

Adolescenti tra rischio e benessere: il contributo dell'autoefficacia scolastica⁽³⁾

ELENA CATTELINO

Psicologa, ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino.

Aiutare l'adolescente a rendersi conto di "saper fare" e dargli l'opportunità di poter esercitare questa sua capacità anche nella quotidianità scolastica sono due momenti forti che la scuola non può dimenticare di attuare per favorire il benessere dei suoi studenti.

Presentazione

È questo l'ultimo di una serie di tre articoli che prendono in esame le relazioni tra alcuni aspetti dell'esperienza scolastica ed i comportamenti che possono compromettere il benessere fisico e psicosociale degli adolescenti. Le riflessioni ed i dati qui riportati discendono da una ricerca condotta dal Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino in collaborazione con la Regione Autonoma Valle d'Aosta, con la Regione Piemonte, con la Fondazione J. Jacobs di Zurigo e con il contributo del MURST 40% del 1998¹. Tale ricerca, coordinata dalla prof. Bonino, ha permesso sia di descrivere i comportamenti a rischio attuati da adolescenti di ambo i sessi che frequentano le scuole medie superiori ubicate nel territorio valdostano e piemontese sia di accedere ad alcune delle funzioni rivestite da tali comportamenti agli occhi degli adolescenti.

Il successo scolastico come fattore di protezione

La letteratura nazionale ed internazionale ha evidenziato come il successo scolastico, il riuscire bene a scuola, svolga un

fondamentale ruolo di protezione da esperienze di disagio e di rischio in tutte le fasce di età.

Infatti, i bambini che ottengono dei buoni voti a scuola sono meno soggetti ad episodi di bullismo (Fonzi, 1997), sono più popolari e meno rifiutati rispetto ai loro coetanei che riescono meno bene (Caprara, Laeng, 1987).

Analogamente, gli adolescenti che ottengono buoni risultati nei compiti scolastici sono generalmente meno implicati in diverse forme di comportamenti a rischio che vanno dalla devianza all'uso di sostanze psicoattive (tabacco, alcol, marijuana, altre droghe), dalla guida pericolosa all'alimentazione scorretta, dall'attuazione di azioni rischiose dettate dalla ricerca di sensazioni forti al coinvolgimento in comportamenti sessuali precoci e non protetti (Cattelino, Bonino, 1998).

Perché il successo scolastico è un così potente e pervasivo fattore di protezione? La riuscita, a tutti i livelli di scuola, è strettamente connessa all'investimento cognitivo ed affettivo che bambini e ragazzi fanno nell'esperienza scolastica e nei contenuti curricolari. In particolare, in adolescenza il successo nelle diverse discipline è frutto di impegno e di volontà, oltre che delle abilità cognitive e personali.

A sua volta l'impegno ed il tempo dedicato

¹Le indicazioni metodologiche ed i risultati numerici possono essere recuperati nei rapporti di ricerca disponibili presso l'Assessorato dell'Istruzione e della Cultura della Regione autonoma Valle d'Aosta e in sette volumi pubblicati dalla Regione Piemonte o essere richiesti a Elena Cattelino, Dipartimento di Psicologia, Via Lagrange, 3, 10123 Torino.

allo studio offrono ai ragazzi e alle ragazze opportunità di riflessione su se stessi, sulla loro vita, sui grandi temi che da sempre hanno appassionato l'uomo, ma anche sulla cultura di cui sono parte e sui modelli oggi proposti.

Tali riflessioni critiche, come si è visto nell'articolo precedente, aiutano gli adolescenti a considerare una prospettiva temporale più ricca, non circoscritta al qui ed ora, ma capace di tenere conto di un più ampio arco di tempo e di una maggiore differenziazione di punti di vista e di situazioni.

L'adozione di una prospettiva ampia e variegata aiuta inoltre i giovani ed i giovanissimi non solo a proiettarsi nel futuro, ma anche a valorizzare il loro presente, la loro situazione attuale, senza volere a tutti i costi anticipare l'essere adulti o sfuggire dall'indeterminatezza attraverso l'azione o la sensazione.

I ragazzi e le ragazze che investono nell'esperienza scolastica, maturano quindi una capacità ed una disponibilità alla riflessione che li aiuta a dare un senso positivo alla fase di transizione e di sospensione che caratterizza l'adolescenza nelle moderne società occidentali.

In secondo luogo, il successo scolastico conferma gli adolescenti rispetto al loro valore e li aiuta a riconoscersi nel ruolo di studenti.

