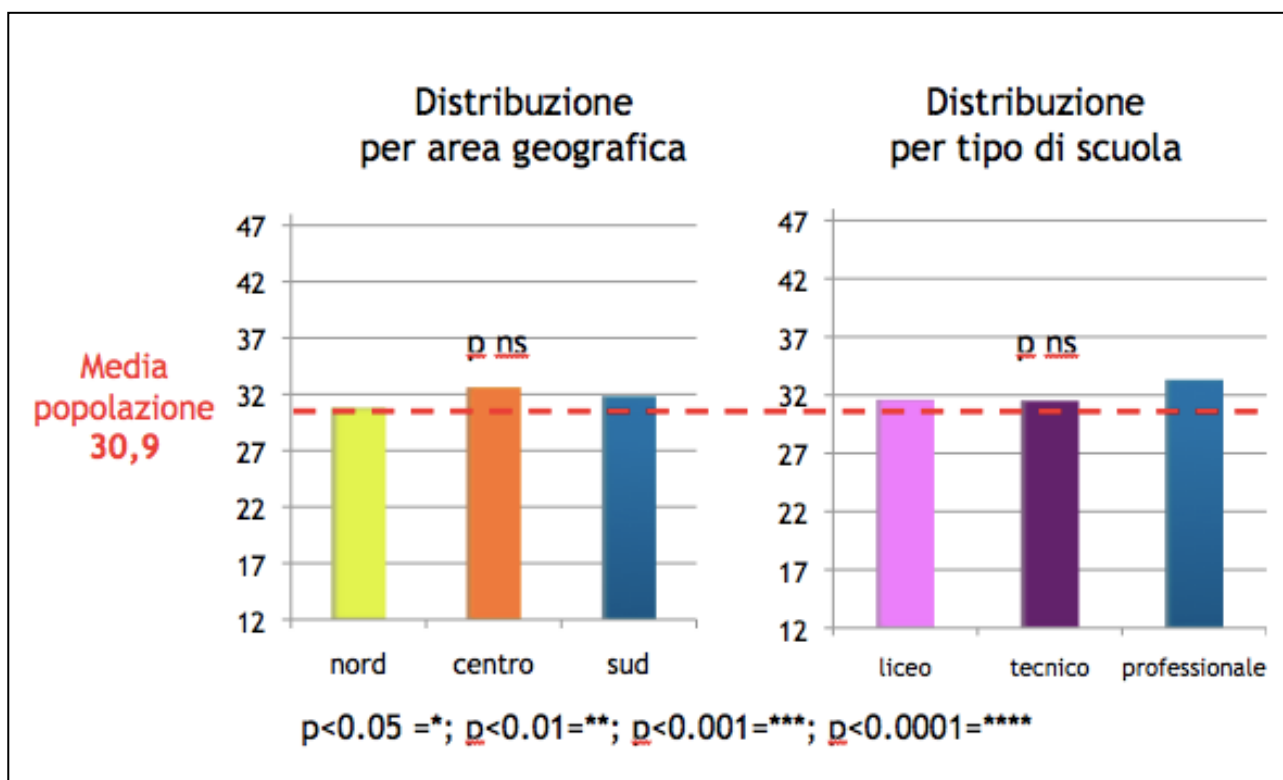


Stile di coping: Sottoscala “Attitudine positiva”

I punteggi medi dei nostri soggetti si attestano su livelli molto simili alla media di popolazione ($30,9 \pm 6$), sia considerando la distribuzione per area geografica che quella per tipo di scuola.

Non emergono differenze significative né tra le diverse aree geografiche (Figura 16, primo pannello) né tra le tipologie scolastiche (Figura 16, secondo pannello).

Figura 16. Punteggi medi al “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana”, sottoscala *Attitudine positiva*: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

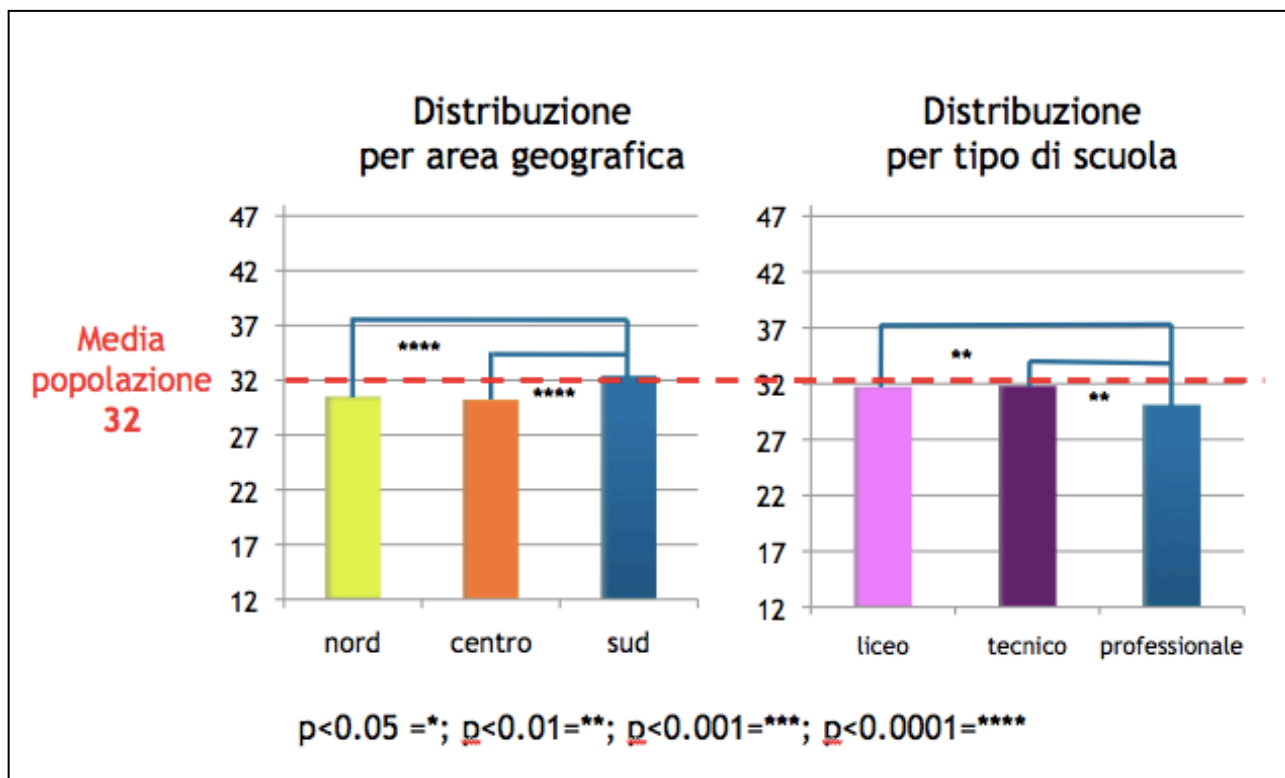


Stile di coping: Sottoscala “Orientamento al problema”

I punteggi su questa modalità di coping appaiono in tutti i casi vicini alla media di popolazione ($32 \pm 6,7$). Nella distribuzione per area geografica si osserva un maggiore utilizzo di tale strategia da parte degli studenti del Sud (media = $32,4 \pm 5,5$), sia rispetto a quelli del Nord (media = $30,5 \pm 5,4$; $p < .0001$) che a quelli del Centro (media = $30,2 \pm 5,5$; $p < .0001$) (Figura 17, primo pannello).

Riguardo alle tipologie scolastiche, i ragazzi degli istituti professionali (media = $30,1 \pm 6$) paiono usare la strategia di orientamento al problema in misura significativamente inferiore sia ai liceali (media = $31,7 \pm 5,6$; $p < .01$) che agli studenti degli istituti tecnici (media = $31,8 \pm 5,3$; $p < .01$) (Figura 17, secondo pannello).