La sperimentazione della riuscita è infatti in stretta relazione con il rafforzamento di un sentimento positivo dell'identità personale e col senso di competenza. Ne consegue che lo studente di successo, in un circolo virtuoso, si trova bene nel ruolo di studente e si applica maggiormente rispetto a coloro che si confrontano frequentemente o prevalentemente con l'insufficienza.

Questi ultimi, non sentendosi valorizzati in ambito scolastico, cercano un'identità forte e positiva in altri contesti, primo fra tutti quello dello svago e del tempo libero. Abbiamo detto che il successo scolastico è conseguenza dell'impegno e del tempo

dedicato allo studio. Ci si chiede allora perché alcuni adolescenti studiano ed altri no e soprattutto ci si chiede quali siano le relazioni tra l'investimento nella scuola da un lato e l'interesse per i contenuti dello studio ed il senso di autoefficacia dall'altro.

L'autoefficacia scolastica

Il senso di autoefficacia è un costrutto teorico che negli ultimi anni si è mostrato particolarmente utile per analizzare i comportamenti umani.

Può essere definito come la convinzione che un soggetto ha di poter fare una cosa (*"so di poter fare"*), di esercitare un controllo su un evento o un aspetto specifico della sua esperienza (Bandura, 1995).

Contrariamente all'autostima, che è un giudizio globale sulla persona, il senso di autoefficacia si applica ad ambiti specifici e proprio per questa ragione ha maggiori implicazioni pratiche. La sensibilità alla specificità comporta il fatto che non si possa dire in maniera semplicistica che un soggetto ha un alto o un basso livello di autoefficacia, ma bisogna distinguere gli ambiti in cui tale costrutto viene analizzato.

Infatti, una stessa persona può sentirsi efficace in un campo e del tutto incapace di gestire una situazione in un altro ambito.

A livello scolastico, uno studente può, ad esempio, sapere di poter gestire un compito di matematica, ma sentirsi del tutto incapace di affrontare un tema; oppure può sentirsi capace di instaurare buone relazioni con gli insegnanti, ma avere più dubbi e perplessità circa le relazioni con i compagni di classe, e così via. L'autoefficacia percepita rappresenta oggi uno dei fattori che si è rivelato avere una cruciale importanza nelle situazioni di apprendimento ed in quelle che prevedono un cambiamento.

E ciò è dovuto principalmente al fatto che essa è strettamente legata a processi cognitivi e motivazionali che regolano

l'impegno in situazioni specifiche in cui ci si confronta con difficoltà e cambiamenti.

L'impegno nello studio: relazioni tra interesse ed autoefficacia scolastica

Davanti all'insuccesso di alcuni alunni una delle difficoltà maggiori che gli insegnanti devono affrontare consiste nel trovare la strategia per far sì che questi alunni studino.

Generalmente la mancanza di applicazione viene ricondotta ad un carente interesse per i contenuti di apprendimento.

Gli insegnanti fanno quindi grandi sforzi per rendere le materie più accattivanti ed i contenuti più attuali, nella speranza che il riconoscimento dell'utilità di certe nozioni o di certi argomenti per la situazione presente possa essere una leva su cui far forza per promuovere l'impegno ed il successo scolastico. Sicuramente l'interesse è un precursore dell'impegno e dell'investimento in diverse attività.

In questa sede vengono, più in specifico, analizzate le relazioni tra interesse, senso di efficacia scolastica e tempo dedicato allo studio da parte di un campione rappresentativo di adolescenti (2273 ragazzi e ragazze di età compresa tra i 14 ed i 19 anni) che frequentano diversi tipi di scuole medie superiori (licei classici, scientifici e pedagogici, istituti tecnici per geometri, per ragionieri e tecnici industriali, istituti professionali ad indirizzo artigianale, meccanico e turistico) della Valle d'Aosta e del Piemonte².

A tal fine, sulla base delle risposte fornite dagli adolescenti ad apposite scale del questionario *"Io e la mia salute"* (Bonino, 1995; 1996), sono stati creati tre gruppi di soggetti che danno rispettivamente alta, media e bassa importanza all'esperienza scolastica ed ai contenuti di apprendimento

² A tale studio ha partecipato anche la dott. Tatiana Begotti, psicologa, assegnista presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino. La dott. Begotti è attivamente impegnata in progetti di ricerca e di formazione: collabora al progetto di ricerca e intervento di prevenzione del rischio e di promozione del benessere degli adolescenti col Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino e con l'IRRSAE del Piemonte per la formazione degli insegnanti della scuola elementare.