Figura 17. Punteggi medi al “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana”, sottoscala *Orientamento al problema*: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto

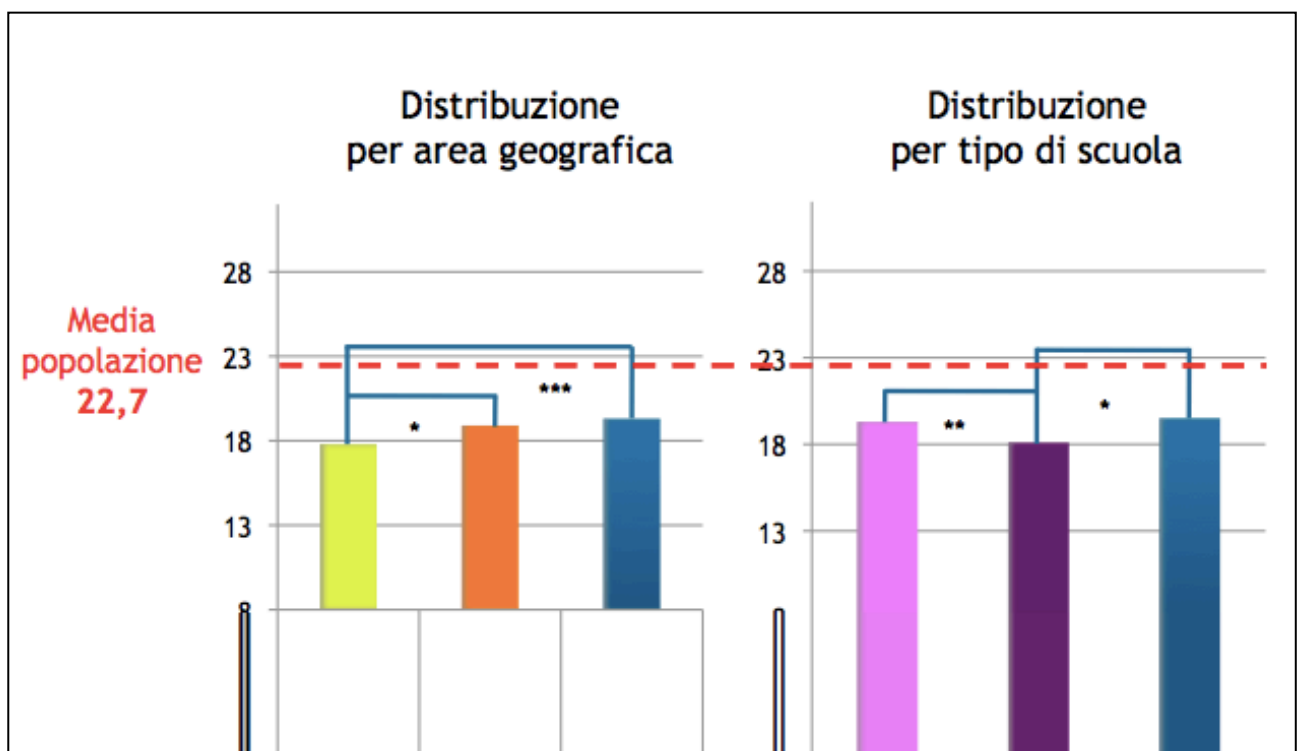


Stile di coping: Sottoscala “Orientamento trascendente”

L’orientamento trascendente appare utilizzato in misura minore da tutti i gruppi di studenti (sia separati per area geografica che per tipologia di scuola) a confronto con la popolazione generale (media = 22,7±5,6). Gli studenti del Nord paiono essere quelli che lo utilizzano di meno (media = 17,8±4,2), rispetto sia a quelli del Centro (media = 18,9±5,8; p<.05) che del Sud (media = 19,3±4,8; p<.001) (Figura 18, primo pannello).