(indicatore del loro interesse).

Analogamente sono stati formati tre gruppi di soggetti con alto, medio o basso senso di autoefficacia rispetto al successo scolastico.

In un secondo momento sono stati scartati i soggetti con livelli medi in almeno una delle due scale (quella dell'interesse e quella dell'autoefficacia) per avere risultati più trasparenti.

Tali soggetti non sono stati considerati nelle analisi che vengono qui presentate che sono state quindi condotte su un campione di 1577 adolescenti.

Sono state infine incrociate tra loro le due variabili, alto e basso interesse e alta e bassa autoefficacia, ottenendo quattro gruppi:

1. soggetti con alto interesse e alta autoefficacia (A);
2. soggetti con alto interesse e bassa autoefficacia (Ai-Ba);

3. soggetti con basso interesse e alta autoefficacia (Bi-Aa);

4. soggetti con basso interesse e bassa autoefficacia (B).

Nella tabella 1, sono riportate le distribuzioni dei soggetti in questi quattro gruppi.

Come evidenziato nel grafico 1, le femmine sono maggiormente presenti nel gruppo A, mentre i maschi sono più numerosi nel gruppo B (Chi-quadro = 9,98; $p < .018$). Non ci sono invece differenze di rilievo nei due gruppi intermedi.

Le analisi evidenziano anche l'esistenza di differenze staticamente significative tra soggetti di diverse fasce di età (Chi-quadro = 60.16; $p < .000$).

Dal grafico 2 emerge come all'aumentare dell'età, diminuisca l'investimento nell'esperienza scolastica sia a livello

Tabella 1

	Alto interesse Alta autoefficacia	Alto interesse Bassa autoefficacia	Basso interesse Alta autoefficacia	Basso interesse Bassa autoefficacia
Nr. soggetti	580	301	189	507
Percentuale	37%	19%	12%	32%

Grafico 1

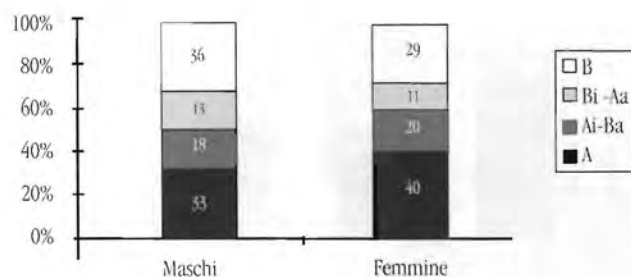
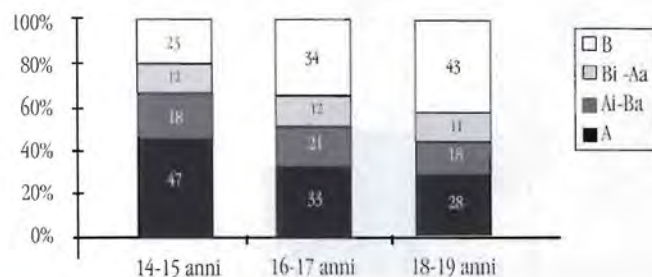


Grafico 2



di interesse che a livello di percezione di autoefficacia. Anche in questo caso, come già per il genere dei soggetti, non ci sono differenze rispetto ai gruppi intermedi.

Emergono infine grosse differenze legate al tipo di scuola frequentata dagli adolescenti ($\chi^2 = 216.26; p < .000$). Dal grafico 3 si può vedere come nei licei classici e scientifici prevalgano i soggetti del gruppo A che invece sono assai poco numerosi negli istituti professionali e nei licei pedagogici. Passando ora a considerare il tempo dedicato allo studio da parte degli adolescenti dei quattro gruppi (grafico 4), emerge come i soggetti del gruppo A siano in assoluto quelli che studiano di più, mentre quelli del gruppo B dedicano assai poco tempo a tale attività ($F = 60.85; p < .000$).

L'aspetto più interessante che emerge dalle analisi è che interesse ed autoefficacia, quando agiscono in sinergia (come nel gruppo A), sono ottimi indicatori dell'impegno degli adolescenti nello studio, a sua volta

correlato con il successo scolastico.

Quando invece interesse ed autoefficacia sono uno alto e l'altro basso, il sentirsi capaci di riuscire motiva lo studio assai più che trovare interessanti e utili i contenuti da apprendere.

Dal punto di vista dell'intervento tali risultati richiamano quindi alla necessità di rafforzare gli studenti circa il loro senso di autoefficacia nell'ottenere il successo scolastico. Tale intervento sembra essere auspicato soprattutto in certi tipi di scuola a cui gli adolescenti accedono dopo esperienze di insuccessi spesso ripetuti nel tempo.

Ma come fare ad originare o a rafforzare le convinzioni di uno studente circa la propria efficacia scolastica?

Le fonti delle convinzioni di efficacia

Bandura (1995) individua quattro fonti principali da cui si possono originare le convinzioni di efficacia: le esperienze

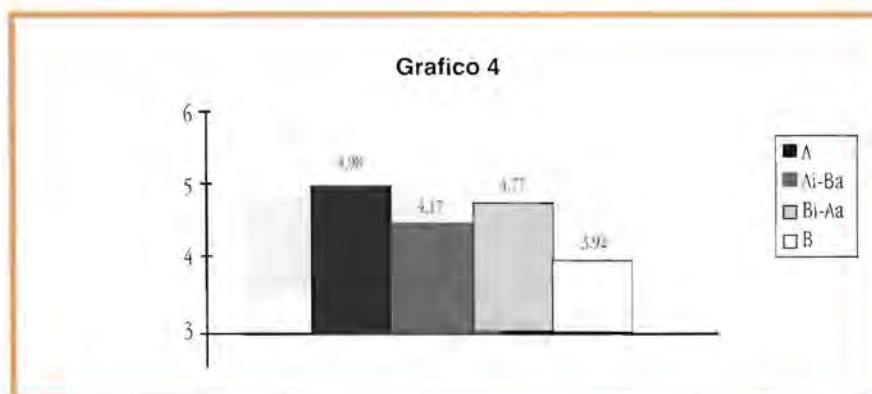
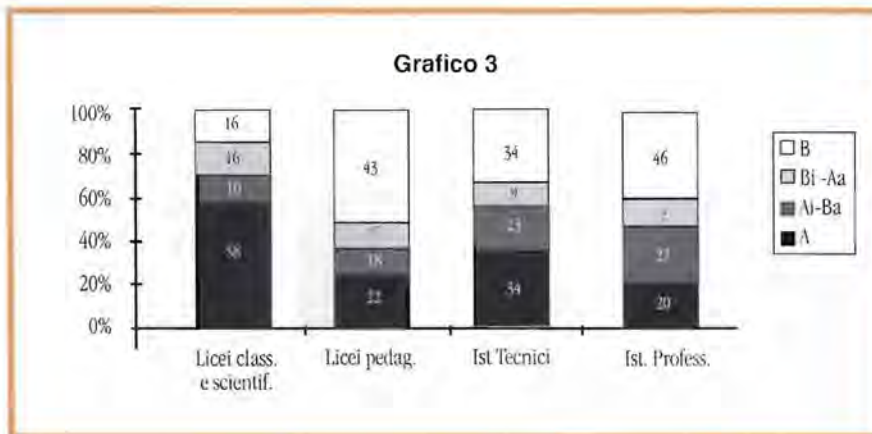
di gestione efficace, l'esperienza vicaria, la persuasione, gli stati emotivi e fisiologici.

Le esperienze di gestione efficace sono, a detta dell'autore, la via principale per acquisire un forte senso di efficacia. Si tratta di esperienze in cui il soggetto esperisce direttamente il successo. Non tutti i successi però ci rafforzano nel nostro senso di efficacia personale: il superare una prova semplice, fare bene un compito facile, non ci fanno certo sentire bravi e non ci danno fiducia nell'affrontare compiti più impegnativi. Questo fatto ci porta alla riflessione che la scuola che rafforza gli studenti nel loro senso di autoefficacia non è la scuola facile in cui le prove vengono ipersemplificate ed in cui i programmi subiscono drastiche riduzioni. I ragazzi hanno bisogno di cimentarsi con difficoltà, a patto che queste ultime non siano troppo grandi.

A conferma del bisogno e del desiderio degli adolescenti di mettersi alla prova anche dal punto di vista cognitivo c'è il dato, proveniente dalla nostra ricerca, secondo cui ai giovani non piace la scuola in cui le materie sono avvertite come estremamente facili ed in cui i voti alti sono assai frequenti e raramente si configurano come traguardi raggiungibili con impegno e sforzo individuali. Una scuola di questo tipo, lungi dal rafforzare il senso di efficacia degli alunni, è addirittura dannosa. Infatti, le persone che sperimentano solo facili successi tendono ad aspettarsi risultati rapidi, raggiungibili senza sforzo e tenderanno quindi anche a scoraggiarsi facilmente davanti alle difficoltà e agli insuccessi.