Emergono differenze significative su questa variabile anche tra i tipi di scuola: gli studenti degli istituti tecnici (media = 18,15±4) utilizzano l’orientamento trascendente in misura significativamente minore dei liceali (media = 19,3±4,9; p<.01) e dei ragazzi degli istituti professionali (media = 19,5±6,9; p<.05) (Figura 18, secondo pannello).

Figura 18. Punteggi medi al “Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana”, sottoscala *Orientamento trascendente*: distribuzione per area geografica di provenienza e per tipologia di istituto



CONCLUSIONI

Il presente studio, a nostra conoscenza, rappresenta il primo approccio quantitativo, sulle caratteristiche individuali che abbiamo deciso di prendere in considerazione, mirato specificamente ad una popolazione di studenti in procinto di conseguire il diploma superiore.

Lo studio si distingue per la sua elevata “ecologicità”, essendo stato portato avanti direttamente nel contesto scolastico, nelle aule stesse, nel corso di giornate dedicate all’orientamento.

Un primo dato degno di nota riguarda dunque la percentuale di rispondenti, che è risultata buona proprio in funzione di questa scelta: su 1334 questionari somministrati, solo il 13,6% ha riconsegnato il questionario non compilato o con un numero di risposte mancanti tale da determinarne l’esclusione dalla fase di analisi dei dati. Questo elevato tasso di risposta testimonia l’interesse e la curiosità degli studenti nella compilazione dei questionari (come rilevato anche da osservazioni non sistematiche da parte degli operatori addetti alla somministrazione), probabilmente in quanto possibilità di esplorare se stessi e definire le proprie caratteristiche.

In termini generali, considerando le medie dei punteggi sul campione complessivo, emerge uno scenario alquanto incoraggiante rispetto alle caratteristiche personali degli studenti.

I punteggi medi relativi ad autoefficacia e ottimismo, collocandosi in entrambi i casi nel terzo quartile, appaiono discretamente elevati. Anche rispetto alla dimensione dell’assertività, la media degli studenti si colloca nel range assertivo, piuttosto che passivo o aggressivo. Similmente il nostro campione si colloca appena al di sopra della media di popolazione per quanto riguarda il locus of control: in altre parole, il locus appare leggermente più esterno, ma comunque molto vicino alla media della popolazione generale adulta. Infine l’utilizzo dei diversi stili di coping appare anch’esso complessivamente sovrapponibile a quello della popolazione generale.

Una nota interessante riguarda le sottoscale *Strategie di evitamento* e *Orientamento trascendente*: le medie emerse a tali sottoscale mostrano una distanza leggermente maggiore rispetto alla popolazione generale. Apparentemente il ricorso alla spiritualità è inferiore negli studenti rispetto alla media degli adulti, e gli studenti utilizzano maggiormente strategie di fronteggiamento meno sofisticate come quelle di evitamento.

Globalmente, tuttavia, il quadro che emerge sul campione complessivo non si discosta significativamente da quello degli adulti, e gli studenti appaiono possedere buone risorse personali rispetto a tutte e cinque le dimensioni considerate. Tale rilievo appare sorprendente considerata la scarsa attenzione dedicata dal sistema di istruzione italiano alle componenti socio-cognitive e socio-affettive dello sviluppo.

Questo dato ci pare anche molto significativo al fine di sfatare certi luoghi comuni relativi alle attitudini giovanili che sovente, in termini soprattutto mediatici, dipingono gli studenti come fortemente insicuri e poco autonomi. Il buon grado complessivo di “internalizzazione”, che riflette la disposizione a considerare gli eventi come essenzialmente prodotti dalle proprie scelte ed azioni, piuttosto che da cause esterne, testimonia una globale capacità di assunzione di responsabilità e di propensione a interrogarsi sui propri mezzi e a potenziarli.

Rispetto al genere, alcune considerazioni riguardano le differenze emerse nelle dimensioni di autoefficacia, ottimismo e assertività. Innanzitutto i ragazzi appaiono più ottimisti e si sentono più autoefficaci rispetto alle ragazze. Tali risultati sono in linea con la letteratura esistente. In vari studi i maschi si dichiarano più autoefficaci (v. ad es. Khatib, 2012; Huang, 2013) e più ottimisti (Patton et al., 2004; Jacobsen et al., 2014). In particolare è interessante uno studio (Icekson e Kaplan, 2011) secondo il quale il maggiore ottimismo degli studenti maschi sarebbe paradossalmente dannoso per la loro performance scolastica: i ragazzi tenderebbero, rispetto alle coetanee, a sentirsi eccessivamente sicuri di sé e quindi a trascurare lo studio.

Il caso dell’assertività merita invece una considerazione diversa: nel nostro studio le ragazze mostrano alla scala RAS punteggi significativamente più elevati dei ragazzi. Tale dato è apparentemente in contrasto con i dati di letteratura, che riportano in maniera piuttosto consistente una maggiore assertività a carico del sesso maschile

(Furnham e Henderson, 1981; Costa et al., 2001; Amanatullah e Morris, 2010). Tuttavia bisogna considerare che, nella scala RAS, un punteggio maggiore non identifica una maggiore assertività; al contrario, la scala mira a discriminare, attraverso soglie di punteggi, tra stili comportamentali prevalentemente assertivi, passivi o aggressivi. Sia i ragazzi che le ragazze del nostro campione si attestano nel range assertivo. Il punteggio più elevato delle ragazze indica piuttosto che esse, pur restando nell'ambito dello stile assertivo, tendono maggiormente verso comportamenti passivi (il range della passività corrisponde infatti ai punteggi alti), che sono in accordo con il ruolo sessuale tradizionale. Non a caso alcuni studi che hanno approfondito le differenze di genere nell'assertività riportano diversi livelli di assertività in uomini e donne a seconda degli specifici comportamenti considerati (Hollandsworth e Wall, 1977).

Alla luce di queste ultime considerazioni va interpretata anche l'apparente divergenza dei nostri risultati rispetto ai profili di autoefficacia ed assertività che sembrano invertiti tra i ragazzi e le ragazze. Tale rilievo appare contrastare con i dati di letteratura che mostrano correlazioni consistenti tra le due variabili (Sherer e Adams, 1983; Malhotra e Gupta, 2012; Sahar e Rania, 2014). Tuttavia anche in questo caso bisogna tener presente che i punteggi delle ragazze restano nel range assertivo per quanto siano più tendenti alla passività rispetto a quelli dei ragazzi. Al contrario, non appare sorprendente che una minore autoefficacia si accompagni ad un atteggiamento tendenzialmente più passivo piuttosto che aggressivo. Le difficoltà proprie dello stile passivo (ad es. nel fare richieste assertive, nel difendere i propri diritti, nel rifiutare richieste altrui, nell'esprimere i propri sentimenti ed opinioni) sono infatti legate a stretto filo con sentimenti di bassa autostima ed autoefficacia (Gini et al., 2007; Malhotra e Gupta, 2012).

Infine alcune differenze di genere emergono anche negli stili di coping. In linea con le ricerche esistenti, le ragazze appaiono più prone ad utilizzare il sostegno sociale e la spiritualità nel far fronte agli eventi negativi, mentre i ragazzi sembrano fare maggiormente ricorso all'assunzione di una prospettiva positiva e alla risoluzione concreta dei problemi. Tale pattern di risultati conferma il quadro emergente in letteratura (v. Zwicker e De Longis per una meta-analisi) secondo il quale gli uomini tendono a prediligere un coping orientato al problema mentre le donne uno

focalizzato sull'elaborazione emotiva. D'altro canto va sottolineato che uomini e donne riportano anche tipicamente diversi tipi di stressors come più frequenti o disturbanti: gli uomini paiono più preoccupati da problemi scolastici o lavorativi, laddove le donne sono più coinvolte in problemi relazionali o di salute. In uno studio di Folkman e Lazarus (1980) le differenze di genere scomparivano quando l'analisi veniva condotta tenendo in considerazione tali fattori.