L'esperienza vicaria, seconda fonte del senso di efficacia, consiste nell'osservazione di modelli: vedere persone, percepite come simili a sé ed in cui risulta quindi facile identificarsi, che raggiungono risultati positivi attraverso l'impegno, aumenta le convinzioni del soggetto di potercela fare anch'egli.

La persuasione è anch'essa uno strumento capace di consolidare la convinzione di una persona di avere le abilità e gli strumenti per riuscire.



Infatti, coloro a cui è stato detto che ce la possono fare generalmente hanno maggiori probabilità di attivare un impegno più grande e più perseverante di quanto non farebbero percependo un'assenza di fiducia nelle loro capacità. Ma la persuasione da sola non basta; diventa allora particolarmente importante che gli insegnanti sappiano predisporre le situazioni in maniera tale che gli alunni non siano costretti a cimentarsi prematuramente in compiti ed attività che hanno grandi probabilità di condurre a frequenti insuccessi. Si tratta quindi sia di gradualizzare gli obiettivi sia di rendere gli alunni coscienti dei progressi fatti, ossia dei traguardi raggiunti.

Gli stati emotivi e fisiologici, quali reazioni di stress e di tensione, sono anch'essi in grado di influenzare le convinzioni di efficacia.

Tali reazioni vengono infatti spesso interpretate come segnali che fanno presagire cattive prestazioni. L'ultima strategia per influenzare l'autoefficacia consiste quindi nel migliorare le condizioni fisiche e nel ridurre le condizioni che possono attivare reazioni di ansia, stress e tensione attraverso la promozione di un clima di apprendimento sereno in cui l'errore può essere corretto, la mancanza può essere recuperata.

Conclusioni: la prevenzione nella scuola

I tre articoli presentati evidenziano come la scuola possa svolgere un ruolo importante nella prevenzione del rischio e nella promozione del benessere adolescenziale. Tale ruolo protettivo si esplica principalmente attraverso l'organizzazione scolastica ed i contenuti curricolari. Ne discende che affrontare direttamente tematiche connesse ai comportamenti a rischio non è né l'unico né il più efficace metodo di prevenzione. Al contrario, la scuola promuove la crescita culturale e personale degli alunni nel momento in cui svolge il suo ruolo educativo.

Nel primo articolo (Cattellino, 1999),

si è visto che i comportamenti a rischio svolgono delle funzioni positive agli occhi degli adolescenti che li attuano.

La scuola può quindi intervenire o attraverso un lavoro diretto su tali funzioni oppure, come è stato oggetto di riflessione nel secondo e nel terzo articolo, attraverso un intervento più indiretto e mediato. Quest'ultimo prevede il rafforzamento di abilità cognitive, comunicative e personali, quali ad esempio l'allargamento delle prospettive temporali ed il rafforzamento dell'autoefficacia scolastica, a loro volta legate ad una minore implicazione nel rischio e all'aumento di probabilità di percorsi di sviluppo capaci di promuovere la crescita della persona nella difficile transizione dall'infanzia all'età adulta.

Bibliografia

- BANDURA A. (a cura di) (1995) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press (tr. it. *Il senso di autoefficacia* Trento: Centro Studi Erickson, 1996).
- BEGOTTI T., CATTELINO E., BONINO S. (1998) *La scuola: valori, aspettative e comportamenti* Università di Torino, Dipartimento di Psicologia, Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo, lavoro non pubblicato.
- BONINO S. (1995). *Questionario: io e la mia salute*. Regione Piemonte: Assessorato Sanità.
- BONINO S. (1996) *Questionario: io e la mia salute* Regione Autonoma Valle d'Aosta: Assessorato Istruzione e Cultura.
- CAPRARA G.V., LAENG M. (a cura di) (1987) *Indicatori e precursori della condotta aggressiva* Roma: Bulzoni.
- CATTELINO E. (1999) *Adolescenti tra rischio e benessere: il ruolo della scuola* L'école Valdôtaine, 43, 15-18.
- CATTELINO E. *Adolescenti tra rischio e benessere: prospettive temporali ed implicazione nel rischio* L'école Valdôtaine, in corso di stampa.
- CATTELINO E., BONINO S. (1998) *Adolescenti tra rischio e benessere* Regione Autonoma Valle d'Aosta, Assessorato Istruzione e Cultura, Aosta.
- FONZI A. (a cura di) (1997) *Il bullismo in Italia* Firenze: Giunti.



Fine 3/3