Per quanto concerne le differenze di area geografica, emerge un profilo di risultati particolarmente interessante riguardo i ragazzi del Sud Italia. Essi appaiono più autoefficaci e più ottimisti rispetto ai loro coetanei sia del Centro che del Nord: tale rilievo appare sorprendente alla luce del contesto socio-culturale meno privilegiato che caratterizza il Meridione. Tuttavia è possibile ipotizzare che sia proprio il contesto maggiormente disagiato e più povero di opportunità a determinare un maggiore sforzo di adattamento dei ragazzi attraverso le risorse personali. Non a caso questo gruppo di soggetti mostra anche uno stile attributivo (locus of control) più esternalizzato e, sulla dimensione dell'assertività, comportamenti più vicini allo stile aggressivo (pur restando nel range dell'assertività). Sembra quasi che si sviluppi un duplice atteggiamento: mentre da un lato essi si percepiscono maggiormente in grado di raggiungere i propri obiettivi e li perseguono con tenacia, dall'altro si difendono da eventuali insuccessi, spesso causati dai limiti delle circostanze socioculturali, mantenendo un atteggiamento per così dire "fatalista" e al contempo ottimista. In linea con questa prospettiva, gli studenti del Sud mostrano anche, rispetto ai coetanei del Centro e del Nord, una minore tendenza all'evitamento delle situazioni stressanti, un maggior orientamento al problema e un maggior orientamento trascendente. Come a dire che i problemi, piuttosto che essere negati, vadano "aggrediti" attivamente e col supporto della spiritualità.

Alla luce di queste considerazioni, non stupisce che i ragazzi del Nord si percepiscano meno autoefficaci e mostrino, pur restando nei parametri di assertività, punteggi più vicini alla passività rispetto ai coetanei del Sud. Possiamo infatti immaginare che una condizione socioculturale più privilegiata renda questi giovani meno aggressivi, ma anche che li esponga di meno a esperienze di stress che permettano, quando superate con successo, di costruire una solida percezione di autoefficacia.

Infine, ci pare interessante sottolineare che dalle sottoanalisi per tipologia di Istituto, le buone dotazioni individuali riguardino gli studenti di tutte le categorie scolastiche. Se solo nell'ambito degli istituti professionali i punteggi appaiono leggermente più bassi in termini di percezione soggettiva della propria efficacia, va invece sottolineato come gli studenti degli Istituti tecnici mostrino livelli di autoefficacia, assertività ed ottimismo comparabili con quelli dei licei. Sarà compito di future ricerche verificare l'ipotesi che la scelta dell'Istituto Superiore oggi rifletta effettivamente più le reali motivazioni dei ragazzi in entrata, che non un sistema di credenze erranee sui presunti requisiti di cui dovrebbero essere dotati gli studenti in ciascun tipo di Istituto.

Lo studio qui riportato fornisce un interessante spaccato della popolazione studentesca in Italia: esso però, come accennato in introduzione, rappresenta soltanto il primo step di un progetto più ampio che nei prossimi anni intende comprendere se, e in quale misura, le variabili psicologiche individuali prese in considerazione determinino le scelte di carriera e siano dunque predittive della performance successiva in ambito educativo e professionale.

Bibliografia

Amanatullah e Morris (2010). Negotiating gender roles: gender differences in assertive negotiating are mediated by women's fear of backlash and attenuated when negotiating on behalf of others. *J Pers Soc Psychol*; 98:256-67.

Argenterio P, Cortese CG, Piccardia C (2010). *Psicologia delle risorse umane*. Raffaello Cortina Editore.

Bandura A (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*; 28:117-48.

Costa PT Jr, Terracciano A, McCrae RR (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *J Personality and Social Psychol*; 81:322-31.

Ellig BR (1998). Employment and employability: foundation of the new social contract. *Human Resource Management*; 37:173-75.

Farma T, Cortinovis I (2000). Un questionario sul "Locus of Control": suo utilizzo nel contesto italiano. *Ricerca in Psicoterapia*; 3:147-55.

Farnese ML, Avallone F, Pepe S, Porcelli R (2007). Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi. In: *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*, ISFOL.

Folkman S, Lazarus RS (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *J Health Soc Behav*; 21:219-39.

Furnham e Henderson (1981). Sex differences in self-reported assertiveness in Britain. *Brit J Clin Psychol*; 20:227-38.

Galeazzi A (1990). An instrumenti for behavioral evaluation: the Rathus Assertiveness Schedule. BPA; 190:3-12.

Gini G, Alberio P, Benelli B, Altoè G (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? Aggressive Behaviour; 33:467-76.

Guichard J (2012). Informare, consigliare, dialogare: tre modi di accompagnare le persone nell'orientamento dei loro percorsi professionali e di vita. Intervento a "Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro", Roma, 25 ottobre 2012. Isfol OA: <<http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/340>>

Hollandsworth JG, Wall KE (1977). Sex differences in assertive behavior: an empirical investigation. J Counseling Psychol; 24:217-22.

Huang C (2013). Gender differences in academic self-efficacy. Eur J Psychol Educ; 28:1-35.

Icekson T, Kaplan O (2011). Gender differences in student optimism. Paper presented at the Second World International Conference on Positive Psychology, July 23-26, 2011. Philadelphia, USA.

ItaliaOrienta (2015). Report Indagine sull'orientamento: Come si orientano gli studenti del Sud Italia?

Jacobsen B, Lee JB, Marquering W, Zhang CY (2014). Gender differences in optimism and asset al location. J Econ Behav & Org; 107:630-51.

Khatib SA (2012). Exploring the relationship among loneliness, self-esteem, self-efficacy and gender in United Arab Emirates college students. EJOP; 8:159-81.

Lazarus RS, Folkman S (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Malhotra N, Gupta R (2012). Social anxiety and self-efficacy as the indices of assertiveness. Indian J Health & Wellbeing; 3:768-70.

Monzani D, Steca P, Greco A (2014). Brief report: assessing dispositional optimism in adolescence: factor structure and concurrent validity of the Life Orientation Test-R. *J Adolesc*; 37:97-101.

Murray EJ (1964). *Motivation and emotion: foundations of modern psychology*. Series Prentice-Hall.

Patton W, Bartum DA, Creed PA (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *Int J Educ Vocat Guidance*; 4:193-209.

Pearson T (1937). *The structure of social action*. New York: Springer.

Pearson T (1951). *The social system*. New York: Springer.

Pombeni ML (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Redstrom-Plourd M.A., (1998), *A History of the Outplacement Industry 1960-1997 from Job Search Counseling to Career Management: a new curriculum adult learning*. Doctoral dissertation: Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia.

Rogers CR (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.

Rotter JB (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall.

Sahar MM, Rania AZ (2014). Relationship between assertiveness, psychological well-being and self-efficacy among first year female nurse students. *J Educ & Practice*; 5:112-19.

Salter A (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Creative Age Press.

Seligman (1991). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Knopf.

Sherer M, Adams CH (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychol Reports*; 53:899-902.

Sica C, Magni C, Ghisi M, Altoè G, Sighinolfi C, Chiri LR, Franceschini S (2008). Coping Orientation to Problems Experienced – Nuova Versione Italiana (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*; 14:27-53.

Super DE (1957). *The psychology of career*. New York: Harpen & Row.

Super DE (1980). A life-span, life-space approach to career development. *J Vocat Behav*; 16:282-98.

Zwicker A, De Longis A (2010). Gender, stress and coping. In: *Handbook of gender research in psychology*; Chrisler JC, McCreary DR (eds.). Springer-Science+Business Media. LLC 2010.

ITALIA  **ORIENTA**
Fondazione